

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



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

# TRAMAS DIGITALES DESDE EL SUR

## DEBATES, EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS EN AMÉRICA LATINA

*Marta Pilar Bianchi*

*Luis Ricardo Sandoval*

*Camila Rodríguez*

*Mauro Varela*

*Lucas Bang*

*(Coords.)*



Red de  
Investigadores  
sobre Apropiación  
de Tecnologías



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES





# **TRAMAS DIGITALES DESDE EL SUR**

Tramas digitales desde el sur / Violeta Acuña Collado ... [et al.] ; Coordinación general de Marta Pilar  
Bianchi ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Chubut : FHCS -  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco ;  
Buenos Aires : RIAT - Red de Investigadores  
sobre Apropiación de Tecnologías, 2026.  
Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)  
Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-631-308-231-5  
1. Tecnología Digital. 2. Educación. 3. Educación Superior. I.  
Acuña Collado, Violeta II. Bianchi, Marta Pilar, coord.  
CDD 607

Otros descriptores asignados por CLACSO:  
Tecnologías digitales / Comunicación / Sur Global /  
Dependencia / Educación / Pensamiento Crítico/ América  
Latina

**Colección Grupos de Trabajo**

# **TRAMAS DIGITALES DESDE EL SUR**

**DEBATES, EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS  
SOBRE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS  
EN AMÉRICA LATINA**

**Marta Pilar Bianchi  
Luis Ricardo Sandoval  
Camila Rodríguez  
Mauro Varela  
Lucas Bang  
(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**

**Director de la colección** - Pablo Vommaro

**Rodolfo Gómez** - Coordinador

**CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Pablo Vommaro** - Director Ejecutivo

**María Fernanda Pampin** - Directora de Publicaciones

**Gloria Amézquita** - Directora de Investigación

**Equipo Editorial CLACSO**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory** - Producción Editorial

**Área de investigación**

**Magdalena Rauch** - Coordinadora de Investigación

**Marta Paredes, Rodolfo Gómez Luna González y Teresa**

**Arteaga** Equipo de Gestión Académica



**Librería**  
Latinoamericana  
y Caribeña de  
**Ciencias Sociales**

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](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

TRAMAS DIGITALES DESDE EL SUR (DEBATES, EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS EN AMÉRICA LATINA) (MARZO, 2025) ISBN: 978-631-308-231-5

CC BY-NC-ND 4.0



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

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](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

# ÍNDICE

<b>Marta Pilar Bianchi, Luis Ricardo Sandoval, Camila Rodríguez, Mauro Varela y Lucas Bang</b> Presentación	11
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## PRIMERA PARTE APROPIACIONES DE TECNOLOGÍAS Y EJERCICIO CIUDADANO EN CONTEXTOS DIGITALES

<b>Daniel Enrique Pichl y Víctor Fabián Latorre Mansilla</b> Economía, inseguridad y salud: los tres temas noticiosos que ADNSur y Crónica consideran más relevantes para sus audiencias digitales	17
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Claudia Laudano</b> Apropiación colectiva de tecnologías digitales para garantizar abortos: Reflexiones sobre el caso argentino	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Jakeline Cubillos-Sánchez y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos</b> Comunidades de lectores y escritores: nuevas configuraciones	39
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Silvina Casablancas, Bettina Berlin, María Monserrat Pose y Andrea Attis Beltrán</b> Consejos de Infancias y ciudadanía digital. Experiencias con las tecnologías digitales en contextos de participación comunitaria	55
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SEGUNDA PARTE  
AULAS Y PANTALLAS: DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN  
DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

<b>Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Karen Hasleidy Machado Mena, Karolaim Gutierrez Valencia, Francisco Javier Blanchar Añez y Martha Lucia Garzón Osorio</b> Retos del uso de las tecnologías digitales en el contexto escolar y social de niños y niñas	65
<b>Julieta F. Alzaga</b> El aula en pantallas. Un estudio sobre procesos de apropiación digital durante la suspensión de presencialidad	77
<b>Graciela Iturrioz, Paula Gil y María Laura Dalmau</b> Transiciones en la escuela primaria mediadas por la lectura digital	87
<b>Martín Pizarro</b> Cultura institucional, tecnologías digitales y procesos de apropiación: elementos para su abordaje y comprensión en instituciones educativas	97
<b>Silvina Casablancas, María Monserrat Pose, Bettina Berlin y Rosa Gamboa</b> Los encuentros lúdicos de indagación: una propuesta metodológica innovadora para investigar las prácticas y experiencias de ciudadanía digital en chicos y chicas de 9 a 12 años	109

TERCERA PARTE  
EDUCACIÓN SUPERIOR Y TECNOLOGÍAS DIGITALES:  
ENTRAMADOS DE LA APROPIACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN.

<b>Flavia Samaniego, Sofia Torres y Jorge Cattaneo</b> Educación remota de emergencia en la universidad. Transformaciones en el trabajo docente y lo institucional	121
<b>Rosa Cicala y Gabriela Cruder</b> El rol de la/el especialista tecnopedagógica/o en Educación a Distancia: reconceptualizaciones y desafíos	133
<b>Silvia Lago Martínez y Stella Maris Moreira</b> Reimaginando la educación superior: Experiencias y lecciones de los docentes de la UBA en tiempos de virtualización	143

**Romina Gala, Anahí Méndez y Marco Pernarella**

Redes Sociodigitales y Universidad. Una caracterización de las interacciones entre estudiantes de la Universidad de Buenos Aires mediante Análisis de Redes Sociales

| 163

#### CUARTA PARTE

#### EDUCACIÓN, BRECHAS DIGITALES Y FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS DE POSPANDEMIA

**Belén Fernández Massara**

“Nadie pretende que se haga magia”: la virtualización de la formación docente en clave institucional

| 185

**Roberto Canales Reyes, Cristina Alarcón Salvo y Violeta Acuña Collado**

Propuesta de un sistema integrado de formación en competencias digitales docentes para profesoras/es de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de Chile

| 199

**Lina Rosa Parra Bernal, Yorladis Alzate Gallego y Roberto Canales Reyes**  
Competencias digitales en docentes universitarios

| 213

#### QUINTA PARTE

#### ESTUDIOS DE APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES: TENDENCIAS Y DESAFÍOS

**Susana Morales y Graciela Natansohn**

Desafíos actuales frente las tecnologías digitales: de las potencialidades a los riesgos

| 255

**Luis Ricardo Sandoval**

“El increíble logro de la inteligencia artificial”: tratamiento de la IA y la robotización en 5 periódicos generalistas argentinos

| 241

**Martín Ariel Gendler**

5G en América Latina: características, desafíos y estado de situación

| 253

**Lucas Bang y Gastón Sánchez**

Sin datos no hay paraíso. Algunos apuntes para pensar los algoritmos en la práctica del turismo

| 267

Sobre los autores y autoras

| 277



## PRESENTACIÓN

Marta Pilar Bianchi, Luis Ricardo Sandoval, Camila Rodríguez, Mauro Varela y Lucas Bang

La primera parte del libro, *“Apropiaciones de tecnologías y ejercicio ciudadano en contextos digitales”* se adentra en la compleja y dinámica relación entre la apropiación de tecnologías digitales y las múltiples dimensiones de la ciudadanía. A partir de los análisis de Daniel Enrique Pichl y Víctor Fabián Latorre Mansilla; Claudia Laudano; Jakeline Cubillos-Sánchez y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos; y Silvina Casablancas, Bettina Berlin, María Monserrat Pose y Andrea Attis Beltrán, se explora cómo el ecosistema digital contemporáneo constituye un espacio clave para la participación, el acceso a la información y la construcción de identidades colectivas. También se incluyen reflexiones teóricas y empíricas sobre cómo diversos actores sociales —desde medios de comunicación y movimientos organizados hasta comunidades de lectores/escritores e infancias— se apropian y resignifican las tecnologías digitales en sus prácticas. Los textos revelan tanto el potencial de estas tecnologías para el empoderamiento, la defensa de derechos y la creación de espacios de resistencia o co-creación, como las persistentes desigualdades (de acceso, socioeconómicas, de género) y vulnerabilidades (riesgos en línea, violencia digital, brechas de conectividad y habilidades) que obstaculizan una participación plena. En conjunto, los trabajos convocan a reflexionar sobre la reconfiguración de la ciudadanía, subrayando la centralidad de la apropiación tecnológica y los desafíos que implica su democratización en los entornos digitales.

En la segunda parte de este libro, bajo el título “*Aulas y pantallas: desafíos en la educación de niñas, niños y adolescentes*” los artículos de Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Karen Hasleidy Machado Mena, Karolaim Gutierrez Valencia, Francisco Javier Blanchar Añez y Martha Lucia Garzón Osorio; Julieta Alzaga; Graciela Iturrioz, Paula Gil y María Laura Dalmau; Martín Pizarro; Silvina Casablanca, María Monserrat Pose, Bettina Berlin y Rosa Gamboa; reflexionan en torno a los procesos de apropiación de tecnologías, prácticas escolares y comunitarias y la incidencia de brechas digitales y factores contextuales (incluida la pandemia) en niñas, niños y adolescentes escolarizados de nivel primario y secundario de diferentes países. La excepción es el último artículo de la sección, que investiga en relación a representaciones sobre prácticas y experiencias digitales en torno a la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas en contextos no escolares.

Estos trabajos comparten la focalización en este grupo etario y en sus específicas apropiaciones de tecnologías digitales. Usos y apropiaciones que han concitado un significativo interés, al menos desde finales del siglo pasado y que, si bien en un principio se manifestó como una preocupación lindante en ocasiones con un pánico moral –y aun cuando estas miradas alarmistas se mantuvieron, especialmente en el tratamiento mediático–, en el tiempo fueron dando paso a perspectivas más matizadas y maduras, sostenidas en la indagación empírica y no en los prejuicios. Justamente, los cinco artículos que agrupamos en esta sección son ejemplos de los abordajes contemporáneos.

A continuación, en la sección “*Educación superior y tecnologías digitales: Entramados de la apropiación desde la investigación*” se reúne un conjunto de trabajos donde la educación superior es analizada en el contexto de pandemia y pos-pandemia, poniendo el foco en los procesos de digitalización de lo social y sus efectos en las prácticas docentes y estudiantiles. Los artículos de Flavia Samaniego, Sofía Torres y Jorge Cattaneo; Rosa Cicala y Gabriela Cruder; Silvia Lago Martínez y Stella Maris Moreira; Romina Gala, Anahí Mendez y Marco Prnarella, abordan diferentes facetas de la incorporación de la virtualidad en la educación superior universitaria. Desde el rol del especialista tecnopedagógico en la educación a distancia, hasta las reconfiguraciones de las propuestas pedagógicas de educación remota de emergencia, pasando por las mutaciones y profundización de la comunicación mediada por redes sociales entre estudiantes; los distintos artículos invitan a reflexionar en relación a las huellas que la virtualización forzada ha dejado en las prácticas de diferentes actores de la educación universitaria. El análisis de distintas modalidades de apropiación, así como formas institucionales de abordar estos procesos, proponen

pensar la relación entre la apropiación de las tecnologías digitales interactivas y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad argentina.

En la cuarta parte del libro, *“Educación, brechas digitales y formación docente: experiencias latinoamericanas de pospandemia”*, se indaga en los modos en que las instituciones educativas, sus actores y sus políticas respondieron a los procesos de virtualización forzada que impuso la pandemia de COVID-19, resignificando los sentidos de enseñar y aprender con —y a través de— tecnologías digitales. A partir de los aportes de Belén Fernández Massara; Lina Rosa Parra Bernal, Yorladis Álzate Gallego y Roberto Canales Reyes; Cristina Alarcón Salvo y Violeta Acuña Collado, este apartado reúne investigaciones que abordan, desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, la reconfiguración institucional, los marcos de competencias digitales docentes y los procesos de apropiación tecnológica en los niveles superiores y en la educación de jóvenes y adultos. Los trabajos ofrecen análisis situados que examinan tanto las políticas públicas como las estrategias institucionales, interpelando las nociones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, y proponiendo abordajes críticos, inclusivos y contextualizados. En conjunto, estas miradas permiten comprender que la apropiación de tecnologías en el ámbito educativo no se reduce al acceso o manejo técnico, sino que está mediada por condiciones sociales, simbólicas y políticas que habilitan —o restringen— su potencial transformador. Asimismo, se problematizan los alcances y límites de los modelos híbridos, se visibilizan las persistentes desigualdades en el acceso y uso de tecnologías, y se recuperan experiencias de resistencia, co-construcción y autonomía que revalorizan la agencia de estudiantes y docentes frente a los desafíos de una educación digitalmente mediada.

La última sección del libro *“Estudios de apropiación de tecnologías digitales: tendencias y desafíos”* aborda distintas dimensiones problemáticas vinculadas al capitalismo digital, sus complejidades y desafíos para América Latina y el Caribe. Los trabajos de Susana Morales y Graciela Natanshon, Luis Ricardo Sandoval, Martín Gendler, Lucas Bang y Gastón Sánchez, invitan a reflexionar sobre los retos que el extractivismo de datos, la plataformización y el dataísmo, entre otros, implican para nuestro territorio. Analizan críticamente distintas instancias situadas de apropiación de tecnologías, mostrando el complejo entramado entre su implementación, marcos regulatorios y consumos. Ponen de relieve la importancia de atender especialmente a las maneras en que el capitalismo contemporáneo se materializa en nuestros territorios, subordinando los intereses ciudadanos, modificando las prácticas, imponiendo lecturas y discursos preferentes a

través de los medios masivos e invisibilizando las diversidades.

La sección invita a pensar críticamente los desafíos contemporáneos en materia de investigación e intervención relativos a los estudios sobre apropiación de tecnologías digitales en América Latina y el Caribe y por ende, a repensar nuestras prácticas, en tanto habitantes de este territorio.

## **PRIMERA PARTE**

# **APROPIACIONES DE TECNOLOGÍAS Y EJERCICIO CIUDADANO EN CONTEXTOS DIGITALES**



# **ECONOMÍA, INSEGURIDAD Y SALUD: LOS TRES TEMAS NOTICIOSOS QUE ADNSUR Y CRÓNICA CONSIDERAN MÁS RELEVANTES PARA SUS AUDIENCIAS DIGITALES**

Daniel Enrique Pichl y Víctor Fabián Latorre Mansilla

Al margen de la creciente dependencia que los diarios online tienen de las redes sociales, tanto para promocionar sus contenidos como para atraer lectores hacia sus sitios web, la página de inicio *-homepage-* sigue cumpliendo una función periodística análoga a la que tiene la portada de un diario impreso. Es el espacio donde se visibilizan y jerarquizan los sucesos noticiosos que un medio informativo considera de mayor trascendencia o interés para su público.

A partir de dichas premisas, este artículo reúne los resultados preliminares de un estudio donde contrastamos las agendas temáticas de ADNSur y Crónica, dos periódicos digitales de la ciudad argentina de Comodoro Rivadavia. El análisis de ambos portales integra el capítulo sobre medios de comunicación de la región patagónica en una investigación de carácter nacional que se titula: “Las desigualdades en el circuito informativo digital argentino: prácticas periodísticas, noticias y públicos”<sup>1</sup>.

Durante el periodo comprendido entre enero de 2022 y junio de 2023 relevamos, a través del método de semana construida, cuáles fueron los temas noticiosos destacados en las primeras diez ubicaciones de las páginas de inicio de los mencionados sitios. A la vez, dimensionamos qué grado de jerarquización obtuvieron aquellos sucesos relacionados con temas de desigualdad social. Uno de los hallazgos más significativos, a partir del uso de técnicas de análisis de

contenido, es que ambos medios coinciden en representar como tópicos predominantes la economía, la seguridad y la salud, en ese orden de relevancia.

## EL ESCENARIO MULTIPLATAFORMA

Estudios de referencia en el campo del periodismo online confirman que las redes sociales, motores de búsqueda y aplicaciones móviles cumplen un papel cada día más preponderante como intermediarios entre los sitios de noticias y sus audiencias. En consonancia con el panorama mundial, en Argentina más de la mitad de los consumidores de información prefiere ingresar a los contenidos noticiosos a través de esas puertas alternativas, en lugar del acceso directo a las páginas web. Así lo detalla el *Digital News Report 2023*, una investigación global elaborada por el *Reuters Institute for the Study of Journalism* de la Universidad de Oxford (Newman et al., 2023).

Estas rutinas de consumo informativo, o formas de apropiación que en la actualidad caracterizan los hábitos de las audiencias, han empujado a los medios periodísticos online a reforzar sus estrategias de presencia y promoción de contenidos en las redes sociales, ya sea en las más clásicas como Facebook y X (antes denominada Twitter) o en las más recientes como Instagram y TikTok. Junto a ello, el uso del lenguaje SEO se impone como una necesidad en la redacción de las noticias para poder posicionar dichas publicaciones entre las más visibles –o mejor indexadas– en Google y otros motores de búsqueda (Salaverría, 2022).

En convivencia con este escenario de fórmulas narrativas basadas en las lógicas algorítmicas de cada plataforma y una personalización de contenidos pensada en audiencias múltiples, la página de inicio –o *homepage*– de un sitio periodístico sigue cumpliendo una función semejante a la primera plana de un diario impreso. Es el espacio que organiza la pauta informativa: agrupa, visibiliza y jerarquiza los sucesos noticiosos que un medio online considera de mayor trascendencia o interés para su público (Latorre Mansilla y Pichl, 2019).

---

1 Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT): “Las desigualdades en el circuito informativo digital argentino: prácticas periodísticas, noticias y públicos”. PI de 24 meses de duración, a ejecutar entre enero de 2022 y diciembre de 2023, bajo la dirección de la Dra. Natalia Aruguete (UNQ-CONICET). Inscripto con el código PICT-2020-SERIE A-00879. Evaluado y financiado por FONCyT. Proyecto de Investigación Plurianual (PIP): “Las desigualdades en el circuito informativo digital argentino: prácticas periodísticas, noticias y públicos”. PI de 36 meses de duración, a ejecutar entre enero de 2021 y diciembre de 2023, bajo la dirección de la Dra. Natalia Aruguete (UNQ-CONICET). Inscripto con el código 11220200102486CO. Evaluado y financiado por CONICET.

## TEMAS QUE DOMINAN LA AGENDA

Entre enero de 2022 y junio de 2023 relevamos, a través del método de semana construida (Krippendorff, 1990), cuáles fueron los temas noticiosos destacados en los scrolls superiores de las *homepage* de ADNSur y Crónica. Estos son dos de los periódicos digitales de referencia en Comodoro Rivadavia, una de las ciudades más importantes de la Patagonia argentina por sus características demográficas y socioeconómicas. También apuntamos a determinar qué grado de jerarquización obtuvieron aquellos sucesos relacionados con temas de desigualdad social.

La elección de ADNSur como objeto de estudio responde a que desde abril de 2020 es el medio periodístico online más consumido de la provincia de Chubut, según las mediciones de tráfico web de ComScore. Se trata de un sitio nativo digital que comenzó a publicarse en 2012. Respecto a la selección de Crónica, obedece a que es el único diario de Comodoro Rivadavia que continúa publicando una edición de papel en simultáneo a su versión digital. El 20 de marzo de 2020 salió a las calles por última vez la edición impresa de El Patagónico, el otro matutino que se publicó en esta ciudad a lo largo de los últimos 50 años y que en la actualidad circula únicamente como un periódico en línea.

El análisis de las publicaciones de ADNSur y Crónica representa el capítulo sobre medios periodísticos de la región patagónica en una investigación de carácter nacional, enmarcada en un proyecto PIP y otro PICT, bajo la denominación de “Las desigualdades en el circuito informativo digital argentino: prácticas periodísticas, noticias y públicos”. La investigación también reúne como objetos de estudio a sitios de noticias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de las regiones Litoral, Noroeste y Cuyo.

El objetivo general del proyecto es sistematizar y analizar las manifestaciones de las desigualdades evidenciadas, entre los años 2021 y 2023, en el proceso de producción informativa, en los contenidos publicados y en el uso, consumo y recepción de los discursos de medios digitales de diferentes escalas. También busca indagar respecto a la estructura de propiedad y públicos objetivos. El estudio se desarrolla en conglomerados urbanos representativos de distintas zonas geográficas y densidad poblacional, como el Área Metropolitana de Buenos Aires, Mendoza, Salta, Comodoro Rivadavia y Formosa.

En particular, interesa relevar, sistematizar y analizar: la profundización de las desigualdades surgidas en las capacidades productivas de los medios estudiados, con foco en la precarización de las condiciones sociolaborales de sus trabajadores, atravesadas por las inequidades de género, clase y origen geográfico, tanto en el acceso a

puestos laborales como al interior de los equipos en las redacciones noticiosas. A la vez, la investigación se enfoca en la tematización y encuadres recurrentes en las coberturas, atendiendo a los temas y perspectivas predominantes en las noticias y su tratamiento.

## CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La pandemia de COVID-19 trajo aparejada en la Argentina una multiplicidad de problemas económicos, sociales, culturales y políticos que aceleraron y profundizaron una dinámica ya existente de desigualdades socioeconómicas macroestructurales (Grimson y Karasik, 2017; Reygadas, 2008). En ese contexto, los medios de comunicación se presentan como actores fundamentales por diversos factores.

Un factor crucial es que las actividades que involucran a los medios de comunicación –la producción, circulación y consumo de noticias– impactan de manera directa en el ejercicio democrático (Casero-Ripollés, 2020). Ello se debe a que el acceso a la información pública por parte de la ciudadanía depende, en importante medida, de la producción de los *mass media* (Habermas, 2006). En forma paralela, la concentración estructural del sector condiciona tanto la diversidad como la pluralidad de actores y perspectivas (Becerra y Mastrini, 2009a; 2009b; 2017a; 2017b; 2017c).

Otro factor preponderante resulta ser que en el campo de los medios de comunicación se han cristalizado las lógicas de precarización de las condiciones laborales, atravesadas en simultáneo por dinámicas de desigualdades internas. Entre tales desigualdades sobresalen las de género, como la dificultad de las mujeres periodistas para conciliar vida laboral y privada en relación con sus colegas varones (Vega Montiel et al., 2020).

Al mismo tiempo, se registran inequidades de distinto orden en la recepción y consumo de noticias. Ese fenómeno queda a la vista tanto en el acceso desigual a dispositivos y conexiones, como en la heterogeneidad sociocultural de quienes interactúan con los discursos de la información.

La exposición incidental (Gil de Zúñiga, Weeks y Ardèvol-Abreu, 2017; Mitchelstein y Boczkowski, 2017) a mecanismos de sobreinformación redundante en un caos informativo (Waisbord, 2018). En paralelo, ciemienta un terreno de desconfianza ciudadana hacia los medios de comunicación (Newman et al, 2020). Como consecuencia, las desigualdades mencionadas se materializan en una brecha entre ciudadanos informados y desinformados, un desequilibrio que afecta el principio ideal de igualdad intrínseca, pilar de la calidad democrática (Dahl, 2006).

En resumen, la investigación sistematiza la problemática de las desigualdades que quedan plasmadas en el proceso de producción

informativa, en los contenidos publicados y en el uso, consumo y recepción de medios digitales de diferentes escalas, estructuras de propiedad y regiones (AMBA, Norte, Cuyo, Pampeana y Patagonia). Y se parte de la premisa que los requisitos de equidad, diversidad y pluralismo son factores constitutivos de la calidad informativa, insumo básico para el pleno ejercicio del derecho humano a la comunicación.

## **METODOLOGÍA Y HALLAZGOS**

En los días establecidos para la semana construida, a las 9 AM, relevamos las primeras diez notas publicadas en los *scrolls* más visibles de las *homepage* de cada medio. A partir de dicha recolección, seleccionamos aquellos contenidos que hicieran referencia a la desigualdad social, sobre la base de los siguientes tópicos: 1) economía; 2) género; 3) salud; 4) educación; 5) etnia/raza; 6) justicia; 7) seguridad; 8) migración; 9) medioambiente y 10) discapacidad.

De ese modo, en el estudio enfocado en la región patagónica, el corpus de noticias referidas a desigualdad social quedó conformado por 524 piezas informativas de Crónica y 466 de ADNSur, lo que compone una muestra total de 990 unidades.

De la lectura de la muestra se desprende que economía es el tema con mayor cantidad de publicaciones en ambos sitios de noticias. Representa el 32,6% del total. Y la mitad de esas noticias sobre economía responde a cuatro tópicos: inflación, trabajo, infraestructura y protesta social.

Al segmentar el relevamiento por cada medio nos encontramos que la frecuencia de cobertura de temas económicos en ADNSur constituye el 36,3%, mientras que en Crónica es del 29,4% (Tabla 1). Es importante aclarar que solo se considera la frecuencia de publicación, sin profundizar el análisis durante esta etapa de la investigación en el tono de la cobertura del asunto noticioso.

La seguridad –o inseguridad delictiva– es el segundo tema en importancia dentro de la agenda noticiosa de ADNSur y Crónica. Configura el 24,3% de las informaciones sobre desigualdad social. Dentro de esa unidad de análisis, los robos representan como tópico el 59,8% de las notas publicadas, seguido por los homicidios con el 25,2%; narcotráfico 8,5% y el acceso a la justicia 6,5%. (Gráfico 1)

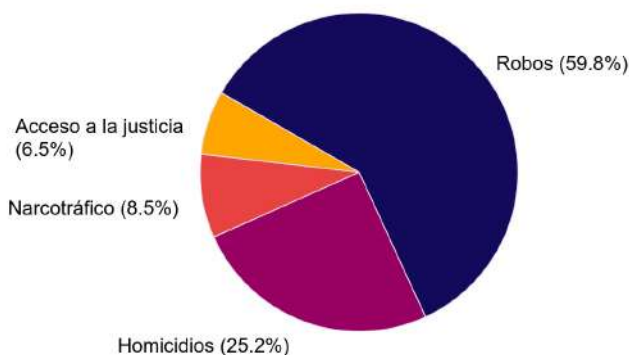
Después de economía y de seguridad, el tercer tema más jerarquizado en la agenda noticiosa de ambos medios es salud. En Crónica constituye el 12,4% de las notas publicadas en los principales *scrolls* mientras que ADNSur le otorgó el 10,9% de espacio informativo a dicha temática. Los tópicos que tienen más visibilidad dentro de esta categoría son la salud pública con el 52,7%, seguido por las noticias

**Tabla 1. Temas publicados**

Temas	ADNSur	Crónica
Seguridad	24,5%	24,2%
Justicia	9,0%	7,8%
Salud	11,0%	12,4%
Educación	4,1%	2,5%
Economía	36,3%	29,4%

Fuente: elaboración propia

**Gráfico 1. Tópico seguridad**



Fuente: elaboración propia

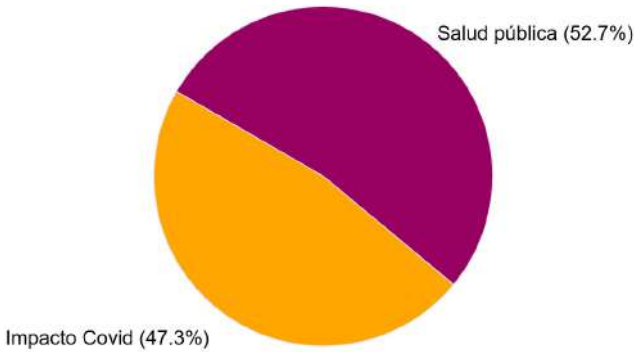
cuyo acontecimiento principal gira en torno al impacto de la pandemia de COVID-19 sobre la salud pública con el 47,3%. (Gráfico 2)

### **A MODO DE CIERRE**

Este estudio marca una consonancia con investigaciones previas sobre los diarios online de Comodoro Rivadavia (Latorre Mansilla y Pichl, 2019), ya que ellas también determinaron que seguridad y economía representaban, junto a política, los temas jerarquizados en sus agendas noticiosas. Otra característica que se reafirma es el criterio de priorizar la información de origen local y regional en los principales *scrolls*.

En paralelo, si se tiene en cuenta que las noticias policiales se hallan entre las más leídas y comentadas por la audiencia de los medios

Gráfico 2. Tópico salud



Fuente: elaboración propia

digitales de Comodoro Rivadavia, puede inferirse que existen grados de coincidencia entre los contenidos que los medios analizados destacan en sus agendas y los intereses del público. Este factor, además, guarda relación con lo que sucede con el consumo informativo en los diarios online de otros puntos del país (Zunino y Grilli Fox, 2020). Las informaciones sobre inseguridad –especialmente los homicidios y robos– compiten de manera continua con los temas económicos como prioridades de la agenda periodística. Y figuran, a la vez, como una preocupación en la agenda política y la agenda del público (Kessler, 2009; Calzado, 2015, Focás, 2021).

Como corolario, otro hallazgo significativo de estas conclusiones preliminares es que los temas vinculados con la salud adquirieron centralidad durante los últimos tres años, a partir de la pandemia declarada en 2020. Es un espejo de lo que se observa en otras regiones del país (Pereyra, 2021; Zunino et. al., 2022). Pero la particularidad reside en que luego de la prioridad informativa que tuvo la emergencia sanitaria por el COVID-19, en Comodoro Rivadavia la cobertura noticiosa se enfocó en los conflictos vinculados con la prestación de la salud pública en la provincia de Chubut: desde los problemas de infraestructura hospitalaria hasta los constantes reclamos de profesionales de la sanidad por bajos sueldos o salarios impagos.

## REFERENCIAS

Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo. (2009a). *Los dueños de la palabra: acceso, estructura y concentración de los medios en la América Latina del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo. (2009b). Concentration in media systems. *The International Encyclopedia of Communication*, 3, 904–910.
- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo. (2017a). *La concentración informacional en América Latina (2000-2015): nuevos medios y tecnologías, menos actores*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes y Observacom.
- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo. (2017b). South America. En Benjamin Birkinbine, Rodrigo Gómez & Janet Wasko (Eds.), *Global media giants* (pp. 257–272). New York, EE.UU.: Routledge.
- Becerra, Martín y Mastrini, Guillermo. (2017c). Concentration et convergence des médias en Amérique latine. *Communiquer, Revue de communication sociale et publique*, (20), 104–120.
- Calzado, Mercedes. (2015). *Inseguros: el rol de los medios y la respuesta política frente a la violencia, de Blumberg a hoy*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Casero-Ripollés, Andreu. (2020). Impact of COVID-19 on the media system: Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *Profesional de la Información*, 29(2), 1–11. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- Dahl, Robert. (2006). *On political equality*. New Haven, EE.UU.: Yale University Press.
- Focás, Brenda. (2020). *El delito y sus públicos: inseguridad, medios y polarización*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Gil de Zúñiga, Homero; Weeks, Brian y Ardèvol-Abreu, Alberto. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 105–123. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>
- Grimson, Alejandro y Karasik, Gabriel. (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Habermas, Jürgen. (2006). Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, 16(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00280.x>
- Kessler, Gabriel. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Latorre Mansilla, Víctor Fabián y Pichl, Daniel Enrique. (2019). Fuentes noticiosas e interactividad en el periodismo online de Comodoro Rivadavia. *Textos y Contextos desde el Sur*, (7), 175–193. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/83>

- Mitchelstein, Eugenia y Boczkowski, Pablo Javier. (2017). Juventud, estatus y conexiones: explicación del consumo incidental de noticias en redes sociales. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (24), 131. <https://doi.org/10.22201/fcphys.24484911e.2018.24.61647>
- Newman, Nic, et al. (2023). *Digital News Report 2023*. Oxford, Reino Unido: Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital\\_News\\_Report\\_2023.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf)
- Newman, Nic et al. (2020). *Digital News Report 2020*. Oxford, Reino Unido: Reuters Institute for the Study of Journalism. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR\\_2020\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf)
- Pereyra, Rocío. (2021). Periodismo y COVID-19: homogeneización de contenidos en Argentina. Un análisis de caso. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 16(31), 55–73. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reygadas, Luis. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Salaverría, Ramón. (2022). Capítulo 1. Veinticinco años de evolución del ecosistema periodístico digital en España. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (7), 21–31. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.7.p92>
- Vega Montiel, Aimée, et al. (2020). *Report on "Violence Against Women Journalists" for the Special Rapporteur on Violence Against Women, its Causes and Consequences*. <https://gamag.net/wp-content/uploads/2020/03/GAMAG-REPORT-VAW-JOURNALISTS.pdf>
- Waisbord, Silvio. (2018). Truth is what happens to news: On journalism, fake news, and post-truth. *Journalism Studies*, 19(13), 1866–1878. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492881>
- Zunino, Esteban y Grilli Fox, Augusto. (2020). Medios digitales en la Argentina: posibilidades y límites en tensión. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(1), 401–413.
- Zunino, Esteban; Kessler, Gabriel y Vommaro, Gabriel. (2022). Consumo de información en redes sociales en tiempos de pandemia: evidencias del caso argentino. *InMediaciones de la Comunicación*, 17(1), 129–161. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3231>



# **APROPIACIÓN COLECTIVA DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA GARANTIZAR ABORTOS: REFLEXIONES SOBRE EL CASO ARGENTINO**

Claudia Laudano

A fines de 2020, en medio de la pandemia por COVID-19, el Congreso argentino aprobó la ley que garantiza la interrupción voluntaria de embarazos hasta la semana 14 de gestación y luego, por causales. Sin lugar a dudas, este resultado favorable constituye un hito significativo del movimiento feminista y, dado el contexto extraordinario en el que ocurrió, podría calificarse como paradójico, si no fuera fruto de acciones colectivas feministas sedimentadas durante décadas en la esfera pública ampliada, con variados repertorios de acción (Tarducci, 2018; Sutton y Vacarezza, 2020; Gutiérrez, 2021; Laudano, 2021a, 2023).

Hasta la puesta en vigencia de dicha ley a principios de 2021, solo dos causales quedaban exceptuadas de penalización por parte del Estado: los problemas para la salud de la mujer y el embarazo producto de violación. Sin embargo, desde hace más de una década, en Argentina y otros países latinoamericanos, funcionaban estrategias feministas desafiantes de la prohibición patriarcal respecto de la autodeterminación corporal. Por un lado, la circulación de información para acceder a interrupciones autogestionadas de embarazos, vía líneas telefónicas, junto a publicaciones en diferentes sitios/foros digitales y, por otro, de modo complementario, acompañamientos telefónicos de los procesos voluntarios de abortar, a cargo de activistas autodenominadas socorristas.

En este trabajo, me interesa, de modo particular, reconstruir los principales trazos de una genealogía feminista de apropiación de tecnologías digitales en el proceso de informar y acompañar interrupciones de embarazos, desde tres dimensiones entrelazadas. En primer lugar, sintetizo la aparición pública de información en sitios de internet (blogs y foros de discusión) hacia fines de la primera década del siglo XXI, en torno a procedimientos con misoprostol, medicamento aprobado por la OMS para realizar interrupciones de embarazos en hogares, junto al uso público de líneas telefónicas para facilitar información en América Latina. En segundo lugar, planteo los preceptos feministas desafiantes de las normas patriarcales en sociedades latinoamericanas que restringen y penalizan las interrupciones de embarazos en instituciones públicas, así como la creación de dispositivos específicos para sortear dichas prohibiciones mediante procedimientos bimodales: presenciales y telefónicos, donde se facilita información y acompañamiento en casos requeridos. En tercer lugar, vinculo la apropiación colectiva de tecnologías digitales con un conjunto de transformaciones tecnológicas disponibles en la actualidad, sin dejar de mencionar las reacciones patriarcales.

### **LOS PRIMEROS PASOS PARA EL ABORTO AUTOGESTIONADO EN ARGENTINA**

Tras distintas experiencias organizativas feministas de diferente alcance y niveles de articulación (Laudano, 2002; Bellucci, 2014; Tarducci, 2018), en 2005 se conformó la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, una articulación federal y plural que, desde 2007, presentó sucesivos proyectos de leyes en el Congreso de la Nación para garantizar la interrupción voluntaria del embarazo (Rosenberg y Schwartzman, 2020; Gabarra, 2021), los cuales perdieron estado parlamentario por desidia de los partidos mayoritarios.

Por otro lado, a mediados de 2009 comenzó a funcionar la Línea Aborto: Más información, menos riesgo, un número de celular de circulación pública para “difundir información sobre cómo hacerse un aborto con pastillas”, gestionado por el grupo Lesbianas y feministas por la descriminalización del aborto (Mines et al., 2013). Para ampliar la publicidad del número en cuestión y el intercambio de información vinculada con el aborto seguro con medicamentos, el mismo día del lanzamiento de la Línea abrieron un blog (en la plataforma comercial Blogger) y luego administraron otros medios digitales de comunicación, como una página web y más tarde una cuenta en la plataforma Facebook, junto a spots radiales. Según se lee en el blog grupal, elegían “la acción directa antes que el lobby” parlamentario para la sanción de la ley, así como apostaban a “la capacidad de las mujeres para decidir

por sí mismas en todos los asuntos de su vida y en la fuerza de sus organizaciones”. Los derechos a la libre expresión, al conocimiento de la ciencia y la tecnología y, sobre todo, el acceso a la información, figuran entre los fundamentos de su activismo centrado en difundir información por múltiples medios sobre el uso de medicamentos para abortar de manera segura.

A la vez, desde la Línea Aborto confeccionaban informes periódicos de las atenciones telefónicas, unas 5 mil anuales, cuyas presentaciones públicas obtenían coberturas periodísticas en medios alternativos, feministas y, en menor medida, comerciales, junto a reposteos en blogs feministas y lesbianofeministas. La publicación del manual *Todo lo que quieres saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas* en 2010 constituye un hito dentro de su repertorio de acción. Un material impreso con lenguaje sencillo, diseño atractivo y a bajo costo, que logró amplia distribución y circulación social, merced a su publicación para el acceso gratuito en los sitios digitales del grupo, y otros afines, que alcanzó las 500 mil descargas en un año, frente a los 20 mil ejemplares impresos.

Las integrantes de la Línea Aborto se inspiraron en la experiencia pionera en América Latina respecto de líneas telefónicas públicas, la Colectiva Salud Mujeres de Ecuador, a cargo de la Coordinada Juvenil por la Equidad de Género (Drovetta, 2015), que empezó a informar en 2008. El grupo fue asesorado por Mujeres sobre las Olas, una organización holandesa liderada por una médica feminista que ideó un ardid para facilitar abortos en países con legislación prohibitiva o restrictiva. La propuesta consistía en viajar con un barco y, sin pisar territorio, desplegar un repertorio de acciones, como facilitar información sobre la medicación misoprostol, capacitar a organizaciones feministas para la administración de líneas telefónicas y practicar abortos en alta mar para eludir con astucia las leyes restrictivas de los estados nacionales. Asimismo, enviaban por correo postal pastillas de misoprostol a quienes las requerían vía web e informaban sobre el procedimiento, dando lugar a prácticas ya designadas por entonces como telemedicina.

La práctica de gestionar líneas de información sobre interrupciones medicamentosas de forma segura con misoprostol se expandió rápido en la región latinoamericana, ya que entre 2008 y 2011, cinco países contaban con servicios de información pública: Ecuador, Chile, Argentina, Perú y Venezuela (Drovetta, 2015). Si bien, en mayor medida al abordar dichas experiencias se ponderan, casi de manera excluyente, las líneas telefónicas mediante el uso de telefonía celular, por la posibilidad de entablar contacto directo y evacuar dudas ante consultas así como contener diferentes estados emocionales; el abanico de modalidades de difusión y comunicación superan esa instancia en lo que podríamos enmarcar como prácticas ciberfeministas situadas (Laudano,

2021b), dado el uso simultáneo e intensivo de diferentes sitios digitales. Estos fueron cambiando según las transformaciones tecnológicas de la época y las necesidades de las colectivas feministas. En principio, en concordancia con las apropiaciones tecnológicas de otros grupos feministas del país y la región, existió una blogósfera nutrida (con intercambios con otros blogs feministas y lesbofeministas), páginas webs y, más tarde, redes sociales como Facebook, que potenció el alcance por su popularidad, y, en menor medida, Twitter, así como cuentas de correo electrónico. Solo a modo de ejemplo, para tener dimensión de los alcances de las publicaciones digitales, el blog de la línea telefónica de Ecuador recibió unas 2.500.000 consultas en el primer año, según datos registrados por la propia organización desde el conteo interno de la plataforma.

En varios casos, la elaboración de manuales, libros y/o folletos digitalizados con explicaciones fundamentadas desde el sector médico y con lenguaje accesible, sobre cómo practicarse abortos en los propios hogares o sitios elegidos por las demandantes, junto a los procedimientos a seguir post-aborto, expandió de manera exponencial las distribuciones mano a mano de las publicaciones impresas. Incluso, ante bloqueos temporarios de los sitios para las descargas, se registran anuncios de otros grupos que facilitaron de modo solidario el acceso a dichas producciones. Por otro lado, los usos de estas tecnologías digitales al facilitar formas de interacción remota y sortear la dificultad de la copresencialidad en el espacio físico (Earl y Kimport, 2011), posibilitaron múltiples intercambios de experiencias y saberes entre los grupos latinoamericanas y potenciaron su accionar como colectivos en red (Scherer Warren, 2005), junto a ciertos encuentros presenciales, en un continuum de interacción *on-offline*.

Retornando al caso argentino, la experiencia de La Línea Aborto constituye un antecedente inspirador en la genealogía de Socorristas en Red, una articulación de diferentes grupos feministas de Argentina, conformada en 2012 que, introdujo dos modificaciones, vinculadas con un encuentro presencial con las jóvenes y mujeres que deseaban abortar e integró una instancia de acompañamiento vía teléfono celular en el proceso de la interrupción del embarazo. Este dispositivo teledirigido constituye una modalidad aggiornada a la vez que una recuperación de prácticas feministas de la segunda ola en países del norte, que desarrollamos a continuación.

### **ENTRE JANE Y LOS SOCORROS ROSAS. GENEALOGÍAS DE ABORTOS AUTOGESTIONADOS**

En los años setenta, existieron distintas experiencias feministas en Italia, Francia y EE.UU. para facilitar información y ayuda directa a

mujeres que querían interrumpir embarazos cuando el aborto era ilegal en dichos países. Jane, el servicio clandestino de aborto de Chicago, en EE. UU, difundía un número de teléfono y pautaban un encuentro presencial con la mujer que quería abortar, con entrega de información sobre el método abortivo, una charla sobre los temores y métodos de anticoncepción posteriores. Distintas Janes acompañaban el proceso emocional antes y durante la interrupción del embarazo y luego por teléfono hasta corroborar el buen estado de salud.

A pesar de ser perseguidas por la policía, bajo el código secreto de “Llamá a Jane” se estima que realizaron unos 11 mil abortos clandestinos entre 1969 y 1973, razón por la cual, según Gerber Fried (1990), se convirtió en “el secreto más conocido de Chicago”. La experiencia se enmarca en el movimiento de salud de las mujeres, como alternativa feminista prefigurativa al sistema médico hegemónico, con el libro *Our Bodies, Ourselves* del Boston Women’s Health Collective, de 1971, con el que feministas de base, legas, realizaban charlas y talleres por fuera de las instituciones de salud para el autoconocimiento del cuerpo de las mujeres y sus instancias de placer; a quienes facilitaban kits “Hazlo tú misma” y abrían espacios, entre otras cuestiones, para testimoniar abortos clandestinos, situaciones de violencia y abusos sexuales.

Mientras tanto, en Francia, feministas nucleadas en el Movimiento por la Libertad del Aborto y la Contracepción crearon una red de servicios de atención de abortos a domicilio, primero con profesionales médicos y luego facilitados por ellas mismas. En ocasiones, costearon viajes al exterior para realizar las prácticas abortivas con organizaciones feministas. Por su parte, en Italia se extendió el servicio de ayuda mutua de grupos informales llamado “socorro rosa”, que consistía en abortos quirúrgicos realizados por feministas capacitadas, junto al acompañamiento, en domicilios rotativos para evitar detenciones (Cilumbriello y Colombo, 2001).

En síntesis, de las diferentes prácticas situadas de los años setenta destaco: 1) Constituyen experiencias colectivas desafiantes y transgresoras de las condiciones históricas de restricción patriarcal en torno a la autodeterminación corporal, como actos de resistencia y generación de alternativas prefigurativas al sistema médico hegemónico; 2) Se desarrollaron en un entramado fructífero de intercambio internacional y redes informales de saberes, experiencias y capacitación en pos de objetivos feministas compartidos; 3) Frente a las críticas feministas a las tecnologías como instituciones al servicio de la dominación capitalista patriarcal (incluidas la ciencia médica y las empresas farmacéuticas), optaron -aún con ambivalencia- por la apropiación de herramientas no sofisticadas (el espéculo y ciertos métodos abortivos) “sin su ideología” (Ehrenreich y English, 1988), me-

diante entrenamiento en pos de objetivos de autoconocimiento y autogestión; 4) En el mismo sentido, recurrieron al uso del teléfono de línea, artefacto comunicacional moderno, que se convirtió en una pieza central en el proceso de informar y extender el alcance del servicio de interrupción voluntaria de embarazos; y 5) Promovieron el acompañamiento presencial y mediado telefónicamente del proceso de abortar, como parte de una práctica política feminista.

Cabe indicar que los distintos procedimientos llevados a cabo por grupos feministas en diferentes países continuaron hasta que, movilizaciones masivas mediante junto a acciones de gran visibilidad pública, obtuvieron leyes para garantizar la realización de abortos en condiciones seguras por parte de los Estados. Por otra parte, forman parte de las genealogías feministas.

### **ACERCA DEL PROCEDIMIENTO BIMODAL SOCORRISTA DE GESTIONAR ABORTOS AUTOADMINISTRADOS**

El procedimiento pergeñado desde Socorristas en Red. Feministas que abortamos, difería de la mera facilitación de información vía contacto telefónico, etapa inicial que ciertos grupos luego integrantes de la red practicaron, autodefinida como de meras “pasadoras de datos” (Grosso, Trpin y Zurbriggen, 2013), o bien, “teleinformantes”, si privilegiamos la dimensión tecnológica. El procedimiento bimodal, telefónico-presencial, en 2015 (año en que realicé el trabajo de investigación con la Colectiva Feminista Decidimos, de La Plata, integrante de Socorristas en Red), se iniciaba con el primer contacto telefónico de la mujer o joven que llamaba y se le asignaba un turno con una pareja socorrista para un encuentro presencial en un lugar público de la ciudad, como una plaza o bar, para contribuir al proceso de desclandestinizar el aborto y su “irrupción en lo público”. En los encuentros grupales, una dupla socorrista compartía con tres ó cuatro mujeres o jóvenes la información de cómo tomar o aplicarse las pastillas en cuestión, mediante la lectura y conversación de los contenidos de una cartilla ad hoc sobre los usos del misoprostol, así como se evacuaban las dudas emergentes respecto del procedimiento.

Al mismo tiempo, a quienes decidían realizarse la interrupción del embarazo con este método y no contaban con una persona cercana durante el proceso de ingerir o autoadministrarse el medicamento, les ofrecían un acompañamiento llamado “la guardia telefónica activa”. Desde el punto de vista de quienes se encontraban en proceso de abortar, la idea de la disponibilidad permanente y de la comunicación directa por la llamada, o sincrónica en el caso de los mensajes de texto, aportaba cierta tranquilidad y alivio (Claverie y Sata, 2014), ante instancias cargadas de incertidumbre y temores

que activan mecanismos de ansiedad (Santarelli y Anzorena, 2017). Por su parte, el intercambio telefónico podía comenzar apenas terminaba el encuentro público y prolongarse hasta el momento preciso de las pastillas, con asiduidad e intensidad variables (Dalinda, Olivares y Saiz, 2017); mientras que, en otros casos, se limitaba a una interacción escueta, con un mensaje al celular al empezar la ingesta de pastillas y otro al terminar el proceso.

Una vez concluido este proceso, las mujeres debían realizarse una ecografía en el sistema de salud y solicitar información sobre métodos anticonceptivos. Esta instancia constituía la consejería post aborto. Diseñada como instancia de carácter grupal y pública, en la práctica, no logró instituirse como tal, ya que la mayoría de las mujeres y jóvenes no concurrían a la instancia presencial luego de abortar. De allí que modificaron ese paso del protocolo hacia una interacción telefónica, como instancia final del proceso.

Ahora bien, de la tríada comunicacional compuesta por número de celular-mail-Facebook para contactar a las socorristas de Decidimos, dos entrevistadas del grupo afirmaron categóricamente que, en 2015, el 90% de las consultas llegaba a través del número de celular, publicitado de manera extendida por diferentes medios, donde las llamadas superaban “lejos” a los mensajes de texto. Cabe recordar que aún no utilizaban apps de mensajería gratuita como Whatsapp.

La prioridad de recurrir al llamado telefónico respondería a la urgencia de comunicarse, con cierta carga de ansiedad (“holaa! necesito ayuda! te mande msj privado y te llame pero no me puedo comunicar!!...”, decía un mensaje publicado en la biografía de Facebook del grupo en 2015, con signos de admiración como enfatizadores de urgencia). Frente a la garantía de inmediatez de la comunicación telefónica por llamada; el envío de un mensaje de texto (SMS), en cambio, habilita la posibilidad de una respuesta en diferido.

En segundo lugar, el restante 10% de las consultas llegaban vía página de Facebook. La mayoría se contactaba por mensaje privado, para garantizar confidencialidad y evitar exposición pública, aunque –etnografía digital mediante– se visualizaron posteos ocasionales como mensajes directos en la biografía del grupo. Dado que en la modalidad página de la plataforma solo podían escribir en la sección “estado” quienes administran; los mensajes con consultas o pedidos urgentes solían aparecer incrustados de manera aleatoria en los espacios de comentarios de posteos, como ardid para reclamar atención. Por otro lado, eran prácticamente nulas las consultas enviadas al correo electrónico, habilitado desde el lanzamiento del grupo, pero sin mayor difusión. Ninguna de las entrevistadas registró esta posibilidad en la distribución estimada de porcentajes previo, repartido entre el

celular y Facebook. En ese sentido, el uso del correo electrónico estaría dentro de las típicas posibilidades de comunicación asincrónica, diferida, que en el imaginario social no se vincula con la urgencia que amerita la consulta por un embarazo no deseado.

A modo de complemento, otros grupos socorristas utilizaban el sistema de video llamada de la plataforma Skype para suplir el intercambio presencial, cuando las solicitantes de información vivían en zonas alejadas o rurales (Maffeo et al., 2015). Si bien la presencialidad del encuentro entre socorristas y socorridas constituía una instancia ineludible del procedimiento acordado; en función de garantizar acompañamientos y adaptar a las posibilidades tecnológicas disponibles, las video llamadas constituían una posibilidad de extender el contacto vía “virtualidad” o presencia remota. Toda una anticipación de las adaptaciones tecnológicas que la coyuntura de la pandemia por COVID-19 impondría unos años después por las limitaciones de circulación de personas.

Para redondear el ítem de medios de comunicación propios, la información básica respecto del medicamento a autoadministrarse para abortar, junto al listado de los grupos socorristas en el país con los teléfonos y formas de contactarse, se publicó desde el comienzo en un sitio digital colectivo. En 2013, utilizaron el blog de Socorristas en Red (en la plataforma comercial Blogger, de Gmail), pero pronto se toparon con ciberataques y denuncias individuales y de colectivos, que condujo al cierre del blog y la necesidad de migrar y editar los contenidos en Wordpress, considerado más seguro. Desde entonces, constituye la referencia centralizada para difundir información desde las colectivas de la red.

Los ciberataques, o usos digitales para desinformar respecto del uso del medicamento para abortar, se documentaron asimismo en otras experiencias de líneas telefónicas y sitios digitales latinoamericanos y caribeños (Hache y Sánchez Martínez, 2016; Peña, 2015; Pazzello, 2010). Por su parte, las activistas socorristas discutían pautas de seguridad de acuerdo a los contextos políticos y las reacciones conservadoras emergentes, así como tomaban determinadas precauciones al respecto, sin abandonar las plataformas sociales ni el uso de celulares con sus apps.

Al respecto, frente a la pregunta recurrente respecto de hasta qué punto las herramientas y los dispositivos patriarcales pueden utilizarse para desarmar esos entramados, con la sentencia de fondo de la poeta negra lesbiana estadounidense Audre Lorde, según la cual, “las herramientas del amo no desmantelarán la casa del amo”; el arco de respuestas pendula entre negativas taxativas, pasando por posiciones que relevan las contradicciones emergentes en procesos si-

tuados de apropiación social de las tecnologías a disposición y otras para quienes efectivamente es factible.

Al respecto, al preguntarle en 2017 a Lucca Fraser, integrante del grupo xenofeminista Laboria Cuboniks (Zafra y López Pellisa, 2019), acerca de si las herramientas del amo podían dismantelar su casa, respondió:

Sí. Tanto literal como figurativamente sí. Eso es lo que las herramientas son –tienen usos que van más allá de las intenciones de sus amos. Y tienen debilidades que pueden ser explotadas para hacer cosas con ellas que no fueran pensadas/diseñadas. Básicamente, es lo que significa hackear. Esto no significa que no debamos inventar nuevas herramientas [...]. Pero sí, absolutamente, las herramientas del amo pueden dismantelar la casa del amo. ¿Cómo no podrían hacerlo? (Gerges, 2017)

Esta conceptualización es pertinente para el caso presentado, donde las activistas potencian la apropiación colectiva de tecnologías digitales, incluyendo su refuncionalización (Hester, 2017), tanto desde el uso de la telefonía celular como de los diversos foros y sitios para información y comunicación, según su ideario y necesidades feministas. Estas prácticas resultaron factibles merced a un conjunto de transformaciones en el campo tecnológico, internet y de los dispositivos de información y comunicación disponibles en el contexto argentino, como el abaratamiento y, de allí, la accesibilidad a líneas de telefonía celular, los costos de las llamadas, la portabilidad de los dispositivos para la atención de consultas y los seguimientos de los abortos y un sistema original de carga solidaria de crédito para los teléfonos, distante del lucro capitalista, junto a producciones transmediales en plataformas digitales comerciales de distinto alcance, algunas masivas. En sus trayectorias, capitalizaron para sí, acorde a sus intereses y necesidades, tanto el potencial de difusión masiva de las redes sociales y la incidencia en otras instancias públicas, como una apropiación derivada, con usos no esperados ni planificados (Laudano, 2021b).

Durante el proceso, los grupos feministas encontraron ciertos inconvenientes para sostener presencia pública digital, tanto por parte de las empresas propietarias de los sitios digitales como de grupos opuestos a las interrupciones de embarazos, como parte de la reacción patriarcal. Las prácticas de violencia digital implican límites concretos a la participación en el ciberespacio y la apropiación de tecnologías digitales y, en un sentido general, hablan del ciberespacio no solo en clave de una masculinidad aún hegemónica sino, según mi perspectiva, del carácter ambivalente de las tecnologías digitales en la contemporaneidad.

## REFERENCIAS

- Bellucci, Mabel (2014). *Aborto y feminismo. Historia de una desobediencia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Cilumbriello, Antonietta y Colombo, Daniela (2001). La lucha por los derechos reproductivos en Italia. En Martha Rosenberg (ed.), *Estrategias para el acceso al aborto legal y seguro. Un estudio en once países* (pp. 219-236). Buenos Aires: Foro por los Derechos Reproductivos / Women's Health Project.
- Claverie, Regina y Satta, Paula (octubre de 2014). Las mujeres *Decidimos*. Nosotras acompañamos. Los socorrismos nuestros de cada día en la lucha por la legalización del aborto [ponencia]. *I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43139>
- Dalinda, Giuliana; Olivares, Guillermina y Saiz, Montserrat (2017). *Las mujeres abortamos, las socorristas acompañamos*. La Plata: Colectiva Feminista Decidimos.
- Drovetta, Raquel (2015). Safe abortion information hotlines: An effective strategy for increasing women's access to safe abortions in Latin America. *Reproductive Health Matters*, 23(45), 47-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2015.06.004>
- Earl, Jennifer y Kimport, Katrina (2011). *Digitally Enabled Social Change. Activism in the Internet Age*. Boston: MIT Press.
- Ehrenreich, Barbara y English, Deirdre (1988). *Brujas, comadronas y enfermeras*. Barcelona: La Sal.
- Gabarra, Mabel (2021). Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, Legal, Seguro y Gratuito. En Susana Gamba y Tania Diz (coords.), *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos* (pp. 95-99). Buenos Aires: Biblos.
- Gerber Fried, Marlene (comp.) (1990). *From Abortion to Reproductive Freedom: Transforming a Movement*. Boston: South End Press Collective.
- Gerges, Merray (February 6, 2017). Interview. Xenofeminism and New Tactics for the Left. *Canadian Art*, (6).
- Grosso, Belén; Trpin, María y Zurbriggen, Ruth (2013). Políticas de y con los cuerpos: cartografiando los itinerarios de Socorro Rosa (un servicio de acompañamiento feminista para mujeres que deciden abortar). En Ana María Fernández y Wiliam Siqueira Peres (eds.), *La diferencia desquiciada* (pp. 97-120). Buenos Aires: Biblos.
- Gutiérrez, María Alicia (2021). Rights and social struggle. The experience of the National Campaign for the Right to Legal, Safe and Free Abortion in Argentina. En Barbara Sutton and Nayla Vacarezza (eds.), *Abortion and democracy. Contentious body politics in Argentina, Chile and Uruguay* (pp.157-174). London: Routledge.

- Hache, Alexandra y Sánchez Martínez, Mayeli (2016). Cuerpos de mujeres en campos de batallas digitales. Redes de información y apoyo de activistas por el derecho a decidir en América Latina. *Arrow para el cambio*, 22(1), 42-45.
- Hester, Helen (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Laudano, Claudia (2023). #AbortoLegal2020 en Argentina. Estrategias de movilización on y offline en pandemia. *Zona Franca*, (31), 11-47. <https://doi.org/10.35305/zf.vi31.360>
- Laudano, Claudia (2021a). Social media debate on #AbortoLegal in Argentina. En Barbara Sutton and Nayla Vacarezza (eds.), *Abortion and democracy. Contentious body politics in Argentina, Chile and Uruguay* (pp. 175-189). London: Routledge.
- Laudano, Claudia (2021b). Ciberfeminismo. En Susana Gamba y Tania Diz (coords.), *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos* (pp. 105-109). Buenos Aires: Biblos.
- Laudano, Claudia (17-19 de octubre de 2002). Articulaciones políticas en torno al aborto legal en Argentina. Un balance de las idas y venidas en la década del '90. [ponencia] *VI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Córdoba, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14124/ev.14124.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14124/ev.14124.pdf)
- Maffeo, Florencia et al. (2015). Parteras de nuevos feminismos. Socorristas en Red – Feministas que Abortamos: Una forma de activismo corporizado y sororo. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 20(44), 217-227.
- Mines, Ana et al. (2013). El aborto lesbiano que se hace con la mano. Continuidades y rupturas en la militancia por el derecho al aborto en Argentina (2009-2012). *Bagoas. Estudios gays, géneros y sexualidades*, 7(9), 133-160.
- Pazello, Magaly (2010). Internet, restrição de informações e acesso ao misoprostol. En Margareth Arilha, Thais de Souza Lapa y Tatianne Creen Pisaneschi (eds.), *Aborto medicamentoso no Brasil* (pp. 79-119). São Paulo: Oficina Editorial.
- Peña, Paz (2015). Fighting the criminalisation of abortion with online information: The case of Aborto Libre. *Global Information Society Watch*. <https://www.giswatch.org/ar/node/5707>
- Rosenberg, Martha y Schwartzman, Elsa (2020). La lucha por el derecho al aborto: una deuda de la democracia. En Martha Rosenberg, *Del aborto y otras interrupciones* (pp. 483-492). Buenos Aires: Milena Caserola.
- Santarelli, Natalia y Anzorena, Claudia (2017). Los socorristos y las disputas de sentidos sobre el aborto voluntario. Consideraciones teóricas desde una perspectiva del feminismo crítico. *Descentrada*,

- 1(1), e008. <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe008>
- Scherer Warren, Ilse (2005). Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. *Revista Nueva Sociedad*, (196), 77-92. <https://nuso.org/articulo/redes-sociales-y-de-movimientos-en-la-sociedad-de-la-informacion/>
- Sutton, Barbara y Vacarezza, Nayla (2020). Abortion Rights in Images: Visual Interventions by Activist Organizations in Argentina. *Signs*, 45(3), 731-757.
- Tarducci, Mónica (2018). Escenas claves de la lucha por el derecho al aborto en Argentina. *Salud Colectiva*, 14(3). <https://doi.org/10.18294/sc.2018.2036>
- Zafra, Remedios y López Pellisa, Teresa (eds.) (2019). *Ciberfeminismo. De VNS Matrix a Laboria Cuboniks*. Barcelona: Holobionte.

# **COMUNIDADES DE LECTORES Y ESCRITORES: NUEVAS CONFIGURACIONES**

Jakeline Cubillos-Sánchez y Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Abordar los sentidos de comunidad no es novedoso, sin embargo, las nuevas configuraciones de comunidades de interlocutores, lectores y escritores develan otras maneras de ser, pertenecer, actuar, crear e interactuar. Este artículo tiene como propósito reflexionar acerca de los sentidos de comunidad en clave multidimensional que posibilitan la configuración de diferentes tipos de comunidades. Se concluye que las comunidades se estructuran a través de cuatro dimensiones: la dimensión filosófica, la dimensión antro-po-social; la dimensión lingüístico-discursiva y la dimensión práxica, las cuales están permeadas por dos ejes: el ético-político y el tecnosocial, las cuales se decantan de un análisis teórico-epistemológico alrededor de recientes investigaciones en el campo. Finalmente se proponen algunas pistas para resignificar el sentido de comunidad.

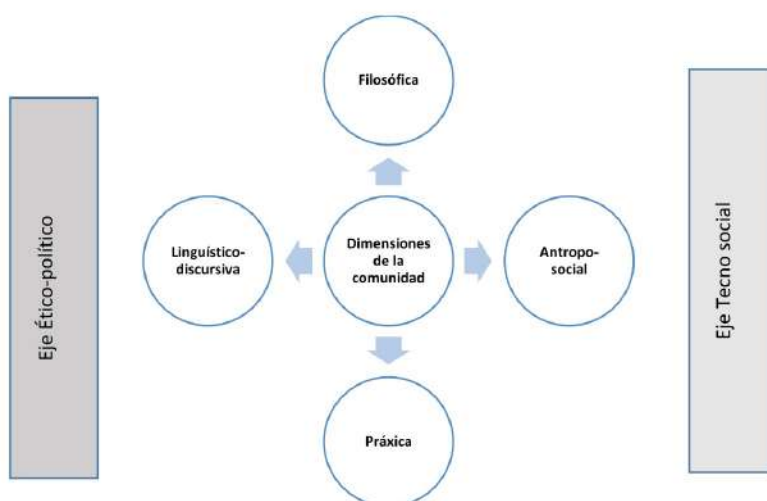
## **LA COMUNIDAD COMO FORMA DE RESISTENCIA**

El imperante modelo neoliberal ha traído consigo una serie de polarizaciones de tipo ideológico que derivan en un exceso de individualismo o una competencia encarnizada de grupos con intereses comunes. La escuela no solo está llamada a transformar no solo la competencia a ultranza, la validación de prácticas descalificadoras y la homogenización que conduce a la idea de una sociedad de “éxito”, sino también a estudiar el lugar de la comunidad o lo comunitario en distintas ex-

perencias y prácticas sociales y políticas (Torres, 2013; Lillo y Roselló, 2004). En este contexto el estudio de la genealogía de las comunidades de lectores, escritores y oradores en contextos digitales en función de la plataforma o dispositivo que compartan o en contextos presenciales determinados pone de relieve la dimensión sociocultural de las prácticas del lenguaje y plantea el desafío de problematizar y reconceptualizar la comunidad sus distintas dinámicas de cara a la transformación de la realidad escolar y social (Gutiérrez Ríos et al, 2024; Gutiérrez-Ríos, 2022; Menéndez de la Cuesta González, 2020).

La comprensión y uso de la concepción de comunidad es ambigua y tiene un énfasis notorio en el conjunto de personas que comparte un territorio, algunas características o intereses, sin embargo, ahondar en sus sentidos y prácticas implica una comprensión que va más allá del estar o hacer parte de. Así mismo, son difusas las posibles relaciones e implicaciones entre la dimensión dialógica de la comunidad y la práctica social y política, la cual supone una actuación crítica y un juicio político y social. Siguiendo a Torres, (2013) el concepto de comunidad se usa de manera indiscriminada y en múltiples contextos, por ejemplo, se asume como un sustantivo en expresiones como “comunidad local”, o como adjetivo en expresiones como “desarrollo comunitario” (p. 11), asimismo se le ha dado un carácter inge-

**Figura 1. Dimensiones y ejes de la comunidad**



Fuente: elaboración propia

nuo, escapista (Velásquez, 1985; Bauman, 2003 y 2003a) y populista con tinte romántico (Sennet, 2001 y 2002).

Por tanto, interrogar las prácticas del lenguaje en las comunidades, requiere una lectura contextual guiada por la pregunta: ¿para qué hacemos lo que hacemos en comunidad? De este modo, este artículo reflexiona alrededor de algunos sentidos dados al concepto de comunidad desde diferentes teóricos, así como de los resultados de recientes investigaciones que se preguntan por asuntos de la organización social, la interacción, el poder y las realidades. A partir de estos trabajos se hace un análisis en perspectiva teórica-epistemológica para desentrañar los sentidos de comunidad decantados en cuatro dimensiones, a saber: dimensión filosófica, dimensión antro-po-social, dimensión lingüístico-discursiva y dimensión práxica, asimismo planteamos dos ejes transversales a la configuración de comunidad: el eje ético-político y el eje tecnosocial.

Estas dimensiones y ejes surgieron del diálogo reflexivo con teóricos a raíz de los hallazgos de una revisión de literatura científica en torno a las comunidades de lectores y escritores en línea y presenciales, y del propósito de reconstruir, deconstruir y proponer un concepto de comunidad que considere las relaciones y entre éstas y sus ideologías, reglas de acción, principios y valores.

## **LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA COMUNIDAD**

### **DIMENSIÓN FILOSÓFICA**

Desde una perspectiva histórica la palabra comunidad tiene su origen en la antigüedad grecolatina, para los griegos deviene de la palabra “koinonía”, interpretada posteriormente como lo que hay en comunión, este vocablo aparece en la obra de Cicerón. Para los latinos deviene del término “communitas” referido al conjunto de personas de un pueblo (Chirino, 2017). De este modo, la comunidad refiere a una perspectiva ontológica de lo compartido, es decir, aquello que varios sujetos tienen en común, por ejemplo su lugar de origen. Dicha naturaleza ontológica habilita la idea de la existencia de un escenario utópico, propio de la antigüedad, donde las personas viven en comunidad de manera armoniosa, en suma, se romantiza la idea de la comunidad como forma de vida utópica.

Sin embargo, circunstancias históricas como el escenario de posguerra de la segunda guerra mundial obliga a reevaluar el concepto de comunidad, y con ella la utopía, puesto que bajo la idea de supremacía de la comunidad, los regímenes totalitarios persiguen y exterminan a quienes no hacen parte de su comunidad como los nacistas, fascista y comunistas. De igual manera durante los siglos XIX y XX la

idea de comunidad asociada con territorio, origen, identidad, intereses, ideales, destino, unión, igualdad, homogeneidad, condujo a políticas segregacionistas y violentas con aquellos que no hacían parte de la comunidad instalada, generando autodestrucción (Nancy, 2003).

Existe una comprensión acerca de la fuerza que representa la consolidación de la comunidad, pero así mismo se advierte sobre sus riesgos. Pensadores como Sandel (1982) proponen nuevas denominaciones que amplían la discusión frente a la comunidad, así, acuña el término: comunitarismo, a través del cual “se defiende la vida comunitaria, frente a los derechos individuales y la idea de que el Estado debe intervenir en la construcción de las concepciones del bien” (Torres, 2013, p. 56).

Esta mirada ubica al sujeto en el marco de la autonomía que le otorga la pertenencia a la comunidad. De allí que Sandel (1982) afirme que el vínculo es constitutivo y constituyente, pues gracias a él se alcanzan propósitos que por sí solos no se logran, “la comunidad es un fin en sí misma y tiene un papel central en la construcción de la identidad y la orientación moral de los sujetos” (Torres, 2013, p. 60). En adición, los comunitaristas señalan que los miembros de la comunidad edifican vínculos afectivos y comparten la noción de bien común.

Dicha noción es relevante para los estados en su afán de consolidar la idea de nación, tal como lo advierte Anderson (1993). La idea de nación con el paso de los años se transforma, para la antigua Grecia está vinculada a las personas de una misma región; en la edad media a las personas vinculadas por el territorio; en la edad moderna esta idea forma la identidad política, otorga autonomía y autoorganización. De este modo, es en la modernidad donde aparecen las comunidades imaginadas, grupos que se crean, no existen, los cuales se caracterizan por ser diversos y simbólicos, el vínculo que las une se basa en lo que es común, sin que esto esté totalmente definido o limitado (Anderson, 1993).

Al interior de una comunidad se establecen relaciones interpersonales y se genera pertenencia, este tipo de comunidad traspasa la barrera espacial, siguiendo a Chirino (2017) puede estar vinculada con personas que al construir comunidad lo hacen de manera organizada. Para Ander-Egg (1988) la comunidad está constituida por tres aspectos principales: una ubicación física que influye en las relaciones que se establecen entre los miembros; una dimensión política relacionada con jerarquías, poderes y relaciones; un aspecto psicológico, entendido como aquello que permite tener conciencia de la pertenencia a través de un sentimiento. Además, sostiene que las interacciones en el interior de las comunidades son más intensas que en cualquier otro contexto, lo que deriva en la consolidación de redes de comunicación y apoyo mutuo.

La dimensión filosófica de cualquier tipo de comunidad implica una naturaleza ontológica que reconoce el vínculo que crea lo común, aquello que en medio de la diversidad no está totalmente definido entre un grupo de personas, pero que aun así les permite aproximarse a una realidad de conjunto. Desde el componente teleológico la comunidad es un fin en sí misma, su bandera es la defensa de la vida comunitaria marcada por la autonomía y la autoorganización bajo un vínculo constitutivo y constituyente que comparte la noción del bien común en el marco de las relaciones que se tejen alrededor del sentido de pertenencia, la comunicación y el apoyo mutuo. La dimensión filosófica ubica al ser humano en el centro, pero no desde una mirada individualista antropocéntrica, sino desde una mirada de interconexión humana un “comunicentrismo” que descentra las prácticas sociales imperantes desde el renacimiento europeo y que necesariamente instala otras miradas y formas de vida pensadas con mayor amplitud.

#### **DIMENSIÓN ANTROPO-SOCIAL**

La comunidad está conformada por sujetos que se asumen como seres comunales (Díaz, 2004; Martínez, 2008), es decir, sujetos que de algún modo reconocen su vinculación directa o indirecta con los otros. En este escenario Tonnies (1979) afirma que la comunidad es un fenómeno social anterior a la sociedad, esta significa “una vida en común, genuina y perdurable” “duradera y auténtica” mientras que sociedad es solo “una vida en común transitoria y superficial” (p. 29).

Son las comunidades indígenas de países como Perú, Bolivia, México y Colombia quienes se enuncian explícitamente desde el nosotros, en palabras de Martínez, (2008), “el hombre no es más que la suma enriquecida de los otros, es decir, el hombre es un ser comunal esté donde esté” (p. 150), por ende, comparte características entre sus comunidades que les permite mantener parte de sus recursos y preservar rasgos tradicionales de la sociedad andina como: la organización social, la lengua, la tecnología, las creencias y los valores (Matos, 1976). Las comunidades andinas tienen el control de un territorio físico, mantienen una forma comunal de disposición de los recursos, basado en la familia y la Minka como sistema de reciprocidad donde todos aportan y preservan los rasgos socioculturales, como las fiestas, los ritos y símbolos colectivos (Matos, 1976). La cosmovisión ancestral antecede a la modernidad y la comunidad se manifiesta en resistencia por la sobrevivencia del pueblo indígena.

Asimismo, Lash (2001) aborda la idea del “nosotros” señalando que son los significados compartidos las condiciones de existencia” (p. 181), son prácticas rutinarias compartidas que producen bienes y construyen significado, la comunidad se basa en costumbres y no re-

glas, “por definición; está basada en hábitos, no en juicios sino en “prejuicios” (Torres, 2013, p. 105). Los miembros de la comunidad pueden estar aislados entre sí, la relación comunal está vinculada con el afecto. “El conocimiento comunal es hermenéutico, y este es solo posible cuando el conocedor está en el mismo mundo y “habita entre” las cosas y los demás seres humanos cuya verdad busca (Torres, 2013, p. 108).

Lo anterior implica la presencia de una emoción, al respecto Mafesoli (1990) advierte que la comunidad gira en torno a la emocionalidad, lo que genera vínculos fugaces o sólidos dados en la inmediatez de la proximidad que produce creencias comunes. “Lo que caracteriza a la estética del sentimiento no es en modo alguno una experiencia individualista o “interior”, sino, por el contrario, una cosa que, por su misma esencia, es apertura a los demás, al Otro” (p. 43).

En síntesis, la dimensión antro-po-social es la propiedad dada a una comunidad de concebirse desde el “nosotros”, implica la comprensión del ser con otros, sin un abandono de la individualidad, ni al punto de la dependencia extrema del otro, sino en una relación que permite un mejor desarrollo gracias a los beneficios que otorga la vinculación, vínculo que desde la perspectiva de Weber (1977) sólo existe sobre la base del sentimiento que genera la acción recíprocamente referida y en la medida en que esta referencia traduce el sentimiento de formar un todo” (p. 34), tal como señala Bauman (2005) una comunidad que coincida con la idea kantiana de una unificación de la especie humana” (p. 192), que desde la mirada de Touraine (1997) es poco probable en la medida que todo en el individuo se orienta hacia él mismo. Pues bien, la dimensión aquí propuesta no desconoce el beneficio propio que se tiene al enunciarse desde el nosotros y no se limita a un escenario específico, sino de una forma de comunidad que se transforma y en la que se transita constantemente para evitar radicalismos.

#### **DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA**

El lenguaje es un componente esencial en la consolidación de comunidades, en ocasiones funge como vehículo de interacción, como clave de acceso o construcción de conocimiento, como denominador común entre los sujetos, entre otros. En toda comunidad existen espacios para leer y escribir, ya que en las prácticas sociales de las mismas están incrustados estos espacios de oralidad, lectura y escritura (Kalman, 2009), sus usos prefiguran las prácticas sociales de un modo funcional, (aunque aún falta profundidad en su estudio). La dimensión lingüístico-discursiva de la comunidad que se propone da valor a la propiedad del uso del lenguaje, la lengua y el discurso al interior de las comunidades.

Las comunidades imaginadas de Anderson (1991) reconocen la lengua como un elemento clave para la consolidación de la idea de nación, se señala, por ejemplo, que hasta la edad media la comunidad se consolidaba alrededor de la lengua sagrada vinculada a la religión, de allí su supremacía ante lenguas vernáculas. La comunidad de habla está conformada por personas que además de compartir una lengua, comparten sus reglas, normas lingüísticas, valores y actitudes sociales vinculadas al lenguaje para la realización e interpretación del habla. De otra parte, en principio la comunidad lingüística es definida como una comunidad conformada por miembros que dominan una sola lengua, sus dialectos y estilos, lo que presupone un hablante monolingüe, homogéneo, sin embargo, autores como Gumperz (1962) amplían su significado al definirla como un “grupo social que puede ser monolingüe, o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separado de áreas circunvecinas en términos de interacción” (p. 238), así las interacciones sociales moldean el uso del lenguaje de la comunidad.

La comunicación al interior de una comunidad depende de un conjunto de roles funcionalmente relacionados, cada rol puede estar vinculado a un atributo, la suma de roles dentro de la comunidad se denomina matriz de comunicación (Gumperz, 1962). Esta mirada aboga por una concepción compartida del discurso y de los valores necesarios que posibilitan dicha comprensión común de sí mismos y de la vida humana en general. En ese marco, los estudios sociolingüísticos potencian la comprensión del rol del lenguaje al interior de las comunidades, ya que determinan cómo el lenguaje y la sociedad interactúan, permite comprender como cambia el lenguaje en determinados contextos y que impactos tienen los factores sociales en la percepción y uso de este.

Ahora bien, la consolidación de comunidades ocurre por diferentes factores, uno de ellos es la comunión de sus miembros en un mismo campo de conocimiento, formando comunidades discursivas. Siguiendo a Hyland (2012) la comunidad discursiva está conformada por personas que comparten una misma disciplina de estudio, campo de conocimiento, práctica comunicativa y que a través de ella configuran su identidad. Así, de acuerdo con la disciplina, campo de estudio o de saber, se configura una identidad institucional a través de múltiples interacciones que constituyen una comunidad que comparte los modos de interpretación, el lenguaje, los significados, entre otras prácticas que llevan a cada miembro a sincronizarse con la manera en que se produce conocimiento uniéndolo a la comunidad discursiva tanto de su identidad personal como de la identidad grupal (Hyland, 2012).

Aunque Hyland (2012) ubica la comunidad discursiva en el marco de las disciplinas, es posible afirmar que la comunidad discursiva tiene que ver con el saber, no solo científico, sino también vernáculo, donde unos conjuntos de personas comparten sus prácticas comunicativas y constituyen identidad individual y colectiva conjunta. Así, Herzberg (1986) señala que el “discurso opera dentro de convenciones definidas por comunidades, sean estas disciplinas académicas o grupos sociales (p. 1). De este modo, las comunidades de práctica construyen y posicionan modos retóricos específicos que divulgan la identidad de la comunidad discursiva marcando diferencias claras con otras comunidades discursivas.

La comunidad discursiva se caracteriza por tener un conjunto de propósitos públicos que están ampliamente consensuados; asimismo tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros; hace uso de sus mecanismos de participación principalmente para dar información y generar respuestas (feedback); además, tiene y utiliza uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos; así, la comunidad adquiere un léxico específico; toda comunidad está compuesta por expertos que con el paso del tiempo son relevados por aquellos novatos formados en el seno de la comunidad discursiva (Swales, 1990).

La dimensión lingüístico-discursiva reconoce el valor comunicativo que aporta el lenguaje en la creación del vínculo con los otros. Esta dimensión configura la posibilidad del encuentro, de hallar lo que nos es común, más allá del mismo uso de la lengua, desde su capacidad transdisciplinar que permea todas las dimensiones, superando el campo de conocimiento específico. Al respecto Nancy (2003) señala que lo comunitario no es sinónimo de superioridad, pero sí de comunicación que no ocurre entre-nosotros con un valor expositivo que “implica escribir” “exponerse el trazado singular de nuestro ser-en-común” (Nancy, 2003, p. 70). La comunidad no es una acción para realizar, “es un don a renovar que hay que comunicar” (Torres, 2013).

### **DIMENSIÓN PRÁXICA**

Las comunidades tienen una dimensión práctica, es decir, existen en el marco mismo de la acción, más allá de la enunciación. La comunidad se estructura, se articula en escenarios imaginarios, reales o simbólicos. En este contexto se encuentra la comunidad dialógica de aprendizaje y las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades dialógicas de aprendizaje funcionan como escenarios donde diversas personas se encuentran para participar. Al respecto, Freire (1970) propone una pedagogía basada en la comunidad de aprendizaje dentro de un contexto social, donde cada sujeto asume la

responsabilidad de su propio aprendizaje. Así, las comunidades de aprendizaje aparecen como una alternativa de transformación educativa que rompe las fronteras de la comunicación (Elboj y Oliver, 2003) comunidades caracterizadas por la autonomía, la interacción, el diálogo, la apertura, la participación, el compartir propósitos y voluntades para trabajar con el otro en el marco del beneficio común.

Desde el paradigma socio-crítico se pone de relieve el impacto que tiene la acción comunitaria en la transformación de sus problemáticas. Es decir, se busca “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y la resolución de problemas prioritarios” (Gutiérrez-Ríos y Bejarano, 2018 p. 34) a partir de la acción dialógica conjunta de los miembros de la comunidad, objetivo que se alcanza siempre y cuando sea la misma comunidad la que se movilice bajo su propósito transformador.

Como consecuencia, las comunidades dialógicas de aprendizaje están en capacidad de producir conocimiento con potencial de transformación (Ortiz, 2010) social y cultural (Elboj y Oliver, 2003), ya que en el encuentro aprenden juntos, resuelven problemas, atienden necesidades y crean proyectos (Orellana, 2002). Existen diferentes clases de comunidades de aprendizaje: las escolares vinculadas al aula, las institucionales propias de los centros educativos, las vinculadas con el territorio y aquellas que operen en el ciberespacio (Coll, 2003). Podría afirmarse que parte del engranaje de las comunidades dialógicas de aprendizaje subyace en el concepto de dialogicidad que propone Freire, el cual solo puede darse en una relación horizontal, no autoritaria.

Las comunidades de aprendizaje ofrecen un marco teórico y práctico, a partir del cual podemos develar su genealogía, los modos como se organizan para comprender cómo aprenden los miembros de una comunidad. La comunidad de Práctica (CP) acuñado por Lave y Wenger (1991) y desarrollado por el mismo Wenger (1998; Wenger et al., 2002, 2009) y recientemente por Wenger-Trayner et al. (2014), se configura cuando un grupo de personas decide alterar su actividad cotidiana, mediante la interacción recurrente con otros alrededor del estudio de un problema, inquietud o una pasión acerca de un tema. Además, consideran que, los procesos de aprendizaje no son prácticas individualizadas de apropiación del saber, dirigidas por un tercero, sino que estas tienen lugar en la participación de las personas en prácticas sociales de la comunidad. Asimismo, señalan que el vínculo que se establece con otros al pertenecer a un colectivo exige una participación decidida, profunda y sostenida (Lave y Wenger, 1991).

Un ejemplo claro de comunidades de aprendizaje son las comunidades de lectores, escritores e interlocutores (aunque esta última no

se anuncie explícitamente). Una comunidad de lectores es “un grupo de personas que comparte un modo de leer” Menéndez de la Cuesta (2020 p. 1), en esta línea, un grupo de escritores es un grupo de personas que comparten un modo de escribir y un grupo de interlocutores es un grupo de personas que comparten un modo de hablar, “estas prácticas compartidas pueden llegar a conformar rituales conscientes y consensuados, como en el caso de los clubs de lectura” (p.1) los círculos de tesis, los círculos de escritura; los centros de lectura, escritura y oralidad, los círculos de literatura, los bloggers, booktubers, bookstagrammers, booknerd, booklovers, fanfiction, los círculos de palabra, entre otros.

Dichas comunidades hacen un esfuerzo por trascender la práctica individual, en el marco de un aprendizaje situado de todos sus miembros a través de la organización conjunta y la reflexión continua de aquello que se produce. Son comunidades que asumen los postulados del paradigma constructivista (Vygotsky, 1993) y conciben el aprendizaje como un fenómeno situado, histórico y político.

Las comunidades de práctica se aproximan al cuestionamiento de lo hegemónico en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, dan fuerza a la identidad y permiten trayectorias conjuntas y acompañadas. Esta postura habilita formas del lenguaje que potencia la co-creación.

La dimensión práxica sintetiza la acción que valida la existencia de una comunidad que se moviliza con el propósito de abordar las problemáticas, intereses, motivaciones de sus miembros, desde prácticas estructuradas y articuladas que surgen de la autonomía y de la participación abierta. Al interior de las comunidades se aprende y co-construye. Esta cualidad aporta horizonte y sostenibilidad a la comunidad en términos del valor que tiene el aprendizaje mutuo. Sin embargo, aparecen limitantes como las relaciones de poder, el nivel de compromiso, la capacidad analítica para profundizar en la comprensión de las problemáticas, la disponibilidad personal para compartir, entre otras.

En síntesis, la dimensión práxica de la comunidad constituye su puesta en escena, se despliega a través del uso del lenguaje, la participación en la co-creación y el aprendizaje en un marco ampliamente dialógico y diverso. En este escenario convergen comunidades de lectores, escritores e interlocutores, por ejemplo.

## **EJES TRANSVERSALES DE LA COMUNIDAD**

Las comunidades con frecuencia se ven permeadas por un eje ético político y por un eje tecnosocial. El primero está vinculado con el agenciamiento ético político de la comunidad. En esta línea Mafesoli (1990) pone en diálogo el aura estética (el sentir en común) con la experiencia ética (la ligazón colectiva) (p. 53), es entonces el colectivo quien

define la ética, dicho “ethos grupal” subraya esa fuerza del proceso de identificación que permite la solicitud que conforta lo que es común a todos” (Torres, p. 118) como es el caso de los rituales visibles y las costumbres compartidas que validan la existencia de la comunidad.

Las comunidades construyen o poseen una propiedad colectiva (espacial: territorio; intelectual derivada de la co-producción; o un deber o deuda, siguiendo a Esposito (2003) que obedece a una lógica denominada por Patzi (2004) como ethos comunal. Asimismo, el agenciamiento político de la comunidad en contextos como el latinoamericano constituye un modo de pervivencia y resistencia.

El eje tecnosocial ubica a las comunidades en escenarios de construcción social, ciudadana, y lingüística asentadas en el ciberespacio. El auge tecnológico amplía el escenario de vinculación de las comunidades y dispone formas distintas de interacción y relacionamiento con arquitecturas fugaces, cambiantes, diversas, diferentes, como son las redes sociales, plataformas como Wattpad, entre otras.

### **A MANERA DE ILUSTRACIÓN: CUATRO DIMENSIONES EN LAS COMUNIDADES DE LECTORES, ESCRITORES E INTERLOCUTORES**

La perspectiva sociocultural de las oralidades, las lecturas y las escrituras amplía la comprensión de los procesos de oralidad, escritura y lectura hacia las prácticas. Da cimiento a la configuración de prácticas letradas en comunidades, resignificando el sentido de comunidad como fenómeno social que propicia la construcción de una voz colectiva en torno a las realidades e intereses de los sujetos. Su cultura es de tipo colaborativo donde se produce y consume información (Martínez et al., 2014).

Las comunidades de lectores, escritores e interlocutores despliegan las cuatro dimensiones de la comunidad de la siguiente manera: en primer lugar, las comunidades develan un posicionamiento ontológico que reconoce el vínculo que crea lo común: el modo de leer, escribir y hablar que de ningún modo es homogéneo ni excluyente. Se caracteriza por su carácter autónomo, ya que se crean de manera voluntaria y su permanencia responde a este mismo orden. Diseñan sus propias agendas de encuentro y coproducción, para lo cual disponen de escenarios presenciales y virtuales (eje tecnosocial) en los cuales se comparte la noción del beneficio mutuo al interactuar con personas experimentadas en el campo y con múltiples perspectivas formativas (dimensión filosófica).

La coproducción característica de estas comunidades conlleva al nombramiento del “nosotros” como una constante, sus miembros reconocen que el avance en los procesos está vinculado al aporte del colecti-

vo sin abandono de lo individual, además, se caracteriza por el tránsito en diferentes comunidades evitando el radicalismo (dimensión antro-po-social). Las comunidades de lectores, escritores e interlocutores además de estar mediadas por el lenguaje como elemento fundamental en la consolidación del vínculo comunitario, generan conocimiento colegiado alrededor de él (dimensión lingüístico-discursiva). En consecuencia, el lenguaje se configura como modo de resistencia frente a las concepciones homogeneizadoras e individualistas (eje ético-político).

Finalmente, las comunidades de lectores, escritores e interlocutores despliegan su dimensión práxica en el accionar mismo del encuentro y el desarrollo de agendas que abordan la identificación de problemáticas o temas de interés en los cuales se trabaja dialógica y colaborativamente para transformar las realidades o aportar al campo de conocimiento.

### **UN NUEVO SENTIDO DE COMUNIDAD**

Al parecer la idea de comunidad centrada en el territorio o en la utopía de un escenario armónico es insuficiente de cara a la configuración de las nuevas comunidades. Si bien, las nuevas comunidades se consolidan alrededor de lo común, esta idea no es homogenizante, por lo contrario, es un concepto de lo compartido, diverso, ilimitado y poco específico, es un posicionamiento flexible que alberga a todo aquel que sienta afinidad de alguna manera.

Las nuevas comunidades son en su mayoría autónomas y auto-gestionadas, construyen escenarios de encuentro, rituales, agendas, proyectos, están en capacidad de crear condición de co-creación, co-producción y divulgación de manera independiente y en muchas ocasiones en resistencia a las clásicas proformas de generación de conocimiento, son inteligencias colectivas con voz propia.

Estas comunidades distintas no riñen con la fugacidad de las mismas, sus miembros transitan, son expertos y novatos, asumen diferentes roles de poder, se benefician de otros, aprenden en marcos dialógicos, tiene un carácter mixto que dota de una diversidad enriquecedora a sus miembros, son comunidades que dan valor a la participación, a la diferencia que une, a la riqueza de la co-creación. Asimismo, son comunidades conscientes de su potencial creador, de su agenciamiento político, pero también de su capacidad excluyente, y destructora en términos de supremacía.

Así, el sentido de la comunidad que se propone es multidimensional al contemplar las dimensiones: filosófica, antro-po-social, lingüístico-discursiva y práxica, con un horizonte ético político definido que despliega un ejercicio ciudadano global, interconectado en escenarios tecno-sociales.

## REFERENCIAS

- Balakireva, Margarita. (2020). Community of creators or community of readers: Middle way of French surrealism. *Studia Litterarum*, 5(1), 136–147. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2020-5-1-136-147>
- Barton, David y Hamilton, Mary. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Bauman, Zygmunt. (2003a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. (2003b). *Comunidad: en búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.
- Cubillos-Sánchez, Jakeline y Gutiérrez-Ríos, Mirta. (2024). Factores implicados en la configuración de comunidades de lectores y escritores: revisión de literatura científica. En *Teorias e práticas de linguagem: resultados da internacionalização do currículo*. São Paulo: Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99987.4>
- Díaz, Floriberto. (2004). *Comunidad y comunalidad*. México: Diálogos en Acción.
- Durkheim, Émile. (2002 [1912]). *Formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Editorial Akal.
- Durkheim, Émile. (2003 [1950]). *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y el derecho*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Elboj, Carmen y Oliver, Esther. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (48), 91-103. <https://doi.org/10.47553/rifop.v48i0.2530-3791>
- Esposito, Roberto. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fistetti, Francesco. (2004). *Comunidad*. En *Léxico de política* (Trad. Horacio Cardoso). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freire, Paulo. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Cambridge: Universidad de Harvard.
- García-Roca, Anastasio. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio*, (67), 65–74. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima y Bejarano Bejarano, Olga Lucía. (2018). Capítulo 2: El análisis cualitativo de los datos en la investigación-acción. En *Educación para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente*. Bogotá: CLACSO.

- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20181028111427/Educarparael.pdf>
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima. (2022). *Comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima, et al. (2024). *Pedagogías emergentes en tiempos de transformación social*. Bogotá: Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/97862876455>
- Guijarro, Santiago. (2022). Entienda el que lee (Mc 13, 14): comunidades lectoras en los inicios del cristianismo. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, (17), 761–783. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.17.761>
- Gumperz, John. (1962). Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics*, 4, 28–40.
- Hyland, Ken. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honnet, Axel. (1999). Comunidad: esbozo de una historia conceptual. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (20).
- Kalman, Judith y Street, Brian. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Lash, Scott. (2001). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva* (pp. 137–208). Madrid: Alianza.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lillo, Nieves y Roselló, Elena. (2004). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid, España: Narcea.
- Maffesoli, Michel. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Luna, Jaime. (2008). *Eso que llaman la comunalidad*. Oaxaca: Documento inédito.
- Matos Mar, José. (1976). *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Menéndez de la Cuesta González, Adrián. (2020). *Comunidades de lectores ahora* (Serie: Cuadernos del ahora, n° 5). Universidad Complutense de Madrid. <https://shrtn.escalar.pt/HxqF>
- Nancy, Jean-Luc. (2003). Conloquium: Introducción al libro de Roberto Esposito, *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nisbet, Robert. (1990). *Os filósofos sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Orellana-Isabel. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su perti-

- nencia en educación ambiental. En Lucie Sauvé, Isabel Orellana y Michèle Sato (Eds.), *Textos escolhidos em educação ambiental de uma América à outra* (pp. 221–231). Montreal: Les Publications ERE-UQAM.
- Patzi, Félix. (2004). *Sistema Cimunla: una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: CEA.
- Rodríguez Luna, María Elena. (2015). Conversando con Gladys Jaimes Carvajal sobre las relaciones entre oralidad y escritura. *Oralidad-Es*, 1(2), 254–258. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/33>
- Sandel, Michael. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sennett, Richard. (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Península.
- Sennett, Richard. (2002). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Torres, Alfonso. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Editores CINDE, El Búho.
- Touraine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tönnies, Ferdinand. (1979). *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península.
- Velásquez, Enrique. (1985). Comunidad: ¿una imagen o un concepto? *Procesos y Políticas Sociales*, (22). Bogotá: PROBISOC.
- Vygotsky, Lev. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas* (Vol. II). Madrid: Visor.
- Weber, Max. (1974 [1922]). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard y Snyder, William. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wenger, Etienne; White, Nancy y Smith, John (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland: CPsquare.
- Wenger-Trayner, Etienne, et al. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Londres: Routledge.
- Zibechi, Raúl. (2006). *Dispersar el poder: los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Aires: Tinta Limón.



# **CONSEJOS DE INFANCIAS Y CIUDADANÍA DIGITAL. EXPERIENCIAS CON LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

Silvina Casablancas, Bettina Berlin,  
María Monserrat Pose y Andrea Attis Beltrán

El trabajo que presentamos se desarrolla en el marco de la investigación “Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años” desarrollado por el equipo de investigación del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO y Chicos.net. Este proyecto fue seleccionado para su financiación por CLACSO y la SENAF en la convocatoria "Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital: Características, tendencias y desafíos antes, durante y después de la pandemia" y se concretó en el año 2023 en tres provincias argentinas: Buenos Aires, Santa Fe y Neuquén. Si bien la investigación incluyó cinco casos en diferentes instituciones que nuclean a las infancias, en esta comunicación presentamos los principales hallazgos de dos casos que refieren a Consejos de Infancias situados en dos provincias de Argentina: Neuquén y Buenos Aires.

El proyecto en que se enmarcan estos casos tiene como objetivo comprender las valoraciones sobre las prácticas y experiencias de niños y niñas de entre 9 y 12 años que participan de manera activa en la cultura digital. Las principales preguntas de la investigación se organizaron en torno a tres dimensiones analíticas: experiencias autónomas con dispositivos digitales, prácticas sociales en el mundo digital y ejercicio de la ciudadanía digital.

Desde el diseño metodológico, se planificaron los Encuentros Lúdicos de Indagación (ELI), que a partir del juego, permitieron estable-

**Tabla 1. Dimensiones e interrogantes**

<b>Experiencias autónomas con tecnología</b>	<b>Prácticas sociales en el mundo digital</b>	<b>Ejercicio de la ciudadanía digital</b>
¿Qué experiencias digitales llevadas a cabo en forma autónoma aparecen en los relatos de niños y niñas de 9 a 12 años?	¿Cuáles son las actividades en relación al mundo digital que los niños y las niñas de 9 a 12 deciden compartir con otras personas?	¿Qué conocimiento manifiestan niños y niñas de 9 a 12 años sobre los derechos y responsabilidades en el mundo digital?
¿Qué tipos de usos se identifican y en qué redes y plataformas específicas?	¿Qué concepciones tienen sobre los tipos de relaciones y vínculos personales que se establecen en las redes sociales digitales?	¿Qué preocupaciones expresan en relación a la vulneración de esos derechos en sus discursos?
¿Qué ideas tienen niños y niñas sobre esas plataformas y sus funcionalidades?		¿Qué situaciones de cuidado aparecen?
¿Qué nivel de creatividad manifiestan sobre los contenidos recibidos y cómo los modifican en caso de existir tal acción?		

Fuente: elaboración propia

cer un diálogo genuino con los niños y niñas que participan en los Consejos. Estos encuentros buscaban posicionar a los niños y niñas participantes como sujetos de derecho, y por lo tanto se los invitaba a firmar su propio consentimiento para participar de la investigación, que se sumaba al permiso firmado por sus familias. Los ELI tuvieron una duración aproximada de una hora y media. Se plantearon juegos variados, que incluían cartas como disparadores de la conversación, enunciados que invitaban a una toma de posiciones por parte de las infancias, categorías para generar listas de ideas, juegos de simulación y la redacción colectiva de un petitorio, que denominamos “Manifiesto dirigido al mundo adulto”, en el cual los y las participantes expresaron sus deseos y sentires respecto de la ciudadanía digital. A través de este abordaje, que buscó respetar los derechos de las infancias, se relevaron las representaciones de niños y niñas sobre las tres dimensiones señaladas.

El trabajo de campo del estudio se desarrolló en espacios sociales propios de las infancias como escuelas y Consejos de Infancias. Consideramos valioso contemplar la diferencia de voces y registros de niños y niñas en las distintas instituciones por las que transitan: la escuela en tanto organizadora por edades, bajo un régimen obligatorio; y los Consejos, basados en la no obligatoriedad de concurrencia, especialmente creados para que las infancias puedan participar e incidir en las políticas públicas que las contemplan. Esas instituciones nos proporcionaron un contrapunto en torno al objeto de estudio de

nuestra investigación: las experiencias y prácticas en torno a la ciudadanía digital desde la perspectiva de chicos y chicas.

En esta comunicación, focalizamos únicamente en los casos compuestos por Consejos de Infancias barriales, situados en la Ciudad de San Martín de los Andes, Neuquén y en el barrio de Cuartel V, Partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires y compartimos los principales hallazgos allí relevados. En ambos casos el trabajo de campo permitió conocer la relación que tienen los niños y niñas participantes con los dispositivos digitales, las aplicaciones a las que acceden para comunicarse, jugar y crear contenidos, las situaciones de cuidado en los espacios digitales que habitan, y los deseos y necesidades que manifiestan al mundo adulto en relación a la ciudadanía digital expresados en el “Manifiesto al mundo adulto”. Asimismo, establecemos, en algunos casos, una contraposición con los datos recolectados en escuelas de sectores medios.

### **DESCRIPCIÓN, RASGOS Y TENDENCIAS**

A continuación realizaremos un breve resumen de los resultados obtenidos en los trabajos de campo en los dos Consejos de Infancias. Para organizar la exposición, presentamos los principales hallazgos dentro de cada una de las dimensiones de análisis.

### **PRÁCTICAS SOCIALES EN EL MUNDO DIGITAL**

La primera dimensión refiere a los usos sociales de las tecnologías, y pretende indagar sobre la forma en que la tecnología habilita espacios para compartir actividades o experiencias con otras personas con las que se comparte el espacio físico o en línea.

Dentro de esta dimensión, se registraron usos de dispositivos y aplicaciones compartidos con otros miembros de la familia. En el caso de Moreno, los testimonios dieron cuenta de un acceso limitado a dispositivos y conectividad. Con cierta dificultad en la expresión de algunas ideas, niños y niñas lograron relatar escenas de usos compartidos del teléfono celular con madres, como “ver estados de Whatsapp juntos”, o publicaciones y posteos en redes sociales; y otras con hermanos menores, como utilizar YouTube para ver dibujos animados o “mirar YouTube”. Asimismo, observamos que niños y niñas consideran que “tienen” algunas aplicaciones aunque ellas estén en los dispositivos de otro miembro de la familia, lo que parecería sugerir que los dispositivos familiares en ocasiones son percibidos como propios. En el caso de San Martín de los Andes, los y las participantes también mencionan ver contenido junto a sus familiares en plataformas como Instagram y Facebook.

Algunas de las dinámicas descritas nos sugieren que la posición infantil en estos momentos compartidos podría ser la de una suerte de es-

pectadores periféricos, dado que miran contenido diseñado para adultos *por sobre su hombro*, es decir, desde una posición subsidiaria respecto de las acciones digitales acorde a los intereses y usos de otra persona.

En los dos ELI analizados, se registra una recurrente valoración del *Whatsapp como medio de comunicación*, coherente con la “universalización de WhatsApp” que menciona Becerra (2023) al analizar la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013-2023. Las menciones suelen estar vinculadas a las familias, en muchas ocasiones a las madres, y también a los grupos de pares.

En cuanto a otras aplicaciones (Facebook, Instagram, TikTok), en las descripciones de participantes en Moreno, no se alcanza a observar una discriminación clara en cuanto a las características distintivas de la arquitectura de cada una de estas plataformas o la especificidad de sus contenidos. Las redes que se usan se podrían interpretar como un gran espacio público digital que permite entrar en contacto con otras personas, e intercambiar información. Las descripciones que las infancias hacen de ellas resultan vagas e intercambiables unas con otras. Asimismo, estas redes se conciben como espacios en donde se expone lo privado, y por lo tanto habilitan la posibilidad de “chusmear”, es decir conocer detalles de la vida personal de otros usuarios.

Es interesante resaltar que los niños y niñas participantes dejan entrever una mirada crítica respecto del tiempo compartido a través o por medio de dispositivos y valoran el tiempo de calidad y desconectado, en contacto con otras personas. En este sentido, algunos niños y niñas expresaron el deseo de que sus referentes adultos participen más en actividades de juego y que limiten su tiempo de uso de celulares. Esto resalta la necesidad y demanda de los y las participantes de un equilibrio entre las experiencias digitales y las interacciones físicas.

A diferencia de lo observado en otros casos donde participaron niños y niñas mayores, los miembros del Consejo de San Martín de los Andes, que tienen entre 9 y 10 años, hacen una clara distinción entre las experiencias en línea y fuera de línea, caracterizando de manera independiente los espacios digitales y físicos. En cuanto a la socialización primaria, parece generarse principalmente en interacciones presenciales, complementadas por experiencias lúdicas en línea, que sugieren una ampliación gradual y selectiva de sus conexiones sociales a partir del ámbito digital.

## **EXPERIENCIAS AUTÓNOMAS CON DISPOSITIVOS DIGITALES**

Las experiencias autónomas con dispositivos digitales aluden a las prácticas en el espacio digital que los niños y niñas realizan sin la asistencia de otras personas. Las infancias negocian con las personas adultas para lograr un espacio de autonomía en donde poder expre-

sarse, jugar, y vincularse con otras personas a través de internet. En el caso de los consejos de infancias, se observa una limitada descripción de usos autónomos, que parecería tener un correlato con la falta de dispositivos propios.

En los relatos de las infancias de ambos casos, se observa un predominio de las prácticas de *espectador* por sobre las de *productor*. Las infancias participantes afirman, sobre todo, ver contenidos en las redes sociales, pero no mencionan producción propia. Parecería haber un contraste con la información recolectada en los ELI desarrollados en escuelas de sectores medios, en los cuales los y las participantes mencionaron algunas instancias de producción de contenidos como filmaciones de videos y ediciones de imágenes.

En el Consejo de San Martín de los Andes, la sociabilidad en línea surge principalmente a través del juego en línea. Niños y niñas valoran las oportunidades que los juegos ofrecen para conocer e interactuar con otras personas, prefiriendo el juego sobre el simple visionado de videos u otros contenidos digitales, ya que facilita conexiones y relaciones con sus pares.

Tanto en Moreno como en San Martín de los Andes, se observa que los niños y niñas buscan un espacio digital autónomo, diferenciado del mundo adulto. Cuando se les consulta sobre sus preferencias, destacan el juego en línea, el cual se desarrolla en plataformas específicas para ello, en contraste con redes sociales como Instagram o Facebook, que son percibidas como dominios de los adultos. Es notable que, aunque no usen ciertas redes, los niños y niñas tienen conocimiento de ellas. Lo digital influye en sus vidas incluso cuando no son usuarios directos, a través de la observación de lo que los adultos hacen o comentan.

Por otro lado, en San Martín de los Andes, observamos que la limitada habilidad de lectoescritura en la primera infancia, se perfila como un obstáculo para el acceso y participación en plataformas en línea. Esto puede restringir tanto el acceso, la interacción con contenido digital, la capacidad para comunicarse con otros y también, para comprender cabalmente las implicancias de su participación digital.

En Moreno, la situación se repite. Algunos niños y niñas requieren la asistencia de las investigadoras para las dinámicas que involucran la lectura y la escritura. Estas limitaciones sugieren la necesidad de crear contenidos audiovisuales desde las políticas públicas para asegurar su accesibilidad para el público infantil de la franja etaria estudiada.

### **EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA DIGITAL**

Esta dimensión incluye cuestiones relativas a derechos ciudadanos, incluyendo el de la conectividad, reflejos o no de la brecha digital. Dentro de ella, se relevan las situaciones de riesgo que comparten los

y las menores así como también los cuidados que los menores dicen contemplar al habitar los espacios digitales. La mirada investigadora estuvo puesta además en relevar el grado de conocimiento que los menores manifiestan sobre estas problemáticas.

En el desarrollo de ambos ELI, se pudo relevar conciencia sobre los riesgos de interactuar con personas desconocidas a través de las redes. Surge una categoría referida a los peligros de las relaciones con extraños, a los que se alude a través de la frase “gente mala”. Sin embargo, es notoria la falta de vocabulario para explicar o describir con mayor precisión estos riesgos. Las respuestas obtenidas frente a las preguntas de las investigadoras son vagas y repetitivas. Los niños y niñas que participaron de estos ELI tampoco pudieron describir en detalle cuáles eran los cuidados que debían tener frente a estas situaciones.

Esta falta de vocabulario y precisión para referirse a riesgos y a las medidas de cuidado a considerar durante la navegación por Internet sugieren poca profundidad en el conocimiento de los menores sobre los detalles del problema. Estos hallazgos contrastan con los resultados de los ELI en escuelas de sectores medios y ponen en evidencia la necesidad de políticas públicas que aseguren la disponibilidad de información sencilla y accesible para todos los niños y niñas de estas edades.

Por otra parte, resulta relevante mencionar que en Cuartel V, notamos el predominio de las voces masculinas durante los encuentros. Ante esa particularidad y ante la necesidad de contar con testimonios de niños y niñas, las investigadoras solicitaron a los varones permitan expresar ideas a niñas, quienes no lograban manifestar sus experiencias de modo espontáneo pero sí cuando se sintieron especialmente invitadas a compartir sus opiniones y experiencias.

En el caso de San Martín de los Andes, los participantes reconocieron situaciones como el maltrato y el contenido ofensivo, aunque tampoco utilizaron términos específicos para describirlos. Asimismo, los niños y niñas demandan medidas de protección frente a personas malintencionadas (a las que también se refieren como “personas malas”), que pueden estar presentes en los espacios digitales que transitan. También solicitan que el uso de las aplicaciones sea más seguro, tanto en el contenido como en los aspectos que hacen a la infraestructura técnica de las plataformas.

Los pedidos realizados en el consejo de San Martín de los Andes revelan una profunda sensibilidad hacia los aspectos negativos del mundo digital. Las solicitudes compartidas en el “Manifiesto” resaltan su reconocimiento de riesgos (aunque difusos y sin conceptualizaciones) y un deseo de un ambiente en línea libre de amenazas y hostilidades. Como demandas de los y las participantes, destacamos las siguientes: que “la gente mala de las redes sociales cambie” y que “las personas malas se borren de internet”.

En el Consejo de Moreno, los niños y las niñas sintetizaron pedidos vinculados al derecho al juego y a las políticas de acceso a conectividad y dispositivos, en los siguientes términos: “Que nos dejen en paz cuando jugamos juegos. Que el centro comunitario (donde funciona el consejo) tenga Wifi”. “Que nos den móvil para estudiar bien”.

Un punto a subrayar en las menciones registradas en el ELI de Moreno, es la solicitud de chicos y chicas de acceder a dispositivos de cualquier índole, incluso si son usados, para poder participar en la ciudadanía digital. En este sentido, ellos/as señalan algunos ejemplos de los usos que harían de los mismos: para hacer tareas escolares o para hacer trámites, como sacar turno en el hospital. En estos casos, el celular es valorado por permitir el acceso a derechos, como la educación y la salud, y la demanda de dispositivos y conectividad se presenta como vía de acceso al ejercicio de la ciudadanía. Estos comentarios no sólo visibilizan las limitaciones en las posibilidades de acceso a dispositivos, sino también las vivencias, y subjetividades infantiles en términos de acceso a derechos y ciudadanía digital.

En Cuartel V, los niños y niñas parecen estar, y de algún modo, reconocerse, en la periferia de ciertos universos simbólicos y materiales. En sus relatos, dan cuenta de situaciones en las que parecen buscar formar parte de la cultura digital contemporánea, a partir de utilizar dispositivos de pares y adultos para ver contenidos por los usos que hacen otras personas. Están alejados de “(...) la denominada dimensión de ‘primer nivel’ de la inclusión digital, dada por la dinámica de acceso y utilización de bienes y servicios tecnológicos dentro del sistema hogar, considerado como sistema de relaciones estructurado y espacio de construcción y evolución del vínculo que los sujetos establecen con las tecnologías” (Cabello y Moyano, 2015; Moyano, 2020). Esta exclusión parece ser una característica asumida desde el territorio por pertenencia social y en ese sentido evoca el concepto de territorialidad (Soldano, 2010), entendido “como mucho más que los aspectos físico geográficos del espacio, sino la producción social, política, económica y simbólico cultural del espacio habitado” (Soldano, 2010, p.3).

## CONCLUSIONES

Por lo evidenciado y analizado en los Consejos de Infancias, podemos demarcar algunas tendencias vinculadas a la vulnerabilidad en términos de ciudadanía digital, en varios aspectos. Uno es el de las dificultades de acceso, tanto a los dispositivos como a la conectividad. Por otra parte, se evidencia una ausencia de uso de celulares propios, que no remite solamente a la posesión de los mismos, sino a la pertenencia en términos de *perfiles de usos*. En numerosas ocasiones, niños y niñas habitan los usos de sus familiares adultos en un mismo celular

o asumen el rol de espectadores periféricos de los usos que hacen las personas adultas del hogar.

También es de destacar la cuestión del nivel de lectoescritura adquirido, que resulta importante para acceder a la cultura digital, y el vocabulario empobrecido en relación a la identificación de situaciones de cuidado en la navegación en línea. Consideramos que esta carencia de vocabulario merece atención, ya que para poder identificar el riesgo en redes, posiblemente sea necesario, en primer lugar, denominarlo. Es posible que estos chicos y chicas no hayan recibido suficiente información sobre ciudadanía digital en la escuela, o que la información recibida haya tenido poco impacto ya que no pudieron recuperarla en los encuentros.

La brecha digital no se limita, entonces, solamente a la posibilidad de acceso tanto a celulares o conectividad a Internet, sino que deja señales también en otros aspectos. La carencia de celulares u otros dispositivos implica una limitación en el acceso en cuanto a derechos ciudadanos. En los relatos de las infancias, los dispositivos se asocian a la posibilidad de estudiar, pedir turnos en hospitales y acceder a información. Tal como coincidieron en el “Manifiesto al mundo adulto”, queremos recuperar el pedido de inclusión, a través de dispositivos y conectividad, de estos niños y niñas que forman parte de los Consejos de Infancias, para garantizar el ejercicio de una ciudadanía digital plena y la participación, y evitar el desarrollo de subjetividades infantiles que se perciban como parte de una ciudadanía digital “de segunda”.

## REFERENCIAS

- Becerra, Martín. (2023). “Whatsapp cumple en los hechos una función pública en la argentina”. *Revista Bordes. Revista de derecho, política y sociedad*. UNPAZ. Buenos Aires.
- Cabello, Roxana, y Lago Martínez, Silvia. (2023). *Cultura, ciudadanía y educación en el entorno digital*. CLACSO. Buenos Aires.
- Cabello, Roxana y Moyano, Renzo. (2015). *Estudio de las relaciones entre inclusión digital e inclusión social*. En *Actas del VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC*. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Moyano, Renzo. (2020). Brecha social y brecha digital: pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento*, 39(77), 1–14.
- Soldano, Daniela. (2010) “Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1990-2004)” En Kessler, Gabriel. Svampa, Maristella. y González Bombal, Ines. *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano en la post-convertibilidad*. Buenos Aires: UNGS

## **SEGUNDA PARTE**

# **AULAS Y PANTALLAS: DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES**



# **RETOS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS**

Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Karen Hasleidy Machado Mena, Karolaim Gutierrez Valencia, Francisco Javier Blanchar Añez y Martha Lucia Garzón Osorio

## **INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS**

La integración de tecnologías digitales en el contexto escolar constituye un fenómeno complejo que va más allá de la simple inclusión de herramientas digitales. Su sentido está en la posibilidad que estas tecnologías ofrecen para interactuar con el conocimiento, desarrollar habilidades comunicativas, construir y reconstruir significados y posiciones frente al entorno.

Desde una perspectiva sociocultural, es fundamental entender que la mediación tecnológica, tal como manifiesta Gutiérrez (2017), implica reconocer las complejas interacciones que se producen en su uso. En el caso de las interacciones con las TIC, los estudiantes no solo consumen contenido, sino que además construyen significados y desarrollan identidades en un contexto digital. Al respecto, Buckingham (2016) y Warschauer y Healey (1998) destacan que las TIC reflejan y reproducen valores y representaciones sociales, lo que incide en la comprensión y uso del lenguaje por parte de los estudiantes.

En el mismo sentido, la mediación tecnológica transforma las maneras de comunicación y, a su vez, la formación de identidades y visiones del mundo. Al respecto, Cassany (2012) afirma que esta mediación cambia las formas en que los estudiantes leen, escriben y se comunican. La participación de los jóvenes en diversas actividades di-

giales podría moldear sus prácticas lingüísticas y su comprensión del mundo (Gee, 2010). Esto resulta particularmente relevante en el contexto escolar, en el que la comunicación efectiva es esencial para el aprendizaje.

Ahora bien, es pertinente destacar que el uso de dispositivos digitales en el ámbito educativo puede diferir notablemente entre el hogar y la escuela. En el entorno familiar, los estudiantes suelen estar expuestos a una amplia gama de plataformas digitales y recursos en línea. Sin embargo, en el ámbito escolar, esta interacción a menudo se ve restringida por la falta de recursos tecnológicos, una infraestructura inadecuada y una mirada pedagógica que no integra adecuadamente estas herramientas (Selwyn, 2016). Dicho contraste plantea interrogantes sobre las desigualdades en el acceso a las TIC y su impacto en el aprendizaje.

Diversos investigadores, como Avilés (2019), plantean la existencia de lo que denominan “un vacío educativo”, en el sentido de la ausencia de pautas formales de uso eficiente de los dispositivos y espacios tecnológicos. Estas directrices constituyen orientaciones que deben ser explícitas, establecidas y compartidas en los espacios de convivencia de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, especialmente en las familias, además, en el ámbito educativo, y principalmente formalizadas por los docentes.

A medida que las tecnologías digitales se convierten en una parte integral de la vida cotidiana, también se hace necesario reflexionar sobre el rol de los educadores en este proceso. En efecto, los docentes desempeñan un papel trascendente en la mediación del aprendizaje digital, ya que son ellos quienes podrían guiar a los estudiantes en el uso de estas tecnologías. No obstante, muchos educadores suelen sentirse inseguros para integrar estas tecnologías en su enseñanza (Gutiérrez, 2017). Por lo tanto, la capacitación docente en el uso pedagógico de las TIC se convierte en una necesidad imperante; dicha formación permitiría a los educadores desarrollar competencias digitales que podrían estar al servicio de su práctica profesional y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Por ejemplo, se plantea que las comunidades educativas deben trabajar juntas para generar un entorno que valore el uso de las tecnologías digitales como herramientas de aprendizaje; esto incluye la creación de infraestructuras adecuadas, el acceso a dispositivos tecnológicos y el planteamiento de una cultura escolar que valore la innovación y la creatividad en el uso de las TIC.

Ahora bien, la implementación de tecnologías digitales en el aula debe realizarse de manera reflexiva y crítica, pues su uso sin un propósito claro puede llevar a una superficialidad en el aprendizaje y a

una dependencia excesiva. Por lo tanto, los educadores deben ser conscientes de la necesidad de equilibrar el uso de herramientas digitales con estrategias pedagógicas que inviten al pensamiento crítico y la reflexión.

### **POTENCIADORES Y LIMITANTES DE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS AULAS DE CLASE**

Adicionalmente a la ausencia de formación adecuada para aprovechar las ventajas de la mediación tecnológica en términos cognitivos, de búsqueda, acceso, organización y uso de la información, derechos democráticos y de participación ciudadana, entretenimiento, formación y aprendizaje, cabe destacar las marcadas consecuencias derivadas de su uso indiscriminado. Para el caso, afectaciones en la salud socioemocional, situaciones de dependencia y aislamiento, las cuales requieren de una apuesta de trabajo deliberada y colectiva que conlleven a la formación de hábitos de uso y aprovechamiento de los recursos TIC en diversos ámbitos sociales y culturales.

Al respecto, Cassany (2008) destaca la necesidad de promover la integración de los sujetos en lo que denomina Comunidad de Práctica; en referencia al internet, esta se relaciona con las formas contemporáneas de participación e integración tecnológica, como el caso de atención e interacción docente-estudiante, visitas en línea a las plataformas educativas, escritura cooperativa de libros, blogs, wikis, entre otras modalidades. Se trata de constituirse en miembros plenos de derecho y participación colectiva, mediante el uso de los recursos lingüísticos disponibles y la constitución de las denominadas identidades electrónicas (email, Facebook, Instagram, web personales, etc), cuyos miembros son cada vez de menores edades, y en participaciones como formas cotidianas de interacción, aprendizaje y enseñanza.

Dadas las circunstancias expuestas, se requiere de la reflexión continua acerca de las condiciones determinantes del uso interactivo de las herramientas TIC dentro y fuera del entorno escolar, las cuales se han consolidado indiscutiblemente como nuevos escenarios de interacción social (Crovi, 2019). Esta autora destaca la relevancia de los procesos educativos como potencializadores de la movilidad e interacción en red, en términos de intensidad e impacto social. Ello, debido a que más que entretenimiento entre las personas, y la visualización de contenidos, el uso de las TIC implica grandes acciones como la creación y publicación de mensajes, textos, formas de pensamiento y procesos del pensamiento, gestados virtualmente, con gran incidencia a nivel social e individual.

Por lo tanto, tal como afirman Flores et al. (2016), se debe avanzar en el reconocimiento, desde la investigación, de aquellas buenas

prácticas educativas que valoren y promuevan consensos entre los actores del proceso educativo, en el marco del desarrollo tecnológico. Para estos investigadores, resulta imperante determinar y aprovechar las posibilidades y oportunidades para generar la experiencias de uso efectivo y pertinente de la educación mediada por las TIC, asumiendo y minimizando los riesgos, y potencializando las ventajas en materia didáctica, de innovación y creatividad dentro y fuera de la escuela; especialmente en entornos rurales y semiurbanos. En estos contextos se evidencia la marcada brecha de limitaciones en contraste con lo citadino, lo cual comprende un horizonte con amplias oportunidades para la formación y educación de las nuevas generaciones, las transformaciones sociales y los retos, en materia de formación ciudadana y de derechos humanos de las sociedades actuales.

Se trata de asumir desde la escuela, los retos en materia de comprensión significativa y crítica del uso de las tecnologías, desde sus consecuencias negativas, como problemática social, y a partir de sus ventajas y beneficios, como recursos valiosos e ineludibles en materia educativa.

### **ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA. LENGUAJES EN MUTACIÓN DIGITAL**

Indudablemente las tecnologías de la información y la comunicación han transformado las prácticas comunicativas entre los seres humanos y, por ende, la vida social, cultural y política. Tal como lo señala Sotomayor (2003), la tecnología “no es buena ni mala, ni tampoco neutral, sino más bien una fuerza que penetra en el núcleo de la vida y la mente” (p.130). Esta afirmación destaca el poder transformador de las TIC en la vida cotidiana y en la percepción de las personas sobre el mundo, sobre los mundos. Ese mundo se ha reducido, las distancias se han acortado, los países más lejanos son próximos gracias a las comunicaciones (Molina et al., 2015).

Hoy día, también las fronteras entre los distintos modos de comunicación —leer, escribir y hablar— se están desdibujando de manera acelerada debido a la proliferación de las plataformas digitales y los medios de mensajería instantánea, como WhatsApp. En estos espacios digitales los usuarios, entre ellos las niñas y los niños, utilizan y combinan diversos recursos más allá del texto escrito. Con ello, lejos de hacer el mundo más artificial, las tecnologías digitales han hecho posible integrar y naturalizar elementos comunicativos que anteriormente parecían estar separados.

Las TIC están adquiriendo un “carácter nuevamente natural” (Sotomayor, 2003, p.130), que se evidencia en la manera en que los lenguajes visuales y verbales se entrelazan en las plataformas digitales,

en las cuales el texto escrito convive con elementos que emulan y enriquecen la oralidad. Se trata de discursos multimodales, “muy típicos en las comunicaciones digitales, donde texto, imagen, vídeo y sonido a menudo se combinan para generar interpretaciones que solo pueden obtenerse de la combinación de dichos discursos, y no de las interpretaciones parciales obtenidas de los mismos” (Yus, 2021, p. 325).

Las tecnologías digitales no solo están extendiendo las capacidades comunicativas de las personas más allá de los límites biológicos, sino que, paradójicamente, recuperan elementos de la etapa pretecnológica anterior a la escritura (Levinson, 1997). Por ejemplo, el uso del teléfono recuperó la conversación, mientras que la televisión permitió atestiguar eventos a distancia. Las TIC, en este sentido, traen de vuelta la sensorialidad a la comunicación humana.

En este orden, la aparición del lenguaje visual en las TIC es uno de los signos más claros de esta naturalización. Así, la comunicación visual ha ganado un protagonismo tan grande que, en muchos casos, supera al lenguaje escrito. Al respecto, Bolter (1998) señala que la cultura contemporánea está marcada por un “perturbador estallido de lo visual”, en el cual la escritura se convierte en un registro gráfico del pensamiento, impulsado al máximo por el poder de las imágenes. Esta tendencia inicialmente fue potenciada por la fotografía, el cine y la televisión, y ha alcanzado su clímax en las plataformas digitales, mismas en que la demanda de imágenes, colores y dinamismo es cada vez mayor.

El lenguaje visual en las TIC es una herramienta comunicativa que ciertamente ha comenzado a desplazar al lenguaje escrito en términos de eficacia y gratificación. A este respecto, Sotomayor (2003) sugiere que las fronteras entre lo visual y lo verbal se están borrando en el caso del hipermedia, en la cual “los elementos visuales forman parte del tejido del texto” (p. 131). Este hecho es evidente en plataformas como Instagram, donde proliferan imágenes que “hablan por sí solas”, y en las interfaces digitales que recomiendan y exigen crear textos breves para evitar la saturación del usuario (por ejemplo en X). En estos contextos, la escritura se ha enriquecido con elementos visuales que complementan o incluso reemplazan las palabras.

Justo por ello también la lectura ha cambiado radicalmente, el lector contemporáneo es un “lector icónico, hipertextual e interactivo” (Sotomayor, 2003, p. 131), que ya no se enfrenta exclusivamente a bloques largos de texto estático, sino además a fragmentos de información acompañados de imágenes y enlaces que facilitan la navegación. El hipertexto permite entonces un tipo de lectura más dinámica, fragmentaria, menos lineal, menos profunda, pero más extensiva, en la cual son de gran importancia las derivaciones multimedia (Cordón

y Javio, 2015). Lo anterior porque, entre otros asuntos, el carácter de interactividad que poseen las TIC rompe el modelo lineal de comunicación, en tanto los usuarios ya no solo “consumen el contenido de los medios, sino que lo comparten con otros, lo reproducen, lo redistribuyen y lo comentan” (Molina et al., 2015, p. 483).

Ahora bien, como se mencionó, el lenguaje verbal en las TIC también ha experimentado transformaciones, ya que, si bien la escritura digital parece haber reemplazado a la conversación cara a cara, en realidad ha adoptado muchas características de la oralidad. Así, la comunicación mediada por tecnologías digitales como los celulares y las computadoras ha creado un entorno donde los “escribientes”, no “hablantes”, intercambian mensajes que simulan la inmediatez y la espontaneidad del habla (Sotomayor, 2003, p. 133). En este contexto, la ausencia de presencia física se compensa con el uso de emoticonos, abreviaturas y onomatopeyas que recrean los matices emocionales de la conversación.

Específicamente el chat ha fusionado la escritura con el lenguaje oral, lo cual ha resultado en un nuevo tipo de comunicación que, a pesar de estar basada en el texto, tiene una fuerte carga de oralidad. De esta manera las TIC han recuperado el “territorio perdido de la palabra oral” (Sotomayor, 2003, p. 136), toda vez que los audios y notas de voz permiten una comunicación mucho más fluida y espontánea, acercándose a la inmediatez del habla cara a cara, mientras se mantienen las particularidades del entorno digital. En este panorama, los niños y las niñas, aun sin dominar las convenciones tradicionales del lenguaje, pueden participar en la comunicación utilizando una gama de recursos multimodales, a partir de los cuales exploran y se apropian de formas de expresión que son igualmente válidas para establecer relaciones sociales y comunicarse dentro de sus contextos familiares y comunitarios.

Este fenómeno lleva a reflexionar sobre la necesidad de reconfigurar las concepciones tradicionales en la enseñanza del lenguaje, y reconocer que la alfabetización en el mundo contemporáneo incluye una gama mucho más amplia de habilidades y formas de significación. También invita a repensar las formas en que se evalúan las competencias comunicativas de los niños y las niñas en entornos educativos, más cuando se reconoce que las nuevas formas de leer, escribir y hablar están conectadas con la vida cotidiana.

Sobre otros asuntos, es claro que las transformaciones del lenguaje a través de las TIC no se limitan a la forma, también afectan el contenido y la elección de palabras. Sobre esto último, en su análisis sobre la “Googlelización” del lenguaje, Kaplan (2011) señala que los algoritmos de búsqueda están condicionando la manera en que los usuarios escriben y piensan. Esto porque, con la regularización del

lenguaje impulsada por las “prótesis lingüísticas” que corrigen y completan las oraciones de los internautas, se homogeniza la lengua y se limita la creatividad. En palabras de Gómez (2019), esta especie de “algocracia” (la era del algoritmo), independientemente de la perspectiva o intención personal, influye cada vez más en la vida cotidiana de las personas, pues si bien su uso ofrece una herramienta poderosa para adquirir conocimiento, también limita, manipula, controla y desencadena efectos, a veces de manera inofensiva y otras veces de forma más peligrosa y compleja.

En este contexto, las plataformas digitales están moldeando las tendencias comunicacionales de los sujetos y, al mismo tiempo, las están simplificando. Al respecto, Fernández (2013) destaca que a medida que la tecnología digital avanza, es marcada la tendencia hacia la simplificación del lenguaje, lo cual, como sugiere Serrano (2013), responde a un “culto a la brevedad”, a una “cultura del Snack”, como argumenta Scolari (2020), que se manifiesta en los mensajes de texto, las conversaciones de chat y otros medios digitales donde las abreviaturas y las frases cortas son la norma; donde los modos de comunicación, información o entretenimiento vienen en cápsulas pequeñas (gif, reels, tuits, spots, memes, tráileres, videoclips, spoiler) que ganan cada vez más terreno y asumen un carácter efímero y veloz.

### **ENTRE EL CONTROL Y LA RESISTENCIA, LAS TENSIONES FAMILIARES Y ESCOLARES DEL USO DE LAS TIC**

Lo expuesto evidencia los avances y transformaciones que han traído consigo el uso de las TIC, asunto que permite vislumbrar sus potencialidades y posibles problemáticas, llevando al conjunto de la sociedad, la familia y la escuela a asumir diversas posturas con el propósito de aprovechar, regular o controlar dichos usos.

En cuanto a las potencialidades, investigadores como Cabero (2014) señalan que las potencialidades de plataformas interactivas que se cristalizan, por ejemplo, en juegos educativos o videojuegos, permiten a los niños y niñas aprender a su ritmo, de acuerdo a sus intereses, y además promueven el desarrollo de diversas habilidades cognitivas. Por su parte, Briseño et al. (2019) plantean que la participación en actividades colaborativas, mediadas por TIC posibilita el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la resolución de problemas de manera colaborativa. Aunado a estas potencialidades están el fomento a la creatividad (Ortega, 2017), la inclusión educativa especialmente para niños con algún tipo de discapacidad (García y Lopéz, 2019) y el desarrollo de competencias digitales tempranas (Barroso y Díaz, 2016), como un asunto clave para su posterior participación en la sociedad del conocimiento.

Frente a las problemáticas, diversos autores han manifestado su preocupación por los usos tempranos de las tecnologías digitales. Entre ellas se plantea el impacto en el desarrollo neurológico y cognitivo (Christakis, 2019), dado que la exposición excesiva a las pantallas puede generar dificultades en los procesos de atención, memoria y conducta. De otra parte, autores como Griffiths (2019) señalan el riesgo de una adicción digital, especialmente generada por el uso de videojuegos, redes sociales y aplicaciones que de suyo están pensadas para generar dependencia. En esta misma línea, aparecen los problemas de autorregulación y calidad del sueño (Hale, 2015); efectos físicos como el sedentarismo y la obesidad, pues los niños y niñas prefieren permanecer sentados jugando o interactuando a través de redes que en espacios físicos. Adicionalmente, emerge el problema de la ciberseguridad por la exposición a contenidos inapropiados, ciberacoso, contacto con desconocidos entre otros. Las problemáticas expuestas terminan afectando la vida social y escolar de los infantes y adolescentes.

La deriva de estas potencialidades y dificultades han sido diversas. Así, desde la idea de desarrollar competencias digitales tempranas, enseñar a interactuar con otros en red y resolver problemas, se expone de manera temprana a los niños y niñas, tanto en el contexto familiar como escolar, a plataformas educativas interactivas, redes sociales y videojuegos. A más de ello se ha encontrado que, por el poder de atracción de las pantallas, concentran la atención en el dispositivo por lo que sus usuarios “no causan muchos problemas” en la cotidianidad física. En tal sentido, empiezan a hacer la función de “niñera” y controlador de ubicación. Adicionalmente hay padres que se encuentran constantemente conectados, convirtiéndose en modelos de uso o auspiciadores de usos no controlados. Por tanto, se estimula y en ocasiones se abusa del uso de dispositivos digitales propios o de los padres.

No obstante, frente a las alertas de psiquiatras, psicólogos y psicopedagogos, entre otros profesionales, sobre las problemáticas que está causando en los niños y niñas el uso de las tecnologías digitales, algunos países y sistemas educativos, especialmente los de países con altos niveles de desarrollo socioeconómico, optaron por el “apagón” como una forma de eliminar cualquier uso de dispositivos digitales dentro de la escuela, y así equilibrar los beneficios con los posibles riesgos, de tal manera que dichas tecnología no interfieran en el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, en los países del sur, donde las desigualdades socioeconómicas son considerables, la brecha educativa está representada en la disparidad enorme en infraestructura, acceso y conectividad entre grupos poblacionales. De hecho, las familias con menores ingresos suelen tener menos recursos para adquirir compu-

tadoras, tablets o smartphones, y pagar por una conexión estable. Esto provoca que ciertos sectores de la población queden marginados o limitados del acceso digital (Sunkel, 2009). Asunto que según algunos autores, no es óbice para que los niños y niñas usen los dispositivos propios o de los adultos para acceder a videojuegos y redes sociales. Los usos son entonces más sociales que escolares pues en la mayoría de las escuelas del sector público, tanto rural como urbano, tienen problemas de infraestructura y conectividad que no permiten el uso educativo, además de profesores que presentan resistencias o pocos conocimientos para incorporarlos a sus prácticas educativas (Arbeláez et al., 2016). En estos contextos la opción del “apagón” no tiene cabida.

El panorama lleva a las familias, el profesorado y los niños, niñas y jóvenes a moverse en dos tensiones: el control y la resistencia. Desde el control, los adultos intentan negar el acceso y uso (especialmente en el contexto educativo), limitar el acceso y en el mejor de los casos ejercer vigilancia frente a lo que hacen con ellos (familias). Desde las resistencias, los niños, niñas y adolescentes buscan los intersticios que les dejan, para usarlas. Uno de ellos son las tareas, su búsqueda requiere del ingreso a internet y desde allí la navegación en diversas páginas; otro es la comunicación de actividades y tareas entre compañeros o con la familia y ello deriva en el ingreso permanente a las redes sociales; otro son los momentos de diversión que se concretan en videojuegos colectivos, en los cuales interactúan con sus pares. En estos escenarios aparecen, como se mencionó en el apartado anterior, nuevas habilidades, nuevas formas de comunicación y expresión oral y escrita, oralituras, que convocan lenguajes propios y en ocasiones lejanos para las comprensiones del adulto. Así se aprovechan los intersticios del control de los adultos para generar formas de resistencia que crean a su vez nuevas formas de acceder al mundo a través de la tecnología.

## CONCLUSIONES

La integración de tecnologías digitales constituye una dinámica inexorable que se ha hecho parte de la cotidianidad tanto en el ámbito familiar y comunitario como en el escolar. Ello implica transformaciones en las maneras de interactuar con el conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas, y la construcción y reconstrucción de significados y posiciones frente a la vida, a los semejantes, al entorno y a sí mismo. Tanto en la familia y la escuela como en las comunidades, los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes interactúan con diversos contenidos, que les permiten construir identidades y subjetividades en el contexto digital, al tiempo que reproducen valores y representaciones sobre la realidad social.

De manera particular, las tecnologías digitales han transformado y siguen transformando diversos saberes y prácticas, como es el caso de las formas de leer, escribir y hablar, con lo cual se han diluido incluso las fronteras entre estos modos de comunicación. Precisamente por eso, lejos de ser dispositivos artificiales, han recuperado elementos de la oralidad y han conjugado nuevas formas de comunicación visual y verbal. Ante este panorama, es fundamental que la educación responda, reconociendo que estas tecnologías no solo modifican las formas de comunicación sino además las formas de pensar y aprender en el mundo contemporáneo. También es preciso pensar en la contemporaneidad digital de otras maneras, si bien adecuándose a las nuevas circunstancias, también hacerlo con nuevas cajas de herramientas metodológicas y epistemológicas ya que aparecen tecnologías y lenguajes, pero también nuevos oyentes, hablantes, escritores y lectores en constante mutación.

En este marco las familias, las comunidades y el sistema educativo se encuentran con desafíos que van más allá del control, más aun cuando la exposición a los dispositivos digitales es cada vez más temprana y adictiva. Se trataría entonces de buscar nuevas formas de diálogo y acompañamiento que permitan comprender las nuevas configuraciones y construcciones culturales que los niños y las niñas están desarrollando.

## REFERENCIAS

- Arbeláez, Martha, Henao, Luz Stella, Geoffrin, Ninoska, Lanza, Clara Lucía y Gil, Hernán. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y de los sistemas geométricos con la mediación de las TIC: Mateletic*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Avilés, José María. (2019). *Educación en las aulas. Programa preventivo PRIRES*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barroso, Julio Manuel y Díaz, María. (2016). *Competencias digitales en la educación infantil*. Madrid Pirámide.
- Bolter, Jay David. (1998) Ekphrasis, realidad virtual y el futuro de la escritura. En: G. Nunberg (comp.). *El futuro del libro: ¿esto matará eso?* (pp. 257-277). Barcelona: Paidós.
- Briseño, Luz, Flores, Rosa y Gómez, Diana Patricia. (2019). Usos de las tic en preescolar: hacia la integración curricular. *Panorama*, 13(24), 20-32.
- Buckingham, David (2016). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cabero, Julio. (2014). *Las TIC en el aula: posibilidades y retos*. Madrid: Síntesis.
- Caneiro, Roberto, Toscano, Juan Carlos y Díaz Fouz, Tamara (Coords.) (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, Colección Metas Educativas.

- Cassany, Daniel. (2012). *Enseñar a leer y a escribir en la era digital*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cordón, José Antonio y Jarvio, Antonia Olivia. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
- Christakis, Dimitri A. (2019). The challenge of defining and studying “screen time”. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 227-228. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5542>
- Crovi, Delia. (2018). *Prácticas educativas en entornos digitales*. México: Universidad Autónoma de México.
- Fernández Moreno, Antonio. (2013). Nuevas formas de comunicación y lenguaje en entornos tecnológicos avanzados. En: Silvia Giménez Rodríguez y Giuliano Tardivo. (coord.) *Proyectos sociales, creativos y sostenibles* (pp.189-304). Toledo: ACMS.
- Flores, Aída, Díaz Barriga, Francisco y Rigo, María. (2016). *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnologías*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- García, Francisco y López, Carmen. (2019). *Tecnologías y diversidad: hacia una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Gee, James Paul. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Griffiths, Mark D. (2019). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 122-134. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9968>
- Gómez, Carlos. (2019). Estudios críticos sobre algoritmos: ¿un punto de encuentro entre la ingeniería y las ciencias sociales?. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(41), 215-232. <https://www.redalyc.org/journal/924/92460273013/html/>
- Gutiérrez, Juan. (2017). *La educación en la era digital: nuevos desafíos para la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Popular.
- Hale, Lauren y Guan, Stanford. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>
- Kaplan, Frédéric. (2011). Cuando las palabras valen oro: Google y el capitalismo lingüístico. *Le Monde Diplomatique*, (194), 24-25.
- Levinson, Paul. (1997). *The soft edge. A natural history of the information revolution*. Londres: Routledge.
- Molina Gómez, Ana María, Roque Roque, Lian, Garcés Garcés, Blanca Rosa, Rojas Mesa, Yunieta, Dulzaides Iglesias, María Elinor y Selín

- Ganén, Marina. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información. Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *MediSur*, 13(4), 481-493. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2015000400004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2015000400004)
- Ortega, Lourdes. (2017). *Creatividad y tecnologías en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Scolari, Carlos. (2020). *Cultura snack*. Buenos Aires. La Marca.
- Selwyn, Neil. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. New York: Bloomsbury Academic.
- Serrano, Pascual. (2013). *La comunicación jibarizada: Cómo la tecnología ha cambiado nuestras mentes*. Barcelona: Atalaya.
- Sotomayor García, Gilda Eliana. (2003). Los viejos lenguajes en las nuevas tecnologías. *Theoria*, 12(1), 129-137. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901212.pdf>
- Sunkel, Guillermo. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En Warschauer, Mark & Healey, Deborah. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Learning & Technology*, 2(1), 3-20.
- Yus, Francisco. (2021). Los textos digitales y multimodales. En: Óscar Loureda y Angela Schrott. (coord.). *Manual de lingüística del hablar* (pp. 325-344). Boston: Gruyter.

# **EL AULA EN PANTALLAS. UN ESTUDIO SOBRE PROCESOS DE APROPIACIÓN DIGITAL DURANTE LA SUSPENSIÓN DE PRESENCIALIDAD**

Julieta F. Alzaga

## **INTRODUCCIÓN**

El proceso de digitalización de la información desencadenado en las últimas décadas, más la celeridad propia del período marcado por la pandemia del virus SARS-CoV-2, manifiesta las desigualdades entre los segmentos sociales en las formas de acceso y uso de las tecnologías, que se acentuaron en el 2020. El aislamiento aceleró y profundizó los procesos de digitalización de la cultura (Dussel, 2021; Dussel et al., 2020; Linne, 2022; Magnani, 2020) y tuvo como consecuencias una serie de rupturas y continuidades entre la vida escolar, laboral, económica y social. Este período de excepción (Agamben, 2005) se caracterizó por la confianza absoluta depositada en las tecnologías digitales. Se trató de procesos de transformaciones digitales que impactaron en todos los aspectos de la vida social. Nos referimos a la experimentación del *shock* de interrupción de la vida (Grinberg et al., 2020) durante el aislamiento, en conjunto con el *shock* de virtualización (Costa, 2021), que obligó a la población mundial a adquirir nuevos dispositivos, habilidades y competencias tecnológicas, para llevar a cabo las tareas cotidianas. La virtualización de la vida se tradujo en nuevos dispositivos a adquirir (computadores, sillas de escritorio, aro iluminador), aplicaciones a utilizar (Zoom, Meet, Classroom, Moodle), lenguajes a implementar (multimedia, interactivo, de programación), es decir, nuevos modos de co-

municarnos. En este sentido, analizar los momentos de apropiación, incorporación y uso de los medios de comunicación y conectividad nos permitió comprender parte de la textura general de la experiencia que construimos en nuestras cotidianidades (Murolo, 2020).

Vincular la discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las escuelas, parte del debate histórico en el campo comunicación-educación, con el campo teórico de la comunicación digital se hace necesario ya que las nuevas prácticas del entorno digital impactan directamente en los modos de hacer escuela. Habitamos un entorno mediático digital regido por las dinámicas de los dispositivos tecnológicos que rodean al sujeto, modelan su percepción y cognición, y transforman la sociabilidad en términos digitales (Boczkowski y Mitchell, 2022; van Dijk, 2016). Estas transformaciones están impulsadas por las transformaciones digitales en tanto fenómeno cultura, impulsado por el cambio veloz de los dispositivos –sus capacidades de almacenamiento, recopilación de datos, interactividad, fluidez– y la adaptabilidad humana que busca responder del mismo modo. Así, las experiencias humanas se modifican y transforman, los cuerpos son información, cambian las formas de ser y estar en el mundo, se construyen nuevas subjetividades que interactúan en las distintas dimensiones sociales, culturales y laborales (Berardi, 2017; Doueihi, 2010; Sibilía, 2017).

En este contexto macro, las dinámicas de la presencialidad y las de las redes sociales entran en tensión en la configuración de la subjetividades de los estudiantes y docentes, que son afectadas por los principios de conectividad, interactividad colectiva, miniaturización y personalización de las tecnologías que modifican las percepciones de tiempo y espacio; los modos de comunicación y relación con el entorno; las formas de trabajar, estudiar y vivir el tiempo libre y, desde ya, las maneras de producir, consumir y transmitir la cultura.

La suspensión de la presencialidad e incorporación abrupta de las tecnologías a la educación develó una transformación digital inconclusa sin un plan sistematizado para recurrir a la virtualidad como modo de enseñanza, lo que habilitó el avance de las plataformas privadas sobre los sistemas educativos (Cardini & D'Alessandre, 2020; Narodowski & Campetella, 2020; Puiggrós, 2020), que no hubiese sido factible en otras circunstancias. La migración compulsiva al mundo digital aceleró y profundizó las necesidades de adquirir conocimientos o habilidades propias de la digitalización como salida de emergencia y única garantía de continuidad pedagógica (Alzaga & Bang, 2021; Bang et al., 2023; Linne, 2022; Magnani, 2020; Villagran, 2022).

Con motivo de articular el vigente panorama de los usos y apropiaciones de las tecnologías digitales con el campo comunicación-educación, nos propusimos analizar el uso de los objetos técnicos enmarcados en un conjunto de decisiones y condicionamientos a partir de los cuales los sujetos incorporaron las tecnologías. El trabajo acá detallado buscó producir conocimiento sobre las prácticas y los procesos de digitalización de escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina) desde la perspectiva de estudiantes y docentes durante el período de aislamiento.

## **METODOLOGÍA**

La investigación aquí presentada posee un diseño metodológico múltiple que ensambla estrategias cuantitativas con interpretaciones cualitativas (Eisner, 1998) sobre la experiencia de los sujetos implicados. El corpus de análisis deriva de un trabajo de extensión realizado por el grupo de investigación del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO) durante 2020. Desde allí, trabajamos con estudiantes y docentes de dos Colegios Provinciales de Educación Secundaria de Caleta Olivia. El proyecto tuvo tres instancias de intervención: primero, encuestas a estudiantes; segundo, un conversatorio virtual a través de Zoom con estudiantes y otro con docentes, y tercero, un taller de capacitación virtual.

En un primer momento, realizamos un cuestionario de 15 preguntas en Google Form que fue difundido a través del método “bola de nieve” dentro de los contactos de las mismas instituciones educativas durante el mes de septiembre de 2020. De esta instancia obtuvimos 171 encuestas. En un segundo momento, se llevaron a cabo dos conversatorios: uno con docentes y otro con estudiantes durante el mes de noviembre, con el objetivo de socializar la información obtenida y profundizar sobre sus experiencias e interpretaciones. Finalmente, se confeccionó un taller sobre el uso de Moodle. Así, el enfoque cuantitativo se basa en la recopilación de datos existentes (Sautu et al., 2005) resultados de la encuesta realizada, mientras que el enfoque cualitativo se realizó a través del análisis e interpretación de la información a través de la comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) entre lo conceptual y lo empírico.

## **RESULTADOS**

Los resultados de las encuestas y el análisis de los intercambios retomados de los conversatorios nos permitieron establecer las condiciones de conectividad y los recursos disponibles que tenían docentes y estudiantes para participar de la virtualización de la educación. Estas

condiciones demostraron una serie de dificultades en términos de brechas de acceso, circulación y uso.

La brecha de acceso, como categoría de análisis, refiere al acceso material de los procesos de digitalización, es decir, el *hardware*, *software*, proveedores y calidad de Internet (Bang, 2020; Crovi Druetta, 2002; Rodríguez Gallardo, 2006). La ausencia o carencia de algunos de estos dispositivos estableció las condiciones desiguales de formación y participación en la cultura digital, en general, y en la educación, en particular. En la encuesta, las preguntas sobre los dispositivos arrojó que el 77,2% poseía celular y/o computadora propia, mientras que el restante 22,8% solo poseía dispositivos compartidos con la familia para acceder a clases y materiales educativos. Dentro del grupo de dispositivos propios el 91,3% tenía celular, mientras que solo el 8,7% se conectaba a través de su computadora. Dentro del grupo de docentes, si bien tenían sus propios dispositivos, acusaron otros problemas como los bajos niveles de almacenamiento o la condición obsoleta de sus herramientas tecnológicas.

El índice del 91,3% de estudiantes con celular propio es alto, pero esto mismo se tradujo en un problema de acceso al momento de realizar las actividades escolares, ya que al consultarles sobre las dificultades, el 54,4% señaló que solo usa el celular y el 45,6% que no posee o debe compartir una computadora. En este sentido, la herramienta del *smartphone* no resultó cómoda o práctica para resolver las actividades escolares, ya que evidenció un desfajase entre las disponibilidades de los estudiantes y las acciones pedagógicas, que presuponían el acceso y las habilidades de uso de sus destinatarios.

En relación a la conectividad a internet el 52% de los estudiantes poseía servicio de wi-fi, el 12,3% dijo conectarse a través de datos móviles, solo el 0,6% confirmó no contar con ningún servicio y el 35,1% no contestó al respecto. Pero tanto docentes como estudiantes coincidieron en los notorios problemas de nula o mala conectividad. La causa de este inconveniente radica en las condiciones económicas de cada casa, en la infraestructura de conexión desplegada en la ciudad (en donde hay sectores a los que no llega) y en los servicios brindados de modo general. Este punto, además de develar una brecha de acceso y falta de inversiones previas al aislamiento, también pone de relieve la brecha de circulación, referente a la baja calidad y velocidad de Internet junto con sus altos costos, propios de las provincias patagónicas (Bang, 2020; Sandoval y López, 2018).

Por su parte, la noción de brecha de uso refiere a la distribución desigual de habilidades y competencias tecnológicas entre diferentes sectores o grupos sociales sobre las mismas tecnologías disponibles (Bang, 2020; Benítez Larghi, 2013; Dussel, 2012; Escuder, 2020). Des-

de esta perspectiva, la disponibilidad de celulares generó que la comunicación a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp presente el mayor uso con un 63,7% de estudiantes que dicen recibir sus actividades por allí y el 65,4% de docentes que lo utilizan para comunicarse con ellos. Estos altos índices generaron debates al interior del grupo docentes, ya que negaron utilizar la aplicación para el dictado de clases. Pero luego coincidieron en que el uso de la mensajería es más sencillo que el de las plataformas educativas, ya que permite mayor accesibilidad, interacción, velocidad, gratuidad y usabilidad. En oposición, el uso de otras plataformas más específicas como Classroom o Moodle fueron resistidas debido al escaso conocimiento de su funcionamiento.

Para los docentes, el uso del celular, que ya ocupaba un lugar central en sus hogares y en las dinámicas laborales, fue resignificado en el contexto de aislamiento. Al transformarse en la principal herramienta de contacto con estudiantes, colegas y padres/madres, el dispositivo sufrió un proceso de re-incorporación, es decir se le otorgó otras formas y necesidades de usos. La gran cantidad de mensajes recibidos a través de WhatsApp les obligó a poner horarios de atención y silenciar grupos, pero igualmente remarcaron que el celular no les permitía dividir los espacios de ocio del laboral, y controlar las demandas recibidas.

Ante las dificultades de uso, los estudiantes generaron estrategias de apropiación y conversión de las tecnologías disponibles a partir de conocimientos y habilidades preexistentes. En este sentido, los teléfonos celulares se convirtieron en un medio de comunicación internalizado en los hogares en tanto aparato tecnológico y sistemas de valores. Ante las demandas escolares y tecnológicas, los jóvenes respondieron de la siguiente manera: hubo un mayor uso de WhatsApp sobre otras aplicaciones educativas –utilizadas por profesores–, ya que este permite entablar una conversación, un intercambio muchas veces instantáneo, entre compañeros y con docentes; transformaron los requerimientos de Classroom o el correo electrónico en los códigos del WhatsApp con el envío de fotografías de las actividades hechas en la carpeta, y apagaron la cámara en las clases sincrónicas. De esta manera re-significaron sus habilidades básicas de uso cotidiano y las pusieron al servicio de la educación virtual.

La desigualdad de acceso a dispositivos y conexión también genera asimetrías en los usos y apropiaciones de los recursos. Es por ello que estas dificultades provocaron problemas de uso, como: la planificación de clases considerando las falencias de los estudiantes, la ausencia de estudiantes a las clases sincrónicas y el predominante uso de WhatsApp como instrumento estructurante de las dinámicas escolares.

## CONCLUSIONES

Es claro que el aislamiento preventivo y obligatorio visibilizó y profundizó las desigualdades sociales, culturales, económicas y educativas preexistentes a la pandemia. A partir del análisis realizado, observamos que el proceso de digitalización de la educación fue caótico y arbitrario. Los docentes priorizaron sus saberes previos y las herramientas a disposición, al tiempo que atendían la coyuntura, sin una reflexión pedagógica sobre los recursos aplicados.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje quedaron circunscriptas a entregas de tareas continuas y respuestas de mensajes constantes. No aparecieron, en este recorrido, propuestas de trabajo que recuperaran intereses previos de los estudiantes, propusieran realizar trabajos colaborativos a partir de prácticas cotidianas, o vinculadas a la transmedialidad y la producción a partir de intereses compartidos.

Por su parte, fueron las plataformas comerciales las que ofrecieron los recursos necesarios para afrontar el conflicto y la emergencia, de manera accesible, intuitiva y rápida. De esa manera, tomaron mayor relevancia WhatsApp y YouTube antes que Moodle y los bancos de recursos educativos. Estos usos y propuestas, tanto de docentes como de estudiantes, corresponden a una plataformización silvestre (Artopoulos y Huarte, 2022) propia de la falta de planificación institucional y políticas educativas claras sobre cómo llevar a cabo la virtualización de la enseñanza en contextos de crisis.

A partir de los datos recabados y de lo constatado en los relatos de docentes y estudiantes, quedó en evidencia que la universalización del derecho a la educación en proceso de virtualización compulsiva estuvo ligado a la necesidad y dependencia de infraestructura y equipamientos (Terigi, 2020). Las políticas educativas nacionales y los planes provinciales demostraron sus falencias frente a la disponibilidad de aplicaciones de acceso rápido –e incluso gratuito– que resultaron de mayor uso entre docentes y estudiantes.

En este sentido, sostenemos que hubo –y aún hay– un fuerte proceso de desigualdad sobre las condiciones de apropiación y uso de los recursos tecnológicos. La falta de condiciones materiales como computadoras, celulares, memoria, conectividad, pero también la ausencia de un espacio cómodo y silencioso para llevar a cabo las tareas hicieron mella en los modos de apropiación que la digitalización puede brindar.

## REFERENCIAS

Agamben, Giorgio. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II*. Madrid: Adriana Hidalgo.

- Alzaga, Julieta, y Bang, Lucas. (2021). Malestar digital. Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios de Caleta Olivia. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 107-122.
- Artopoulos, Alejandro, y Huarte, Jimena. Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. (2022). *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51). <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>.
- Bang, Lucas. (2020). *Educación, instrumentalización y uso de las tecnologías de la información y la comunicación: Un estudio en 5 (cinco) escuelas primarias de Caleta Olivia*. [Doctor en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata].
- Bang, Lucas, Cestare, Mariela, Grinberg, Silvia, Pérez, Andrés, Venturini, María Eugenia y Villagran, Carla. (2023). Hacer escuela en tiempo de pandemia en educación secundaria. En *7° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral: Libro de artículos cortos* (pp. 456-461). Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Benítez Larghi, Sebastián. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología*, 9.
- Berardi, Franco Bifo. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Boczkowski, Pablo y Mitcheltein, Eugenia (2022). *El entorno digital: Breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pensamos el tiempo libre hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardini, Alejandra y D'Alessandre, Vanesa. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Inés Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-124). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Costa, Flavia. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Crary, Jonathan. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Crovi Druetta, Delia. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV, 13-33.
- Doueih, Milad. (2010). *La gran conversión digital*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés. (2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. *Virtuaeduca*, 5(3), 24-40.

- Dussel, Inés. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Alejandra Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación: Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.
- Dussel, Inés. (2020). *La clase en pantuflas. 5000*, 3-4.
- Dussel, Inés. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.
- Dussel, Inés, Ferrante, Patricia, y Pulfer, Darío. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Eisner, Eliot W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escuder, Santiago. (2020). La desigualdad digital como correlato de la segregación urbana. Un estudio de caso sobre la evolución de la apropiación de internet en el departamento de Montevideo. En Rivoir, Ana Laura (Ed.), *Tecnologías digitales y transformaciones sociales: Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual* (pp. 59-76). CLACSO; Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República; Observatic.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Taylor & Francis.
- Grinberg, Silvia. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VI-II Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*, 1-20.
- Grinberg, Silvia. (2013). Sociedad de la información. *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents*, 12-26.
- Gurevich, Ariel. (2021). *La vida digital: Intersubjetividad en tiempos de plataformas sociales*. Buenos Aires: La Crujía
- Linne, Joaquín. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 128-141. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494010/html/>
- Magnani, Esteban. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Inés Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Murolo, Leonardo. (2020). La comunicación en el aislamiento: Información, educación, entretenimiento y sexting en contexto de pandemia. *Question/Cuestión*, 1(junio), e351.
- Narodowski, Mariano y Campetella, Delfina. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Inés Dussel

- (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Puiggrós, Adriana. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Inés Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, CLACSO.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, Luis Ricardo y López, Ángel Gustavo (2018). Indicadores digitales de la Patagonia Austral. En Bianchi, Marta Pilar y Sandoval, Luis Ricardo (Eds.), *Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana: experiencias en la Patagonia Central* (pp. 17-36). Rada Tilly: Del Gato Gris.
- Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sibilia, Paula. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, Flavia. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM | Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 11.
- van Dijk, José. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Villagran, Carla. (2022). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*, 42, 11-38.



# **TRANSICIONES EN LA ESCUELA PRIMARIA MEDIADAS POR LA LECTURA DIGITAL**

Graciela Iturrioz, Paula Gil y María Laura Dalmau

## **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La comprensión lectora ha sido siempre un objeto de interés de la investigación educativa. En los tiempos actuales, tal interés se ha incrementado como consecuencia de la irrupción de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y la escuela no queda fuera de este escenario. Mediante una labor de investigación desarrollada en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Chubut, Argentina), se ha buscado reconocer características de las experiencias escolares en la educación primaria mediadas por tecnologías digitales.

Los resultados que se presentan provienen de la labor empírica y analítica del estudio de seis casos, a saber, instituciones escolares de educación primaria de las ciudades de Comodoro Rivadavia, Esquel y Trelew, Provincia de Chubut, durante los años 2020 a 2022; en cada una de ellas se trabajó con dos secciones, lo que suma un total de 12 unidades de observación. Para la realización del trabajo de campo, se partió de un conjunto de experiencias de estudio que comprendieron la lectura de investigaciones relativas al problema original, la realización de entrevistas a equipos directivos y docentes de las escuelas indicadas y el análisis de planificaciones docentes, que en algunas localidades se acompañaron de observaciones. El material empírico analizado fue el primero, siendo el segundo solo referencia para operar la consistencia metodológica del análisis.

Importa considerar, por su incidencia en el análisis, que el referido proyecto fue pensado para investigar acerca de las mediaciones digitales en la infancia, con foco en la vida escolar aunque también en la vida familiar; con énfasis en el impacto cognitivo en este tiempo de la vida. Sin embargo, el recorrido exploratorio inicial generó un movimiento decisivo hacia el ámbito escolar como escenario privilegiado para el análisis. El elemento incidente fue la referencia que realizaron algunos referentes respecto al uso de tecnologías digitales en el hogar como consecuencia de tareas escolares. Considerando la perspectiva cualitativa (Forni et al, 1993) y por tanto recursiva de la investigación, fue necesario aceptar tal giro. Este movimiento conceptual y metodológico resultó consistente con la adopción del diseño de investigación elegido, enmarcado en la corriente de generación conceptual. En este modo, el hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las interacciones sociales productoras de sentido. El investigador busca realizar una aproximación comprensiva de los hechos que investiga desde su singularidad. El nombre “generación” se debe a que se espera de la actividad investigativa la construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión del hecho social en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos. Los resultados esperados son esquemas que den cuenta de su complejidad, que pueden ser empleados para analizar nuevos casos mediante la transferencia, pero no la generalización (Sirvent y Rigal, 2014). Los resultados del presente trabajo han sido posibles, entre otros factores, merced a esta flexible visión de la investigación.

Otro elemento incidente con profunda marca en el recorrido fue la emergencia de la pandemia del virus Covid19, que instaló compulsivamente las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, producto de la educación remota. Aspecto polémico, si se considera que la Educación Básica ha sido convencionalmente presencial. Así, entonces, nuestra investigación observó novedosas prácticas docentes emergentes de la educación remota en ese contexto en que las tecnologías digitales han gestado un surco, que es el que procuramos desentrañar.

### **LECTURAS INTERPRETATIVAS**

Como resultado del análisis, hemos realizado algunos hallazgos que en el presente trabajo se exponen como nudos conceptuales, construidos a partir del marco teórico de base que sustenta la investigación:

### **COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

Directivos, docentes, niños y niñas y sus familias han sabido constituir verdaderas comunidades de aprendizaje en torno al uso de tec-

nologías digitales. Lo han hecho en ocasión del aprendizaje, más allá del conjunto de dificultades encontradas. Las comunidades de aprendizaje suponen justamente historias compartidas, en tanto desarrollan formas de compromiso mutuo, comprenden el trasfondo de la iniciativa que abordan y despliegan un repertorio de discursos, rutinas, artefactos (Wenger, 2001). En este armado, la comprensión ha ocupado un lugar sustantivo en tanto, con el transcurso del tiempo y de la prolongación del distanciamiento, los protagonistas supieron trabajar comunalmente para abordar las necesidades educativas emergentes. Y lo hicieron mayoritariamente a partir del uso de tecnologías digitales. Esto es, ellas resultaron constitutivas de una respuesta vital a la emergencia. La experiencia ha tenido impacto, muchas veces ya no con tantos temores, en el uso de herramientas digitales por parte de los docentes. Esto representa un importante valor agregado en tanto que es sabido que, en más de una ocasión, la falta de uso se debe justamente al temor de perder información o de dañar el dispositivo cuando de ellas se trata.

En esta comunidad de aprendizaje, los docentes han construido sentidos de pertenencia a la escuela, que han dado lugar a provechosas propuestas didácticas basadas en tecnologías digitales. Por su parte, los directivos han sabido generar escenarios proclives a su desarrollo a través de la gestión, para lo cual en más de una ocasión han solicitado colaboración a entes barriales, por ejemplo, para dotación de tecnología o distribución de materiales de estudio para el aprendizaje de niños y niñas en sus hogares. Las familias han sabido acompañar, aun cuando algunas no disponían de equipamiento digital y menos de códigos culturales para el dominio de las herramientas. La experiencia, por tanto, representa un legado que aún pervive a pesar de los requerimientos de la presencialidad que, sin más, lucha por imponerse, producto de la tradición de la escuela primaria. Podría verse obstaculizada por el formato institucional de este nivel, basado en tradiciones conservadoras (Caruso y Dussel, 2006). Muchas prácticas docentes siguen aferradas a una cultura pedagógica que se originó en el siglo XIX, con un modelo curricular poco flexible, que se caracteriza por la centralización, la burocracia y la falta de participación de los actores educativos en la toma de decisiones (Romero, 2017). No escapa a esta crítica la tradición argentina en la formación docente, muy centrada en aspectos curriculares propios de aquel currículum (Sancho et al., 2018).

#### **IMPACTOS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA**

El uso de las tecnologías digitales en la escuela ha generado impactos y tensiones de todo tipo. De hecho, la sola presencia de la computadora

en el aula, con todos sus usos, ha cambiado su ecología respecto de la organización convencional. Este cambio dispone a niños y niñas a la par del docente toda vez que este los invita a usar el dispositivo para buscar información. Se genera otra circularidad de saberes en la clase, que tensiona con el clásico formato lineal de la escuela presencial, en la que el o la docente tiene una ubicación definida frente a los estudiantes y estos, frente a él o ella, con una clara delimitación jerárquica (Davini, 1997). Se trata, entonces, de la emergencia de relaciones pedagógicas diferentes, horizontalizadas en cuanto a las competencias acerca de las tecnologías digitales. Es interesante este concepto, porque horizontaliza el saber, a la vez que mantiene la necesaria jerarquía respecto de la responsabilidad de enseñar de parte del docente. Así, por ejemplo, dentro del área de Ciencias Sociales, surgió una actividad muy creativa por parte de unos niños que consistió en crear un diálogo por WhatsApp entre dos próceres de la historia nacional. La docente manifestó que a ella no se le hubiera ocurrido realizar una actividad de ese tipo, y que su acción mediadora estuvo vinculada con el análisis del contenido del diálogo, aportó datos contextuales y precisiones temáticas teóricas.

Estos impactos positivos convivieron, también, con ciertas dificultades en cuanto al uso de dispositivos, es decir, en cuanto a las restricciones de acceso, ya sea por falta de equipos o de conectividad. Además, se evidenciaron algunas limitaciones en torno al manejo de estas herramientas digitales por parte de algunos docentes. Al momento actual, pervive su uso aunque por iniciativa personal o producto de la demanda espontánea de niños y niñas que en su vida cotidiana conviven con ellas.

Otro elemento muy novedoso, que emerge de las entrevistas con docentes y equipos directivos, fueron las conversaciones docentes y los espacios de trabajo que se conformaron para la colaboración en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza. De esta manera, surgieron WhatsApp o Telegram como espacios pedagógicos de encuentro y de intercambio. Se ayudaban de manera mancomunada a través de recomendaciones, de comentarios de experiencias y de usos de recursos. Otros actores como los bibliotecarios se integraron también a un mundo desconocido para su ámbito, en tanto que las bibliotecas digitales no han estado presentes en las escuelas primarias.

### **NOVEDOSAS RELACIONES PEDAGÓGICAS**

Se han gestado relaciones pedagógicas que se integran a las anteriores, con nuevas apreciaciones entre estudiantes y docentes en el debate respecto de la presencia de los celulares en el aula. Ya no se desconfía de sus actitudes respecto de usarlos para otros fines, por

ejemplo, recreativos. Es un escenario valioso, a nuestro juicio, porque se gesta una relación pedagógica basada en la confianza que desecha el excesivo control como recurso para garantizar el ambiente de aprendizaje en el aula. Esta confianza se visualiza también en la que genera el docente respecto de los estudiantes mayores, toda vez que genera grupos de WhatsApp para compartir información de manera directa con ellos, sin mediación de adultos. Representa un aspecto valioso el reconocimiento del respeto que los estudiantes tienen hacia el encuadre de uso de esta herramienta, lo que *per se* supone un aprendizaje.

Otra experiencia emergente ha sido el uso de tecnologías de videollamadas para el dictado de clases o realización de reuniones con docentes y, en algunos casos, con familias. No exento de dificultades, sirvió para reconocer el valor de estos recursos cuando diversas circunstancias no permiten el encuentro presencial. En los tiempos actuales su uso ha permanecido, no en el dictado de clases aunque sí en instancias de capacitación docente, en reuniones de docentes, entre otros. Ahora ya no con ajenidad y extrañeza (Edwards, 1993).

#### **ACUERDOS DOCENTES**

El uso de tecnologías digitales en el aula ha generado la necesidad de establecer acuerdos docentes. Se trata de un nuevo tema que ha de ocupar un lugar significativo en las agendas escolares, que pervive y que opera como un valioso organizador de programas, de uso de espacios, de generador de tiempos escolares y que produce tensiones en el clásico formato escolar, ante modalidades rígidas. Esta nota se vincula con la que sigue, en tanto que resulta posible fijar esta agenda, ya que los docentes han encontrado compatibilidades entre el uso de ciertas tecnologías digitales y la especificidad de las áreas curriculares.

#### **LOS CONTENIDOS EN LA ELECCIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES**

Del análisis de los relatos docentes, se detectan argumentos para el uso de ciertas tecnologías digitales en relación con las epistemologías disciplinares que sustentan las áreas. El ejemplo recurrente es el uso de mapas digitales en Ciencias Sociales, campo de conocimiento que se define por el reconocimiento de la mano del hombre en los trazos espaciales en tanto territorio. Tal reconocimiento puede visualizarse en el aula escolar mediante el georeferenciamiento digital que permite observar el movimiento humano, en nuevas geografías físicas, en el acceso a museos históricos en formato virtual, en el registro digital de las personas y sus desplazamientos, entre otros. El docente realiza tal reconocimiento, que le otorga la legalidad necesaria para que tales tecnologías estén presentes indefectiblemente en el aula, mediadas

por su intervención. Por lo que no quedan dudas respecto de su discusión en la agenda escolar y su proyección en los acuerdos docentes.

### **APORTES DESDE EL ANÁLISIS CONCEPTUAL**

A las lecturas interpretativas expuestas, se integran algunas referencias teóricas iniciales en el proyecto, con el objeto de interpelar la empiria y construir conclusiones de cierre.

Decíamos con Jenkins (2008) que la convergencia tecnológica ha dejado atrás la necesidad de ir a una biblioteca, de usar el diccionario, ya que la información está disponible a toda hora y en todo lugar. Con ella se abre la posibilidad de interactuar con más de un espacio virtual, o como dice el autor: “mientras leo un libro, busco qué más se sabe de ese autor a la vez que escucho una conferencia”. En nuestras escuelas, la convergencia tecnológica se expresa toda vez que niños y docentes convergen en la búsqueda de recursos digitales que ayuden en sus propósitos. Convergen experiencias de generaciones distintas que buscan asignar mayor motivación al aprendizaje escolar, hacerlo más entretenido y aumentar la sorpresa y la expectativa. Converge toda vez que el docente logra la convivencia de los medios clásicos pero a la vez integra otros que los retoman y los enriquecen a pesar de que el currículo se asienta sobre los primeros. Cada vez que se amplía el sentido de la palabra “inclusión” se refiere a la presencia de los recursos digitales en el aula, en tanto la vida cotidiana se hace presente y el acceso a aquello que ha de ser común a todos, también. El debate respecto de la lectura digital recorre, a nuestro juicio, el mismo camino.

En el ámbito educativo, la lectura se presenta como una actividad intelectual para el aprendizaje, mientras que las actividades lúdicas solo se desarrollan en momentos especiales, como las clases de Educación Física, de Teatro, en otras expresiones artísticas y en los recreos. Concepciones que continúan bajo la lógica del dualismo que concibe la mente y el cuerpo como entidades separadas. Por estas ideas es que la pedagogía, por mucho tiempo, ha descalificado la actividad lúdica como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizajes intelectuales.

En nuestro estudio, visualizamos esta realidad en la fuerza de las expresiones docentes acerca del valor de uso de las tecnologías digitales en el aula siempre que producen alta motivación en niños y niñas, cambios en las clásicas distancias espaciales, nuevas relaciones pedagógicas basadas en la colaboración, y diferentes integraciones de la familia que se vio entrecruzada por la enseñanza digital. Aun cuando la fuerza de lo convencional se imponga, es una realidad que docentes y estudiantes convergen en la búsqueda de un escenario distinto para el aprendizaje escolar y que el discurso naturalizado de los docentes

en los que mencionan tantas aplicaciones y sus usos como antes se mencionaba tiza y pizarrón, lo demuestra.

En esta línea de análisis, hemos observado un recurso importante, y es el reconocimiento docente de la pertinencia epistemológica del uso de ciertas tecnologías. Maggio (2012) plantea al respecto las acepciones de inclusión genuina y escenario enriquecido toda vez que el docente aduce con fuerza razones fundadas y por propia voluntad para hacerlo y cuando enriquece y amplía el conocimiento disciplinar. Esto es, toda vez que un docente reconozca la cercanía disciplinar a un método, este adquirirá un lugar constitutivo. Se trata asimismo de un aspecto clave de la enseñanza “poderosa”, que implica una práctica docente renovada, compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables. Esta propuesta didáctica da cuenta del estado del arte de las disciplinas, o sea, del modo actual de entender y producir el conocimiento, con sus debates, controversias y avances. Además, permite adquirir conciencia epistemológica, en otras palabras, pensar los marcos teóricos y metodológicos que sustentan las disciplinas y sus formas de construcción y validación del conocimiento. Asimismo, mira en perspectiva, esto es, ofrece diversas miradas y puntos de vista sobre los temas, reconociendo la relatividad y la pluralidad de los significados. Formulada en tiempo presente, es un acto de creación por parte del docente que planifica, imagina, decide y adapta su propuesta de enseñanza en función del contexto, los objetivos, los contenidos y las tecnologías disponibles. Finalmente, es original, producto de la innovación que rompe la rutina. Para nuestro caso, el reconocimiento de la pertinencia metodológica de los mapas digitales y de los museos virtuales como esenciales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es una clara referencia.

En cuanto a la lectura escolar, decíamos con Chartier (2014) que la pregunta clave hoy es qué cambia y qué no con las tecnologías, y para abordar el problema la autora se pregunta por las promesas y las brechas, la primeras respecto del acceso y las segundas en cuanto a su dominio. Respecto del uso de tecnologías digitales en la escuela, dice que los niños disfrutaban de los productos que se ofrecen en el aula, por ejemplo los recursos audiovisuales, lo que pareciera indicar que hay cambios. Ahora bien, la necesaria presencia de un adulto que signifique junto a ellos lo que se narra en un cuento no cambia. En el caso de la lectura, se evidencia que cambia el escenario del aula y la experiencia cognitiva de los niños pero no cambia la necesaria mediación de la maestra para enseñar. En nuestro estudio, las prácticas docentes relatadas son proveedoras de indicaciones a los lectores, expuestas en las tareas escolares, en la lectura modelizada, en las orientaciones integradas en las presentaciones gráficas, entre otros. Aunque predomi-

na la práctica sobre la lectura impresa, se encuentra presente el registro de la importancia de indicar. Decíamos antes que el ingreso de las computadoras al aula cambia la ecología del aula, genera nuevas relaciones pedagógicas, tiende otros puentes con la familia, gesta comunidades colaborativas, entre otros efectos. Como todo escenario social, representa e integra lo que cambia y lo que permanece: cambia el entorno pero no cambian los actores: docente y niños en relación, en línea con Chartier.

### **MOMENTO DE CIERRE Y LO QUE ACONTECE EN LA LECTURA**

Como corolario de lo expresado, la presencia de las tecnologías digitales en la enseñanza se encuentra activa y dinámica en las aulas escolares de la educación primaria, aún con un escenario de escuela normal (Dussel y Caruso, 2006) Ha quedado integrada a los discursos docentes, que describen con mayor fluidez y familiaridad usos y criterios que los sustentan tal como se ha ilustrado a lo largo de este trabajo.

Estamos, entonces, ante nuevos y emergentes escenarios que tensionan con la escuela clásica cada vez que imprimen relaciones pedagógicas diferentes, integraciones de nuevos actores, textos con narrativas diversas. Entendemos que el mismo supone un componente central en su desarrollo que es una gestión directiva en los aspectos pedagógicos del uso de herramientas digitales (Aguerrondo, 2002; Dussel, 2007). Para ello, es fundamental que elaboren una visión clara y compartida del proyecto educativo, que anime y apoye a los docentes y una actitud abierta al cambio y al aprendizaje. El equipo directivo es un factor central para la promoción de la transformación educativa, especialmente en la integración de las tecnologías digitales en las escuelas, pues incide en la organización y la toma de decisiones, mediante el desempeño catalizador y facilitador de dicho proceso. De este modo, se podrían generar las condiciones necesarias para que la experiencia transitada en la utilización de estas tecnologías se consolide de forma sostenible.

Como todo escenario social, algo cambia y algo permanece; y en esto último está el docente, que interactúa horizontalmente con el niño en su menor dominio de las aplicaciones digitales. El docente sigue allí con sus saberes diferenciados, con sus orientaciones, de lo que nunca será privado: la acción mediadora.

### **REFERENCIAS**

- Aguerrondo, Inés. (2002). *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Chartier, Anne- Marie. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica

- Davini, María Cristina. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *El Monitor de la educación*, 13, 25-32. <https://www.educ.ar/recursos/70825/lenguajes-en-plural-la-escuela-y-las-nuevas-alfabetizaciones/download/inline>
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. (2006). La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar. *Clio y Asociados*, 9-10, 163-165. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10324/pr.10324.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10324/pr.10324.pdf)
- Edwards, Verónica. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27, 1-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Forni, Floreal, Gallart, María Antonia y Vasilachis de Gialdino, Irene. (1993). *Métodos cuantitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.
- Jenkins, Henry. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Maggio, Mariana. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Parodi, Giovanni. (2014). *Comprensión de textos escritos: La Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Romero, Claudia. (2017). *Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.
- Sancho Gil, Juana María, Sánchez Valero, Joan Antón y Alonso, Cristina. (2018). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 10–22. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/421>
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis. (2014). *Metodología de la investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Manuscrito en revisión.
- Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



# **CULTURA INSTITUCIONAL, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y PROCESOS DE APROPIACIÓN: ELEMENTOS PARA SU ABORDAJE Y COMPRENSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Martín Pizarro

## **LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS**

Todas las instituciones, y sus respectivos establecimientos, nacen, se construyen y se sostienen en el seno de una cultura que es propia de la sociedad en la cual han tenido origen. En un nivel social general, Geertz (1986) entiende a la cultura como tramas de significaciones que se producen en interacción y que son compartidas por un determinado grupo social. Las acciones que realizan los seres humanos poseen una contraparte simbólica y en el cúmulo de ellas se constituye la cultura, dando lugar al establecimiento de un conjunto de estructuras y disposiciones de significación que se instauran en la comunidad y son compartidas socialmente por sus integrantes, a partir de cuales desarrollan sus prácticas.

Las instituciones sociales, entre ellas la escuela, reproducen parte de la cultura general que les ha dado origen, pero guardan cierto grado de autonomía relativa que les permite diferenciarse de esa cultura y generar una específica: una cultura institucional. Este concepto encuentra sus inicios en el campo de estudio de las organizaciones empresariales e industriales, aunque también ha tenido su desarrollo considerando las particularidades de los establecimientos educativos, es decir, la existencia de una *cultura escolar*. Ya a inicios de la década de 1930, Waller sostenía que las escuelas poseían una cultura propia,

donde se presentan rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres y normas que configuran un código moral (Waller 1932, citado en Deal y Peterson, 2009). El estudio de la cultura escolar quedó relegado por mucho tiempo, resurgiendo en los años setenta, al ser interpretada como un obstáculo para el cambio escolar (Goodlad, 1975), pero fue recién en la última década del siglo pasado cuando este concepto se introdujo plenamente en la producción teórico-conceptual del campo de estudios en educación.

Dominique Julia fue uno de los primeros autores en utilizar este concepto, entendiendo a la cultura escolar como un “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar; y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 131). En un sentido amplio, este autor sostiene que estas formas de pensar y actuar se han extendido a otros ámbitos de una sociedad academizada (Julia, 1996), por lo que su definición podría remitirnos a una cultura *de lo escolar*, es decir, una cultura que se encuentra fuertemente ligada a los sistemas escolares en los cuales se han gestado y construido, y que han configurado los modos en que los centros educativos reproducen las formas de significación de la cultura a nivel social, organizando su transmisión a través de distintas disciplinas y prácticas, promoviendo determinados valores y formas de ser y hacer, que sólo en la escuela podrían adquirirse.

Sin embargo, en un sentido más restringido, la cultura escolar “no se limita a reproducir lo que se encuentra por fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2002, p. 57), *una cultura institucional escolar o de la escuela*, a la que se le pueden atribuir características generales, pero cuya materialización podrá encontrar variaciones o rasgos particulares que son propios de cada establecimiento educativo. En esta dirección, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) entienden a la cultura institucional escolar como

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p.35)

Para las autoras la cultura institucional oficia metafóricamente como escenario, telón y fondo de la obra que los miembros de un establecimiento educativo representan al desarrollar las actividades propias de la institución y, al mismo tiempo, atraviesa las formas de ver e inter-

pretar aquello que acontece dentro de la escuela. Es decir, al igual que ocurre a nivel social, la cultura institucional brinda a los integrantes de la institución un universo de significados que se pondrán de manifiesto en todas las actividades que desarrollen los sujetos que la integran. A su vez, cabe resaltar en esta definición el rol que cumplen las políticas educativas –elemento externo al establecimiento en sí mismo– en la construcción de la cultura institucional.

Desde una perspectiva muy cercana, López Yáñez y Sánchez Moreno (2004) ofrecen una definición que destaca el papel que cumple la comunicación en la cultura institucional de las escuelas. Para los autores, la cultura institucional es una trama de significados que se construye en el proceso comunicativo que desarrollan los miembros del establecimiento y que comparten entre sí. Cada escuela conformará su propia red o estructura de significados compartidos que se manifestará en una serie de símbolos que los integrantes de la institución sabrán interpretar por el sólo hecho de pertenecer a ella.

Más allá de la definición que se presente, debemos considerar a las instituciones educativas como espacios multiculturales, ya que si bien existe una cultura dominante que se impone al resto, también se presentan subculturas que se conforman a partir de subgrupos del centro educativo, con miembros que interactúan regularmente entre sí, comparten valores y posiciones concretas que genera sentidos de pertenencia aún más específicos que la cultura institucional de la escuela. Cultura y subculturas se encuentran en tensiones y luchas regulares por imponer sus formas particulares de ver el mundo o sus modos de significación en relación a fenómenos específicos que se desarrollan en la cotidianidad de cada establecimiento institucional (Díez Gutiérrez, 2006).

## **LOS COMPONENTES DE LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA**

Ahora bien, la forma en la que es considerada la cultura institucional al interior de los establecimientos educativos adquiere cierta estabilidad y acuerdo entre los autores al entenderla como universos de significados o estructuras simbólicas, sin embargo, nos resulta considerable destacar aquellos elementos o componentes que son constitutivos de estas tramas de significado y que contribuyen a su configuración y sostenimiento. Al respecto, Schein (1988) fue uno de los primeros autores en reconocer un conjunto de elementos que estructuran a las culturas institucionales y que pueden organizarse en tres niveles que van de lo menos a lo más manifiesto. Un primer nivel reconoce los *supuestos básicos* o *presunciones*, es decir, un conjunto de creencias compartidas por los miembros de un establecimiento

que, de forma casi naturalizada por ellos, actúan de manera inconsciente y subyacen en la interpretación de sus prácticas más habituales. Un segundo nivel, compuesto por *valores y normas* que inciden en la determinación de lo bueno y deseable para la institución y que se traducen en reglas implícitas que establecerán el comportamiento esperable dentro del centro educativo. Por último, un tercer nivel que se configura a partir de los dos anteriores y se constituye por los *artefactos o productos culturales* y por las *prácticas* asociadas a los patrones de comportamiento que rigen a los integrantes de la institución. Los artefactos se componen por los *mitos* (relatos que sostienen acontecimientos del pasado y se expresan en sucesos que son considerados importantes para los miembros) y por los *símbolos* (dan cuenta del significado que los sujetos otorgan a distintos aspectos, procesos y dinámicas del espacio institucional), mientras que las prácticas se vinculan a las *costumbres* (su regularidad da cuenta de la forma en la cual se llevan a cabo los procesos institucionales), a los *procedimientos* (acciones que resultaron valiosas o beneficiosas en el pasado y que fueron institucionalizadas por sus miembros) y a los *rituales* (describen los hábitos asociados a los eventos considerados significativos para la institución).

Si bien las conceptualizaciones de Schein provienen de campo empresarial, sus categorías han sido fundamentales y de gran utilidad para el análisis de múltiples organizaciones y establecimientos institucionales, entre ellos los educativos. Otros autores provenientes de este ámbito, como Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) o Díez Gutiérrez (2006), han efectuado operacionalizaciones del concepto de cultura institucional y han presentado sus elementos constitutivos. No obstante, nos resulta aún más pertinente la propuesta que han desarrollado López y Sánchez (2004), ya que entendemos que presentan un esquema analítico cuyas dimensiones y categorías engloban las propuestas mencionadas, permitiéndonos comprender con mayor especificidad el modo en que la cultura institucional de las escuelas puede significar la integración de tecnologías digitales y sus repercusiones institucionales.

De esta manera, los autores reconocen cuatro dimensiones constitutivas de la cultura institucional de los establecimientos educativos: el *contenido* de la misma, su *fuerza*, su *evolución* a lo largo del tiempo y la *trama social* que la posibilita. En lo que respecta al *contenido*, este se conforma por:

- la *aparición física* de la escuela, que refiere el conjunto de componentes físicos y materiales que la configuran, principalmente los espacios en los que se organiza, como así también sus usos y ambientación;

- las *pautas de conducta*, que considera todas las pautas sistemáticas de comportamiento colectivo dentro del centro educativo (rituales, tradiciones, ceremonias, pautas de socialización, entre otras);
- el *lenguaje*, que remite a los modos de expresión colectivos (mitos, leyendas, historias y metáforas) cuyo significado es compartido por los miembros de la escuela;
- la existencia de un *reglamento implícito*, vinculado a las normas que son compartidas y aceptadas de manera tácita por los sujetos, regulando su comportamiento dentro la escuela y fijando lo que es y no es admisible;
- los *valores*, criterios comunes que habitualmente se utilizan para juzgar los acontecimientos, las acciones y a las personas;
- y las *asunciones*, entendidas como las creencias básicas de la cultura institucional a partir de las cuales se desprenden el conjunto de ideas asumidas y los significados compartidos por los distintos miembros del establecimiento educativo.

Por su parte, la *fuerza* de la cultura institucional, se configura a partir de tres categorías: la *penetración*, es decir, la extensión del consenso en torno a los contenidos de la cultura; la *homogeneidad*, vinculada a la solidez y flexibilidad que presentan las asunciones básicas de la cultura; y la *claridad*, asociada a la facilidad o dificultad con que los recién llegados al centro educativo pueden acceder a la cultura institucional del mismo.

En lo que atañe a la *evolución* de la cultura, se distinguen, por un lado, la *historia institucional* a partir de la cual se posibilitó la conformación y sostenimiento de los significados compartidos y, por otro, la *orientación prospectiva*, en tanto tendencias que presenta la cultura institucional considerando los nuevos contenidos que surgen como así también los conflictos que se generan al interior de la escuela.

Por último, la *trama social* aborda los roles sociales que desempeñan los miembros de un establecimiento educativo para conservar, difundir y transmitir a los nuevos integrantes la cultura institucional. Aquí los autores reconocen a los *héroes*, como modelos a seguir que personifican las premisas básicas de la cultura, los *narradores*, legitimados institucionalmente para brindar la visión de la cultura sobre el pasado y el presente de la institución, relatando historias y leyendas propios del establecimiento educativo, los *sacerdotes*, quienes custodian los contenidos originales de la cultura e impiden potenciales desvíos de ellos, los *murmuradores* y *espías*, encargados de poner en relación distintas sensibilidades presentes al interior de la cultura institucional a partir de la difusión de información, *disidentes* y *disconformes*, que mantienen al centro educativo en evolución, ya que la voz

de estos miembros permite poner en discusión los contenidos vigentes de la cultura a partir de nuevos valores e ideas y las *coaliciones*, que representan a subgrupos con sensibilidades afines dentro de una misma cultura y que pueden dar origen a subculturas que generen conflictos o negociaciones entre los distintos grupos para sostener la cultura institucional vigente.

Indistintamente de los componentes, dimensiones o categorías que puedan reconocerse en el abordaje de la cultura institucional de los establecimientos educativos, los mismos sólo pueden escindirse con fines analíticos, ya que la cultura institucional se construye en la interrelación de los elementos mencionados, donde muchas veces operan de manera interdependiente o simultánea, configurando a la cultura como un constructo holístico que es más que la suma de sus partes (Díez Gutiérrez, 2006).

### **ALGUNOS CONCEPTOS CERCANOS A LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA: CLIMA Y GRAMÁTICA ESCOLAR**

Lo último que nos interesa referir en relación a la cultura institucional de los centros educativos se vincula a dos conceptos que poseen características que podrían homologarse a la cultura institucional –incluso, muchas veces suelen utilizarse de manera indistinta–, pero que no son exactamente lo mismo: el *clima escolar* y la *gramática escolar*. El primero de ellos comenzó a utilizarse en los países anglosajones a fines de la década de 1970, como resultado de las investigaciones sobre las escuelas eficaces. En el marco de una institución, el clima se define como una “cualidad duradera del ambiente interno de una organización tal como es experimentado por sus miembros y que afecta a sus comportamientos” (Elías, 2015, p. 12). Se trata de una percepción global que los miembros poseen del ambiente que caracteriza a un establecimiento en particular. Aplicado a las instituciones educativas, el clima escolar ha sido entendido de manera general como las percepciones que los docentes poseen sobre su ambiente de trabajo, sobre las estructuras formales e informales que conforman a la institución y sobre las relaciones sociales que establecen entre sus integrantes (Kowalski y Hermann, 2008). Si bien el clima institucional está asociado a la cultura propia de un centro educativo, es sólo un aspecto superficial de la misma, ya que la cultura puede determinar el clima, pero no al revés (Díez Gutiérrez, 2006). Por lo tanto, no se trata de conceptos intercambiables entre sí.

Por otro lado se encuentra la *gramática escolar*, concepto propuesto desde el campo de estudios en historia de la educación norteamericana por Tyack y Tobin (1994) y Tyack y Cuban (1995). Los autores entienden a la gramática de la escuela como el conjunto de estructuras,

reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en los establecimientos educativos, tales como la graduación de los alumnos por edades, la clasificación de los conocimientos por asignaturas o las aulas autónomas con un solo docente a cargo. Al igual que los sujetos incorporamos las reglas gramaticales del lenguaje, los integrantes de una institución educativa desarrollan sus prácticas a partir de la incorporación de normas explícitas e implícitas que regulan las dinámicas que se desarrollan dentro de una escuela, operando de manera consciente y muchas veces inconsciente. De este modo, Tyack y Cuban (1995) sostienen que la gramática de la escuela es descriptiva, ya que permite indicar cómo se desarrollan los procesos en una escuela, y a la vez prescriptiva, determinando cómo deben desarrollarse. Sin embargo, a diferencia de la cultura institucional, la gramática escolar remite a cuestiones generales y comunes a los distintos centros educativos o a escuelas que integran un mismo nivel de enseñanza, mientras que la cultura institucional, como hemos desarrollado, nos ubica en el campo de las particularidades y especificidades que hacen a una institución educativa única y distinta a las demás.

### **LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES INTERACTIVAS**

Con lo expuesto hasta aquí, podemos entender a la cultura institucional de la escuela como formas de significación y tramas de sentido que se producen y sostienen en el interior de los centros educativos. Ahora bien, la estructuración de esta cultura deviene de la convergencia de dos conjuntos de factores que confluyen y se imbrican en cada institución en particular. Por un lado, y en un nivel más general, existen significados compartidos que se han construido y estabilizado de manera relativamente homogénea a lo largo del tiempo para todos los establecimientos educativos de nuestro país. Se trata de *factores históricos*, más asociados al sistema educativo y sus respectivas políticas, y devenidos en rasgos ya instituidos –y a la vez instituyentes– que configuran a lo que Julia (1995) denomina cultura escolar. Sin embargo, y al mismo tiempo, existen *factores situacionales*, propios de cada establecimiento educativo, de su historia, de sus integrantes, de sus recursos, y del entorno social en el cual se ubica, que también contribuyen a la conformación de una matriz de significados institucional.

Actualmente esta convergencia de factores, que en su disputa y negociación configuran la cultura institucional de la escuela, se encuentra atravesada por las tecnologías digitales que intervienen en el desarrollo de las distintas dinámicas que se llevan a cabo en los establecimientos. En esta dirección, nos interesa reflexionar sobre el modo en que las escuelas y su cultura interpretan a las tecnologías y sus usos en tres di-

mensiones constitutivas de los centros educativos: la administrativa, la pedagógica y la organizacional-comunitaria, considerando como punto de partida el modo en que una escuela concibe a la integración de tecnologías digitales en cada una de estas dimensiones.

Debemos tener en cuenta que no se trata de un interrogante que busque una respuesta generalizadora que englobe a los distintos establecimientos educativos, ya que las tramas de significado que cada cultura institucional genere pueden ser muy disímiles entre una escuela y otra, por lo que el abordaje empírico debe aspirar a un análisis específico de cada centro educativo, reconociendo sus rasgos particulares y dilucidando cuáles son las configuraciones posibles que pueden adquirir las tecnologías en cada una de las dimensiones mencionadas.

### **DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA**

El uso de tecnologías digitales para la gestión y la administración de las instituciones educativas es una práctica que se encuentra ampliamente extendida entre las distintas escuelas, como así también la comunicación con otras instituciones del sistema educativo. Las tecnologías pueden mediar y articular los distintos procesos de esta dimensión, aunque también pueden ser un factor de dificultad en función de las características y calidad de los dispositivos, de la conectividad o de las competencias técnicas de los miembros de la institución. Ahora bien, ¿fue una decisión de la escuela incorporar tecnologías para las tareas de administración y gestión de la escuela o fue resultado de una exigencia del sistema educativo a la cual el establecimiento tuvo que adecuarse? ¿Todos los miembros que desarrollan tareas administrativas están de acuerdo en utilizar tecnologías digitales para llevarlas a cabo? ¿Qué imaginarios se han construido en relación a las tecnologías y la administración de la institución? ¿Se generan tensiones y/o conflictos entre quienes administran la escuela en torno a las tecnologías y sus usos? ¿Cómo se organizaron los usos de los dispositivos para este tipo de actividades? ¿Fueron reglamentados en algún documento o se sostienen a partir de los usos y costumbres institucionales?

Un posicionamiento posible en relación a esta dimensión lo hemos observado en un acercamiento exploratorio a una escuela primaria de gestión estatal, donde las tecnologías eran comprendidas como un elemento constitutivo de la administración institucional, resultándoles extraño a sus miembros el desarrollo de procesos administrativos sin la mediación tecnológica (aunque existían tareas que aún el sistema educativo solicitaba en formato analógico y requerían la firma manuscrita de las autoridades del establecimiento). A su vez, cualquier inconveniente que imposibilite el uso de las tecnologías por

algún motivo (corte de la corriente eléctrica, problemas técnicos en los dispositivos o falta de conectividad a Internet), era percibido negativamente ya que alteraba el normal funcionamiento de la administración o gestión de la escuela, siendo una dificultad significativa tener que volver a operar con tecnologías analógicas.

### **DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

La integración de las tecnologías a las prácticas de enseñanza es el anhelo tanto de las políticas públicas que se han desarrollado en esta dirección como así también la pretensión de muchos establecimientos en función del actual contexto sociohistórico. Sin embargo, nos podemos formular una serie de interrogantes que contribuyan a reflexionar sobre esta dimensión: ¿Cómo interpreta la escuela el rol de las tecnologías en el proceso pedagógico? ¿Se trata de un elemento nodal o accesorio de las clases? ¿Los dispositivos digitales median y/o articulan la relación pedagógica? ¿Los docentes diseñan sus clases en torno a las tecnologías digitales o son un elemento incorporado circunstancialmente? ¿Se han generado normas explícitas e implícitas para utilizar los dispositivos en las aulas? ¿Cómo son percibidas por los miembros de la institución? ¿Qué imágenes y representaciones posee la institución sobre la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué productos y materiales son resultado de la intervención de tecnologías en la enseñanza dentro de las aulas?

Por ejemplo, los discursos docentes de una escuela primaria visitada ubicaban a las tecnologías en un lugar fundamental para mejorar la calidad educativa de niños y niñas, sin embargo, esto no se ve traducido necesariamente en sus prácticas profesionales e institucionales. La incorporación de tecnologías con fines pedagógicos es ampliamente valorada, pero limitadamente utilizada en las aulas. Se concibe como un hecho deseable, que se impone a partir del imperativo tecnológico que atraviesa múltiples esferas de la sociedad pero que no se materializa en las prácticas profesionales de los propios integrantes de la institución. Por su parte, otro establecimiento daba cuenta de las recurrentes dificultades técnicas que surgían al utilizar las tecnologías digitales en las aulas, por lo que los docentes desestimaban su uso considerando que no estaban dadas las condiciones de infraestructura para trabajar con esa clase de dispositivos.

Asimismo, la resistencia a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza continúa haciéndose manifiesta, principalmente por la falta de competencias técnicas en su manejo, a pesar de la existencia y realización de muchos cursos de capacitación por parte de directivos y docentes. Muchos miembros de las instituciones se han formado en enseñanza con tecnologías, pero reconocen no hacer uso

de ellas con regularidad debido a las demandas de la propia escuela para poder utilizarlas: solicitudes formales a dirección, presentación de proyectos educativos, planificaciones, coordinación de horarios, entre otras cuestiones.

### **DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL-COMUNITARIA**

Actos, muestras institucionales, ferias de ciencias, recreos, celebraciones, visitas de organizaciones sociales u otros integrantes de la comunidad educativa son situaciones habituales en toda escuela que conforman la cotidianidad de su vida institucional. Ahora bien, ¿Son consideradas las tecnologías digitales disponibles para el diseño, la gestión y la ejecución de este tipo de actividades? ¿Qué imágenes y representaciones en torno a las situaciones planteadas han formulado los miembros de la institución en relación al uso de los dispositivos? Desde la integración de las tecnologías digitales a los establecimientos, ¿se ha modificado la forma en la cual desarrollan los eventos mencionados? ¿Existen normas implícitas o explícitas que rijan las prácticas de directivos y docentes para utilizar –o no– los artefactos técnicos cuando se desarrolla un acto o una celebración en particular?

Muchas escuelas de gestión estatal que hemos observado consideran a las tecnologías digitales disponibles en el establecimiento como artefactos valiosos –desde un punto de vista económico– y que fueron adquiridos y/o recepcionados a partir de una política pública para ser utilizados en las aulas bajo el modelo *uno-a-uno*, por lo que los dispositivos son concebidos principalmente para su intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también hemos podido reconocer un posicionamiento distinto que promueve la integración de los objetos técnicos en otras actividades institucionales. Por ejemplo, un establecimiento educativo decidió incorporar las tecnologías en la articulación que, anualmente, desarrolla el primer grado del establecimiento con los jardines de infantes de la zona. Como el objetivo es captar futuros estudiantes que conformen el primer año del nivel primario, directivos y docentes decidieron diseñar actividades donde los niños y niñas del nivel inicial puedan interactuar con las tecnologías digitales y así exhibir parte de los recursos digitales de los cuales disponen, hecho que resultaba atractivo para las infancias y, al mismo tiempo, elevaba el nivel educativo del establecimiento frente a las familias del jardín de infantes, quienes podrían optar por ese centro educativo para que sus hijos comiencen el nivel primario. Esta modalidad de uso de los dispositivos por parte de una escuela primaria da cuenta de una concepción de la tecnología que no las ubica únicamente dentro de las aulas ni interviniendo exclusivamente en las prácticas de enseñanza, sino también en otras instancias

que conforman la vida del establecimiento y pueden resultar de utilidad para arribar a los objetivos propuestos por sus miembros.

### **ALGUNOS COMENTARIOS FINALES**

La cultura institucional de la escuela, tal como la hemos presentado hasta aquí, exige en las investigaciones un abordaje particular y específico por cada centro educativo con el que se pretenda trabajar. Desde luego, consideramos que pueden encontrarse múltiples similitudes entre una escuela y otra, aunque el tratamiento de las diferencias puede orientarnos aún mejor para reflexionar los modos en los cuales cada cultura significa e interpreta la apropiación de tecnologías digitales.

Las dimensiones que abordamos anteriormente son constitutivas de las escuelas primarias y entendemos que los interrogantes planteados en cada párrafo nos permitirán comenzar a reflexionar y comprender cómo cada establecimiento concibe el rol de las tecnologías en las dimensiones mencionadas. Cada escuela asume posicionamientos distintos en relación a los dispositivos y resulta significativo indagarlos y observar qué modalidades pueden asumir.

Presentamos algunos ejemplos de posiciones que han adoptado algunas de las escuelas primarias de gestión estatal que hemos visitado en distintos trabajos de campo, aunque no son los únicos posibles. Cada centro educativo realiza su propio proceso interno e incluso pueden ser contradictorios entre sí, significando a las tecnologías de un modo en una de sus dimensiones, mientras que en las demás se las puede representar de una forma diferente o incluso totalmente opuesta. En este sentido consideramos que las instituciones educativas podrán transitar de una posición a otra en la medida que se apropien de las tecnologías y comiencen a modificar la forma en la cual conciben a los dispositivos en las distintas prácticas y dinámicas institucionales.

Toda práctica material que se produce en el uso de los dispositivos tendrá una contraparte simbólica que podrá ser reflejo de la cultura institucional, o bien podrá oponerse a ella e intentará modificarla. Estas situaciones, no estarán exentas de tensiones y conflictos en los procesos institucionales de apropiación de las tecnologías digitales. Asimismo, las modificaciones que puedan desarrollarse en la cultura institucional implicarán un tiempo indeterminado, que se vinculará con el sostenimiento de prácticas específicas de los actores institucionales y cuyos resultados siempre serán inciertos, aunque podrán orientarse a partir de distintos proyectos institucionales que posicionen a los dispositivos como un elemento constitutivo de las dinámicas institucionales y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Deal, Terrence y Peterson, Kent. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Díez Gutiérrez, Enrique. (2006). *Evaluación de la cultura institucional: Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Elías, María Esther. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Educare*, 19(2), 285-301. [https://www.memoria-fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf](https://www.memoria-fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf)
- Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina, (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Geertz, Clifford. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodlad, John. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. New York: McGraw-Hill.
- Kowalski, Theodore y Hermann, Kathleen. (2006). Evaluación de la cultura de las escuelas secundarias en relación con sus características demográficas y su desempeño. En Hoy, Wayne y DiPaola, Michael (Eds.), *La mejora de las escuelas: Estudios en liderazgo y cultura* (pp. 55-72). New York: Information Age Publishing.
- Julia, Dominique. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, Margarita y González, Enrique (coord.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Métodos y fuentes*. México: Universidad Autónoma de México.
- Julia, Dominique. (1996). Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di Storia dell'Educazione*, 3, 119-147.
- López Yáñez, Julián y Sánchez Moreno, Marita. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, Juan Manuel (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schein, Edgar. (1988). *Cultura organizacional y liderazgo: Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tyack, David y Cuban, Larry. (1995). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Tobin, William. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Waller, Willard. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley and Sons.

# **LOS ENCUENTROS LÚDICOS DE INDAGACIÓN: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA INNOVADORA PARA INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE CIUDADANÍA DIGITAL EN CHICOS Y CHICAS DE 9 A 12 AÑOS**

Silvina Casablancas, María Monserrat Pose,  
Bettina Berlin y Rosa Gamboa

## **INTRODUCCIÓN**

El proyecto “Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años”, financiado por CLACSO y la SENAF, buscó relevar la perspectiva infantil con la mínima mediación adulta, a partir de las voces de niños y niñas. Se trató de un estudio cualitativo de tipo exploratorio descriptivo con perspectiva etnográfica; y su objetivo fue comprender las percepciones infantiles sobre la forma en que ejercen ciudadanía digital (Morduchowicz, 2020) y llevan a cabo experiencias autónomas y prácticas sociales en línea.

El trabajo de campo propiamente dicho, se desarrolló entre abril y mayo de 2023 en escuelas y consejos de infancias en diferentes ciudades de tres provincias argentinas: Buenos Aires, Neuquén y Santa Fe. Dada la corta duración del proyecto, situar el trabajo de campo en instituciones resultó conveniente para acceder rápidamente a grupos estables de niños y niñas de las edades estudiadas. De manera que cada institución conformó un caso, y fue considerado en tal sentido como “el examen de un ejemplo en acción” (Walker y McDonald, 1977, en Guba y Lincoln, 1985), al tiempo que se abarcó en su complejidad particular (Stake, 1999). El muestreo fue por conveniencia, y buscó aportar datos de una heterogeneidad de sectores sociales.

Investigar con población infantil de entre 9 y 12 años ofreció el desafío metodológico de diseñar instrumentos de recolección de datos

que fueran fértiles a los propósitos de la investigación, al tiempo que se adaptaran a la corta edad de los y las participantes. En la búsqueda por encontrar un instrumento adecuado, el equipo de investigación priorizó como lema el derecho al juego y la concepción de niños y niñas como sujetos de derecho. Por lo tanto, se diseñó una metodología lúdica con un enfoque ético (Montoya, 2018) que atendiera especialmente a los cuidados y consideraciones que requieren las infancias y la premisa de que el juego es una forma natural de aprendizaje. Teniendo en cuenta estas condiciones se diseñó un dispositivo denominado “caja lúdica” de carácter flexible, que pudiera adaptarse a distintos contextos y a los emergentes propios de cada instancia de relevamiento de datos.

En esta comunicación, se justifica y describe cómo se operativiza el abordaje metodológico en relación a las infancias. Para ello, se detallan las características de la metodología diseñada y se comparten también los propios aprendizajes del equipo investigador en cuanto a las posibilidades, limitaciones, aciertos y errores en la aplicación de la metodología en el trabajo de campo.

### **POSICIONAMIENTO ASUMIDO PARA INVESTIGAR INFANCIAS**

Estudiar las infancias implica asumir un posicionamiento frente a ellas. Entendemos como equipo que las infancias constituyen un constructo subjetivo y social, vinculado a un contexto cultural e histórico que la condiciona y que varía de acuerdo a distintas condiciones socioeconómicas. Por lo tanto no hablamos de una infancia determinada simplemente por cuestiones etarias, sino de múltiples infancias, cuya interpretación trasciende las cuestiones biologicistas que determinaron su concepción original. Esta construcción de las infancias como un conjunto activamente negociado de relaciones sociales, involucra determinadas representaciones culturales que no siempre son reflejo de “la realidad de la vida de los niños” (Buckingham, 2002, p. 45). Es por ello que nos propusimos alejarnos de miradas adultocéntricas o paternalistas que consideran a niños y niñas como actores pasivos, para acercarnos hacia posicionamientos postcoloniales (Liebel, 2020) que conciben a niños y niñas como constructores activos de conocimiento, de identidad y de cultura, con agencia en la construcción y determinación de las sociedades en las que viven. En palabras de Moss, Dahlberg y Pence: “Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción sociales y no son mero coste o carga” (2005, p. 85).

En concordancia con este modo de entender las infancias, el abordaje metodológico planteado para este estudio, se propuso ofrecer instancias “participativas” (Fargas-Malet, et al., 2010), a través de

la escucha etnográfica de las voces de los protagonistas. En el marco de la metodología lúdica, esta escucha se propone reponer ese diálogo valioso que ofrecen las entrevistas en las metodologías cualitativas pero, en este caso, diseñadas para la investigación en contexto con sujetos infantiles.

### **DESCRIPCIÓN DE LOS ELI**

A fin de relevar datos para este estudio, se diseñaron los Encuentros Lúdicos de Indagación (ELI), una propuesta de metodología lúdica que parte de respetar el derecho al juego de niños y niñas y considerarlos, además, sujetos activos de derechos. Las dinámicas que conforman los ELI están planeadas para desarrollarse con asistencia de alrededor de 10 niños y niñas, con una duración aproximada de una hora y media. Para desarrollar y posteriormente implementar esta metodología de los ELI, se testeó su dinámica y alcance mediante una prueba piloto, que tuvo varios propósitos. Por un lado, sirvió para evaluar el funcionamiento de los juegos que conformaban la “caja lúdica” en dos aspectos centrales: en su validez como instrumentos para la recolección de datos, y en su capacidad para motivar a las infancias participantes a través del intercambio y del juego. Por otra parte, el piloto fue útil para relevar las opiniones, observaciones y sugerencias de los participantes infantiles sobre toda la experiencia. Esto se consiguió proporcionando un espacio para la reflexión metacognitiva sobre la propia metodología al final del encuentro piloto, que luego se replicó en cada uno de los encuentros del trabajo de campo. En ese momento de cierre las infancias participantes eran consultadas sobre los juegos que acababan de realizar e invitadas a dar su opinión y a sugerir mejoras para el siguiente encuentro lúdico con otro grupo. De esta manera, retroalimentaron y co-crearon la propia metodología.

A continuación se describe en forma general la secuencia que tenían los ELI, aunque en el desarrollo de cada caso se hicieron ajustes para adaptarla al contexto, a los participantes específicos y a los emergentes. En cada ELI participaron entre dos y tres investigadoras, que se turnaban para dinamizar el encuentro y para tomar registro en forma audiovisual. Los encuentros se grabaron en audio y en video y además, al salir de cada uno, las investigadoras registraban en un audio las observaciones y comentarios que habían surgido de la experiencia con el objeto de poder recordar las impresiones registradas en ellos.

Los ELI comenzaban con la firma de un consentimiento por parte de las propias infancias participantes. Si bien se contaba con una autorización familiar, solicitar el consentimiento de los y las participantes infantiles significaba posicionarlos como sujetos capaces de

ejercer ciudadanía y de tomar decisiones informadas. Tras explicarles el propósito del encuentro y el anonimato que se garantizaría para sus opiniones y datos personales, se les preguntaba primero si deseaban participar y si estaban de acuerdo en que se tomaran registros audiovisuales. Luego, se les invitaba a completar y firmar un consentimiento en forma escrita. Este consentimiento era parte importante de la experiencia, y permitía desde el comienzo situar a los y las participantes infantiles como sujetos con capacidad de decisión y ejercicio de sus derechos.

Posteriormente, se iniciaba la secuencia de dinámicas lúdicas, con los juegos que conformaban lo que dimos en denominar, *la caja lúdica*. Cada ELI incluyó diferentes juegos y estrategias, nucleados a partir del interrogante central de la investigación. Los juegos contemplan distintas estrategias para disparar la conversación. En una de las propuestas se utilizan tarjetas con imágenes para sondear el conocimiento y los usos que las infancias participantes asocian a determinadas redes sociales; en otra se invita al grupo a tomar posiciones frente a frases controversiales enunciadas oralmente por la dinamizadora mediante el desplazamiento por el espacio disponible. También se proponen categorías que desafían a los niños y a las niñas a producir listas de subcategorías y se les invita a asumir diferentes roles a través de la actuación. Finalmente, los ELI terminan con la propuesta de redacción de un manifiesto dirigido al mundo adulto que exprese los deseos, sentires y pedidos de cada grupo de niños y niñas.

Al finalizar la secuencia lúdica, el ELI contemplaba un espacio de retroalimentación de los participantes, para que pudieran evaluar los juegos y aportar sugerencias, y también un reconocimiento y una retribución simbólica por el aporte realizado, que se concretaba en un certificado de participación acompañado, según el caso, por la entrega de un lápiz, de una merienda y/o materiales de librería para donar a la institución.

En los próximos apartados se describe la secuencia de actividades de los ELI en mayor detalle.

### **LA CAJA LÚDICA: RECOLECCIÓN DE DATOS A TRAVÉS DEL JUEGO**

Investigar prácticas y experiencias infantiles nos desafió como equipo a buscar instrumentos de recolección de datos que resultaran adecuados para el registro de evidencias de forma ágil, motivadora y efectiva entre la población infantil. El equipo analizó y consideró las limitaciones de los instrumentos clásicos de la investigación cualitativa (cuestionarios, encuestas, grupos focales y entrevistas) teniendo en cuenta la edad, los intereses y el derecho al juego de las infancias participantes. Por lo tanto, el equipo diseñó una secuencia de actividades

lúdicas cuyo objetivo era disparar la conversación y relevar datos para crear un ambiente cercano y relajado que permitiera a los niños y niñas participantes narrar sus experiencias digitales en primera persona con el detalle y con la soltura que se buscaba.

A continuación se describe la secuencia lúdica que se proponía en cada ELI.

**Tarjetas de redes socio digitales:** La primera de las actividades propuestas tenía como objetivo conocer los usos que los participantes asociaban a distintas redes sociales (Tiktok, Instagram, Facebook, X, Discord, Youtube, Whatsapp). Para ello, el equipo contaba con tarjetas con el logo de cada una de ellas que se ubicaban dadas vuelta sobre una mesa o sobre el piso. Luego se invitaba a los y las participantes, quienes se sentaban en círculo alrededor de ellas, a tomar una y a darla vuelta. Las investigadoras preguntaban si el grupo de niños y niñas la conocía, si alguna vez la había utilizado o conocía a alguien que la usara y para qué servía. De esta manera, las infancias intercambiaban sus conocimientos y experiencias en torno a estas redes. La conversación se ordenaba a través de un micrófono de juguete, cuya función no era amplificar el volumen de la voz ya que no funcionaba, sino marcar los turnos de habla. Pasar el micrófono a otra persona era la señal de que se la habilitaba a tomar la palabra.

**El semáforo.** El segundo juego proponía frases controversiales para evaluar las actitudes infantiles hacia ellas. Los niños y niñas expresaban el grado en que estaban de acuerdo o en desacuerdo con estas frases a partir de los colores del semáforo. El rojo significaba “En desacuerdo”, el amarillo “Depende” y el verde “De acuerdo”. El equipo contaba con círculos de esos colores que representaban las luces del semáforo y el juego tenía dos variantes que dependían del espacio disponible. Si el lugar en donde se llevaba a cabo el ELI lo permitía, los círculos se pegaban en distintas paredes. Las dinamizadoras leían una de las frases y pedían a los y las participantes que se desplazaran hacia el color que describía mejor su actitud hacia ella. Si el espacio era limitado, los círculos se ponían sobre una mesa o sobre el piso y se pedía a los niños y niñas que escucharan la frase leída y pusieran sus manos sobre el color que elegían. En ambos casos, las investigadoras les daban la palabra a cada grupo (los que habían elegido el rojo, los que elegían el amarillo y los que elegían el verde) para que explicaran y justificaran su elección.

Algunas de las frases propuestas para “El semáforo” eran:

- Las redes sociales ayudan a que las personas se entiendan mejor y tengan más amigos.

- Muchos de los conflictos entre compañeros de curso surgen en internet.
- Usar el celular es una pérdida de tiempo.
- A los chicos y chicas les interesa tener seguidores.
- Es más divertido jugar en línea que ver videos.
- Los chicos y chicas suelen publicar contenidos en redes.
- Es necesario que las familias controlen lo que los chicos y chicas hacen en el tiempo en que usan estos dispositivos.

**Las listas.** El tercero de los juegos consistía en armar listas colaborativas en forma oral a partir de una temática propuesta sin repetir las contribuciones de los restantes participantes. En este juego, las dinamizadoras variaban las temáticas propuestas entre algunas cuyo objetivo era *simplemente el juego* y otras que, si bien seguían siendo un juego, servían a los objetivos de la investigación y tenían el fin de generar datos para nutrirla. Entre las primeras, por ejemplo, se proponía listar jugadores de fútbol, o postres.

Entre las segundas los temas eran:

- formas de entretenerse usando internet
- formas de contactarse con otras personas usando internet
- situaciones riesgosas al navegar la web
- consejos de las personas adultas sobre internet
- aplicaciones para tener en un celular
- juegos en línea
- personas con muchos seguidores en internet.

Este juego nos permitió relevar usos infantiles de los dispositivos pero también el conocimiento de las infancias sobre distintos aspectos de ciudadanía digital y los riesgos y posibilidades de la navegación por internet.

**Simulación.** El último juego proponía asumir el rol de un determinado personaje (un abuelo/a, un/a docente, un padre o madre, un niño/a) para hablar de una determinada red o aplicación frente al resto de los y las participantes, quienes debían adivinar de qué personaje se trataba. A través de la actuación, este juego nos permitía conocer las actitudes sobre los dispositivos y aplicaciones que las infancias asocian a las personas adultas.

## **EL CIERRE DE LOS ELI : EL MANIFIESTO, LA RETROALIMENTACIÓN Y LA RETRIBUCIÓN A LAS INFANCIAS**

El cierre de los ELI proponía un espacio de expresión individual y escrita, que consistía en la elaboración de un manifiesto colectivo con pedidos al mundo adulto respecto de los temas de ciudadanía digital

conversados en el encuentro. Cada niño o niña recibía un par de tarjetas adhesivas en donde volcar esos pedidos. Luego las tarjetas se pegaban en un mural colectivo y se compartían en comunidad. La dinámica resultaba útil para relevar aquellas necesidades y preocupaciones de las infancias respecto del mundo en línea. La actividad, por otra parte, implicaba el manejo del código escrito, y en algunos contextos, esto resultó un desafío y las dinamizadoras tuvieron que colaborar con la escritura.

A continuación del manifiesto, se dedicaba un momento a la re-orientación a las dinámicas del ELI por parte de los niños y niñas que acababan de participar del encuentro. En este espacio las investigadoras preguntaban a los y las participantes infantiles si habían disfrutado el encuentro, si el espacio había sido propicio para compartir sus experiencias, si tenían sugerencias para mejorar alguna de las dinámicas lúdicas utilizadas, si el orden de los juegos les había parecido adecuado y si tenían algún otro comentario respecto del encuentro.

Este momento nos permitía realizar pequeños ajustes en función del feedback, desde la percepción de las propias infancias. Gracias a él, el equipo pudo entender el valor de los juegos para crear un espacio propicio para el diálogo abierto en donde los y las participantes iban gradualmente ganando confianza con el resto del grupo y con las dinamizadoras para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias.

Al igual que otros equipos de investigación con implicación de infancias (Fargas-Malet et. al, 2010), nos planteamos la viabilidad de ofrecer una retribución tanto a los niños y niñas que participaron como también a las instituciones que los convocaban.

Dependiendo del tipo de institución y sus necesidades concretas, compartíamos una merienda con los niños y niñas, una contribución en materiales de trabajo (como fibrones o papel afiche) o, simplemente, un certificado que acreditaba la participación en el proyecto de investigación. Los niños y niñas recibían además un certificado individual y un lápiz como agradecimiento por sus contribuciones. Creíamos necesario ofrecer este pequeño presente para reconocer sus aportes.

En el próximo apartado, compartiremos los principales aprendizajes y desafíos encontrados en el diseño de la metodología expuesta hasta aquí.

## **LOS ENCUENTROS LÚDICOS DE INDAGACIÓN COMO METODOLOGÍA**

Nos interesa referir a los hallazgos de Farias y Sánchez Criado (2023), quienes describen una experiencia de indagación etnográfica lúdica pero con personas adultas, y plantean que los juegos emergen como

espacios relevantes para la práctica etnográfica, donde son incorporados como dispositivo, o como maneras de generar relaciones de campo, además de asumir su potencial pedagógico y de investigación. Coincidimos con los autores en este potencial de la metodología lúdica, que se incrementa aún más en el caso de investigación sobre infancias. En este apartado nos interesa enumerar las principales ventajas que encontramos en los ELI tras la experiencia de su implementación, así como también compartir los desafíos que implicó, de modo tal que puedan servir como estímulo o modelo posible para otros equipos de investigación que elijan este tipo de metodología.

En cuanto a los aspectos positivos de los ELI, destacamos su potencial para crear un ambiente propicio y respetuoso de los derechos de las infancias para relevar datos. Las secuencias lúdicas crearon, por un lado, una atmósfera relajada que permitió a niños y a niñas expresarse con confianza. Por otro lado, el componente lúdico logró captar y mantener la atención e interés de los niños y niñas participantes y ofrecer un espacio de disfrute, donde las infancias compartieron un momento agradable entre pares. El juego ofreció un punto de encuentro entre las investigadoras y los niños y niñas, pero también entre niños y niñas, que en algún caso no se conocían entre sí y, por lo tanto, dio lugar a una experiencia de intercambio enriquecedora no sólo para los propósitos de la investigación sino también para las infancias participantes. Esto impactó positivamente a su vez en el relevamiento de datos, puesto que los diálogos fluían y los niños y niñas se encontraban deseosos de realizar aportes.

Asimismo, la creación de una experiencia motivadora para los participantes, fue potenciada por la variedad de dinámicas que se propusieron. Los niños y niñas de estas edades necesitan actividades entretenidas y breves para poder sostener su implicación. La incorporación del movimiento y del desplazamiento por el espacio, así como también de la actuación y el *role-playing* contribuyeron a renovar la atención, respetar la heterogeneidad de los participantes y habilitar diferentes modos de expresión. Para potenciar el carácter lúdico de cada encuentro se incluyeron, además, juegos que no apuntaban específicamente al relevamiento de datos pero que aportaban al ELI en cuanto favorecían la atmósfera lúdica.

Por otra parte, reconocer la injerencia de niños y niñas para otorgar su consentimiento de participación empoderó desde el comienzo sus voces y creó un espacio en donde las opiniones infantiles eran escuchadas y respetadas. Esto impulsó su deseo de participar y ayudó a fortalecer la confianza con las investigadoras.

En cuanto a los desafíos de la metodología lúdica diseñada, podemos señalar los siguientes:

- Para el registro de evidencias, resultó útil contar con un doble registro, en audio y en video, ya que el juego implica tener en cuenta movimientos espaciales de varios integrantes y en ocasiones hay voces simultáneas que luego deben poder ser transcritas con la mayor precisión posible.
- El rol de las investigadoras se complejiza al tener que conducir la conversación para lograr un registro de evidencias exitoso al tiempo que se dinamiza el encuentro para que se mantenga el entusiasmo y el clima propicio para el entretenimiento y disfrute de los participantes. Es conveniente abordar el trabajo de campo en parejas o en tríos.
- El número ideal de participantes es de alrededor de 10 para permitir conversaciones ricas y dinámicas que no se extiendan por sobre el tiempo de atención posible en esas edades. Cuando, por las características de la institución, el número de niños y niñas supera ese número, conviene dividir el grupo en subgrupos para desarrollar los juegos.
- Un aporte que realizaron los niños y niñas a los ELI en los espacios de sugerencias brindados al final es que es importante tener en cuenta la secuenciación de los juegos dentro de cada encuentro. Conviene siempre comenzar con los juegos más sencillos y que impliquen menor implicación de situaciones u opiniones personales y, a medida que los niños ganan confianza, ir avanzando en propuestas más desafiantes.

## CONCLUSIONES

La investigación que realizamos presentó una diversidad de desafíos, entre ellos recolectar las experiencias y prácticas digitales de niños y niñas desde su mirada y respetar los intereses y derechos de las infancias participantes. El diseño de los “Encuentros Lúdicos de Indagación” (ELI), como dispositivo de investigación en campo, constituye una metodología lúdica creada especialmente para el grupo etario seleccionado y contribuyó al objetivo de atender a las voces de los sujetos infantiles como partícipes plenos a través de diferentes propuestas como la firma de un consentimiento personal y la producción de un manifiesto colaborativo, además de la participación en los juegos propuestos en la caja lúdica.

Estas instancias de participación promovieron el interés y el compromiso de las infancias durante cada encuentro, fueron flexibles a los contextos donde fueron implementadas y posibilitaron el enriquecimiento de los sucesivos ELI.

A pesar de que como equipo de investigación contábamos con experiencias exploratorias precedentes con infancias, el diseño e imple-

mentación de una metodología propia, que considere a los sujetos de investigación, implicó hacer un registro muy exhaustivo de cada decisión y cada acción realizada. Nuestro rol como investigadoras a la vez que dinamizadoras fue también un logro a desarrollar y mejorar a medida que íbamos avanzando con los ELI. Además, incluyó la complejidad en el relevo de evidencias en contexto de campo con variedad de formatos. Esto último es sustancial para que cada ELI cumpla su doble objetivo: jugar con juegos vinculados a la temática a indagar y poder luego recuperar lo más precisamente posible lo relatado y vivido en tanto evidencia de investigación, considerando siempre los derechos de las infancias participantes.

## REFERENCIAS

- Buckingham, David y Roc, Filella. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata; Fundación Paideia.
- Fargas-Malet, Montserrat, McSherry, Dominic, Larkin, Emma y Robinson, Clive. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research* 8(2). 175-192.
- Fariñas, Ignacio y Sánchez Criado, Tomás. (2023). Xcol. Un Inventario Etnográfico. La invención etnográfica 4 "Cómo jugar a la etnografía" [Archivo de video] Youtube. <https://youtu.be/2L2VXEIOYbc> (24 de marzo de 2023)
- Liebel, Manfred. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: Ifejant; Buenos Aires: Colectivo; México: Bajo Tierra Ediciones.
- Lincoln, Yvonna, y Guba, Egon. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Molina Montoya, Nancy. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y Tecnología para la salud visual y ocular*, 16(1), 75-87.
- Morduchowicz, Roxana. (2020). *Ciudadanía digital: Curriculum para la Formación Docente*. Montevideo: UNESCO.
- Moss, Peter, Dahlberg, Gunilla y Pence, Alan. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

## **TERCERA PARTE**

# **EDUCACIÓN SUPERIOR Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: ENTRAMADOS DE LA APROPIACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN**



# **EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD. TRANSFORMACIONES EN EL TRABAJO DOCENTE Y LO INSTITUCIONAL**

Flavia Samaniego, Sofia Torres y Jorge Cattaneo

## **INTRODUCCIÓN**

La pandemia global ocasionada por el virus Sars-Cov-2 causante de la enfermedad Covid-19 generó que todos los gobiernos del mundo pusieran en marcha una serie de medidas de control de la población para mitigar los efectos de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el día 11 de marzo del 2020. En Argentina, la sanción del Decreto 297/2020 que impuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) generó un fuerte impacto sobre la actividad económica, sintiéndose sus efectos particularmente en el mundo del trabajo. La educación superior, al igual que la enseñanza impartida en otros niveles, debió hacer frente a nuevos desafíos derivados de la necesidad de virtualizar las actividades para garantizar la continuidad de las prácticas educativas.

En ese contexto, la Universidad de Buenos Aires (UBA), debió operar una serie de cambios y apelar a nuevos recursos para llevar adelante la tarea de la enseñanza remota de emergencia (Nosiglia y Fuksman, 2022). En este particular contexto, la autogestión del trabajo y la incorporación de las tecnologías digitales transformaron rápidamente las prácticas educativas de los docentes<sup>1</sup> universitarios

---

<sup>1</sup> En este escrito se utilizará el masculino genérico para simplificar la lectura en términos como: los docentes, los alumnos, los profesores y los trabajadores, cuando

dando lugar a consecuencias que se extendieron más allá del espacio virtual compartido con los estudiantes.

El presente trabajo conforma un recorte de la investigación que llevamos a cabo sobre Internet y Universidad en el marco del Proyecto PIDAE 2022-2023 desarrollado desde el Equipo Internet Sociedad y Cultura (ESIC) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (II-GG-UBA). Nuestro abordaje parte del supuesto de que el trabajo docente universitario se transformó durante el ASPO contribuyendo a la generación de nuevas prácticas educativas y a un incremento de la precarización y flexibilización laboral.

Este capítulo comienza con un primer acercamiento a las formas de trabajo docente universitario en Argentina, destacando las principales características que este asumió en la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante la pandemia de COVID-19. A continuación, se explicita la metodología que sustenta nuestro análisis y se describen las principales técnicas de recolección de datos empleadas. En un tercer apartado, se exponen las experiencias de los docentes de la UBA, haciendo especial énfasis en la dimensión relacionada con las relaciones institucionales establecidas durante el período pandémico entre docentes, carreras, facultades y la universidad. Finalmente, se esbozan una serie de reflexiones que contribuyen a la comprensión de este fenómeno y abren nuevos interrogantes para profundizar en la continuidad de los cambios observados tras la conclusión de la emergencia sanitaria.

### **CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y SUS TRANSFORMACIONES EN LA UBA FRENTE A LA PANDEMIA**

Las modalidades del Trabajo Docente Universitario (TDU de aquí en más) tienen su génesis en la representación social de la universidad como recinto intelectual ajeno a las dinámicas del mundo laboral. Dado su fuerte carácter liberal, esta impronta contribuyó, en nuestro país, a invisibilizar la docencia universitaria como trabajo. Lo anterior se ve acentuado por la multiplicidad de actividades que comprende el TDU: “Desde esos particulares puestos de trabajo docente se desarrollan –en diferentes grados y con diversas formas de reconocimiento– tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, gestión, etc.” (Walker, 2023).

---

se quiera hacer referencia al personal académico que participó en el estudio. Es importante señalar que esta elección de lenguaje no excluye a las mujeres e identidades no binarias, sino que reconoce la diversidad de género en el ámbito educativo y en la sociedad.

En el contexto actual en el que conviven procesos como la intensificación y la flexibilización del trabajo, la pandemia vino a acentuar los procesos de individualización, lo cual llevó a asimilar al trabajo al concepto de precariedad. Siguiendo la definición que aportan autores como Bauman (2008) y Walker (2023), el trabajo precario debe ser entendido como aquella experiencia en que se combinan incertidumbre, inseguridad y desprotección.

Estos conceptos sirven para definir la situación que vive la universidad como ámbito laboral, la cual presenta condiciones de trabajo precarias como son: los contratos temporales y a tiempo parcial; carreras universitarias regidas por la modalidad de autogestión; docentes sin renta fija o bajo la modalidad *ad honorem*, entre otras. Como se verá a continuación, las condiciones impuestas por el ASPO no hicieron más que exacerbar algunas de estas tendencias ya presentes en la estructura universitaria argentina, en desmedro de las condiciones de trabajo (y de vida) de los docentes.

El TDU en Argentina se caracteriza por su fuerte estructura piramidal: la cúspide es ocupada por los profesores con mayor categoría y dedicación, titulares con dedicación exclusiva o semiexclusiva (en el mejor de los casos). A la par, se registra la existencia de una gran cantidad de profesores de baja categoría y dedicación, como los ayudantes de 1ra con dedicación simple y *ad honorem*, los cuales nutren la base de la estructura. Además de estos fuertes contrastes, se registra un alto porcentaje de contrataciones interinas (más del 60%), las cuales se sitúan más de un 30% por encima de las que habilita la Ley de Educación Superior N° 24.521.

La UBA, por su parte, se constituye como una de las universidades más grandes del país con 13 facultades, más de 100 carreras de grado y más de 450 carreras de posgrado. Además, cuenta con hospitales, escuelas preuniversitarias y centros de investigación. En tanto productora, transmisora y transferente de conocimiento, tiende a configurarse como una organización desacoplada o como la denomina Burton Clark (1991) de “tejido flojo”, donde las comunidades académicas se constituyen en espacios de poder y de control con autonomía relativa. Siguiendo a este autor, podemos caracterizar a la UBA como una “institución de base pesada”, en la medida en que los académicos ubicados en la base toman múltiples decisiones de forma autónoma y conforme a sus propios intereses y creencias (Clark, 1991). Esto, sumado a la predominancia de una estructura de cátedras que promueve la dispersión de la autoridad en diferentes niveles, alienta la toma de decisiones de forma autónoma por parte de los docentes (Doberti, 2014). De este modo, si bien los niveles superiores (colegiados y uni-personales) marcan el rumbo en lo relativo a las formas de evaluación

y acreditación de los aprendizajes, las cátedras cuentan con la capacidad de hacer valer sus puntos de vista en lo concerniente a la “selección y organización de los contenidos; las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos” (Nosiglia y Fuksman, 2022 p. 124).

A esta tendencia a la autonomización de las decisiones en la UBA se le suman los cambios recientes en la docencia universitaria introducidos por la pandemia de Covid-19. En este sentido, la Universidad hizo eco de las medidas adoptadas por el gobierno nacional en el marco del ASPO (RES CS-2020-161-E-UBA-REC). A partir de este, la UBA sostuvo el dictado de clases bajo la modalidad de enseñanza a distancia. Este “teletrabajo docente forzado” (Meo y Benigno, 2020) implicó la utilización de tecnologías digitales para cumplir con la labor docente en forma remota, se desarrolló en los hogares y se efectivizó sin el consentimiento expreso de las partes involucradas (trabajadores y empleadores).

Los docentes debieron aportar sus dispositivos, su conexión a internet y adaptar espacios hogareños para dictar clases. Se registró un incremento del tiempo dedicado a la labor docente, ya que debieron ampliar sus conocimientos sobre las tecnologías digitales para adaptar los contenidos pedagógicos a las necesidades abiertas por la virtualización de la enseñanza. Lo anterior implicó un corrimiento de las fronteras entre la vida laboral y privada/doméstica en el TDU. Además, durante este proceso, se percibió el debilitamiento de la dimensión material de la institución universitaria a raíz del traslado forzoso del espacio de trabajo y estudio a los entornos digitales (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2023).

Para comprender este proceso, resulta importante recuperar el concepto de “plataformización silvestre” acuñado por Artopoulos y Huarte (2022) el cual halló que la enseñanza universitaria durante la pandemia apeló al uso de las plataformas comerciales “a la mano” con el fin de asegurar el dictado de las clases, es decir que, según sus investigaciones, no hubo una forma organizada y coordinada con directrices sobre las plataformas digitales que debían usar los trabajadores docentes desde las universidades, facultades y carreras, sino que se dejó librado a la voluntad y criterio de las cátedras la forma de implementar la educación remota de emergencia durante el ASPO, principalmente en la primera etapa, que comprende todo el ciclo lectivo de 2020.

El advenimiento de la pandemia del Covid-19 y el proceso de plataformización silvestre condujeron al resurgimiento del debate en torno a la propiedad intelectual sobre la creación de contenidos digitales. A la vez que se desarrolló en el ámbito sanitario en torno a la comercialización de vacunas contra el virus, en el campo educativo

estas tensiones se hicieron visibles a partir de la necesidad de poner a disposición del estudiantado materiales educativos digitales plausibles de estar protegidos por derechos de autor.

En este marco, la pandemia trajo consigo la emergencia de nuevas preguntas en torno a las formas de licenciamiento de las producciones docentes creadas específicamente como materiales para las clases dictadas durante el aislamiento. En este sentido, sólo algunos de los espacios virtuales advierten a los docentes sobre la existencia de la Ley de Propiedad Intelectual y en particular sobre la posibilidad de hacer uso de una licencia *Creative Commons* que, como bien señala Marotias (2018) ofrecen un marco legal propicio para el buen uso de las obras digitales.

### **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia de tipo cualitativo. A estos fines, se analizan las narrativas de entrevistas en profundidad realizadas a una muestra intencional compuesta por 42 docentes de 4 unidades académicas de la UBA: Ciencias Sociales (FSOC), Arquitectura y Urbanismo (FADU), Ciencias Exactas y Naturales y Agronomía (FAUBA).

Se tuvo en cuenta cierta proporcionalidad en la confección de la muestra y se ajustó por el tamaño de la planta docente de cada facultad, segmentada por cargo docente (profesores y auxiliares), edad y género. El número final de entrevistados se definió por el criterio de saturación teórica de la muestra (Valles, 1999) al interior de cada unidad académica.

Una vez realizadas las entrevistas, las mismas fueron codificadas de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación haciendo uso del software Atlas-Ti. A los fines de este recorte, se recupera el análisis referido a las siguientes dimensiones: autogestión del trabajo docente; prácticas y disposición del espacio de trabajo; rol desempeñado por la UBA, Facultad y Carreras respecto de las directrices; acompañamiento de la institución para el desempeño de su trabajo durante la pandemia; conocimientos que los docentes portaban y acciones que llevaron a cabo respecto de los derechos de autor y propiedad intelectual de contenidos digitales creados y colocados en Internet por sí mismos para desempeñar su labor.

### **EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE TRABAJADORES DOCENTES DE LA UBA A PARTIR DE SUS NARRATIVAS**

En nuestro estudio se han identificado obstáculos vinculados a las circunstancias socio-ambientales en las que se desempeña el trabajo docente de la UBA. Estos incluyen la ausencia de un espacio dedicado para la enseñanza, la superposición con responsabilidades de cuidado, una carga de trabajo elevada y jornadas laborales prolongadas. A

su vez, se evidencia que estas dificultades están asociadas tanto a las habilidades digitales pertinentes al medio (habilidades instrumentales y competencias técnicas), como al contenido, específicamente las habilidades para explorar y ubicarse en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes de la UBA debieron adquirir habilidades en el manejo del campus virtual y otros entornos digitales al comienzo de la pandemia, las estrategias de aprendizaje fueron autodidactas, a través de tutoriales e intercambios con colegas:

durante el primer mes estuvimos a prueba y error escuchando y contándonos entre los docentes qué te funcionó (...) ver qué nos resultaba a todos y a partir de eso íbamos a reuniones de cátedra, o en los mismos chats informales y comentarnos qué nos había funcionado. (Titular, FAUBA)

También se registra, en algunos casos, la participación en cursos especializados ofrecidos por las facultades.

cuando se vio que el aislamiento iba a ser más prolongado, empezó a haber desde la facultad algunos tutoriales y asistencias. Incluso en el aula virtual quedó un espacio de ayuda en la virtualidad para docentes donde si te conectabas en un horario trataban un tema o determinada herramienta y si no tenías material disponible. Yo lo usé en algunos momentos, otros no, pero eso estaba disponible. (Auxiliar, FAUBA)

De las herramientas utilizadas para afrontar los desafíos provocados por la pandemia, se destacan dos: las plataformas de videoconferencia y las interfaces educativas. Las primeras fueron utilizadas para el dictado de clases sincrónicas y exposiciones en las clases teóricas y ejercicios grupales en las prácticas. Las plataformas educativas, por su parte, funcionaron como repositorio de bibliografía, almacenamiento de contenidos ya utilizados y como medio de comunicación con los estudiantes. Vale destacar que en un comienzo las cátedras fueron migrando de una plataforma a otra, algunas asumiendo el pago por su uso, situación que se modificó cuando la UBA mejoró el sistema de campus virtuales y asumió el costo por la utilización de las licencias:

La materia se dictaba por zoom, porque el campus que había diseñado FADU no funcionaba. Había quejas de otros titulares, entonces la titular optó por zoom. (Auxiliar, FADU)

Las estrategias de enseñanza variaron según las particularidades de cada facultad, carrera, cátedra y docente. La carencia de pautas definidas para el dictado y organización de las clases llevó a los docentes a esforzarse por virtualizar las materias de inmediato. Como resulta-

do de esta urgencia, se utilizaron de forma simultánea plataformas educativas y comerciales, operándose una fusión en el uso de estas interfaces que se vehiculizó fundamentalmente a través de las cuentas individuales comerciales de los docentes o mediante la creación de cuentas específicas por parte de las cátedras.

Simultáneamente, gran parte de los docentes entrevistados percibieron que a partir de la pandemia se incrementó la precarización de su trabajo debido a la sobrecarga de tareas que involucraron, entre otras cosas, generar diferentes estrategias de enseñanza, aprendizaje y comunicación con sus estudiantes.

Como contracara de lo anterior, muchos de los docentes destacan de forma positiva que regresaron a las aulas con experiencias y recursos nuevos a partir de la pandemia, lo que conformó un importante capital didáctico aprovechable. Además, se registra la modificación de la dinámica del dictado de clases (clases asincrónicas); el acceso a bibliografía online; y otros recursos digitalizados (presentaciones, links a imágenes, audios, etc.). Se incrementaron los canales de comunicación con los estudiantes y entre los mismos docentes, como la mensajería de Whatsapp y plataformas digitales como Slack, el foro del campus virtuales, entre otros:

Todo eso fue producto de que, nos capacitamos, vimos muchos videos de YouTube, estuvimos en conversación con la gente que maneja el CET, entonces hay mucha inversión de tiempo y me parece que no había que tirarla esa inversión de tiempo. (Titular, FAUBA)

Respecto a las normas de propiedad intelectual de los materiales educativos compartidos con el estudiantado, los docentes entrevistados identifican que los textos e imágenes que forman parte de los materiales de su cátedra están alcanzados por las leyes de propiedad intelectual. No obstante, se advierten diferencias entre cátedras respecto del modo de actuar frente a la existencia de estas normas. En este sentido, es posible identificar tres grupos. En primer lugar, quienes evitan la publicación de material no autorizado y recurren a material propio o de su facultad o bien a la producción de terceros citando la fuente directa de ese contenido digital específico. Para estos docentes, las normas de cita aparecen como una forma de resguardo. En segundo lugar, quienes transgreden la norma, pero con ciertos recaudos, por ejemplo: compartiendo el contenido protegido por derechos de autor con los alumnos, aunque de modo privado. Finalmente, se identifica a un tercer grupo que comparte los recursos digitales y bibliografías protegidas por derechos de autor, sin reparar en la regulación, en la mayoría de los casos por desconocimiento de estas normativas.

hay una resolución de la FAUBA que es que los estudiantes tienen que tener acceso online a ese material, por alguna persona que no lo pueda pagar básicamente, lo que me parece muy bien. Entonces ahí se genera esta contradicción con los derechos de propiedad intelectual sobre lo que escribimos. Lo que estamos haciendo es poner provisoriamente un cartelito a lo largo, una marca de agua, que diga “cátedra de agricultura”... pero por el momento eso solo. (Titular, FAUBA)

Se advierte que los derechos de autor en los entornos digitales e Internet, así como la observación de los mismos a la hora de gestionar y seleccionar el material educativo, es una práctica llena de matices que tensiona las normas legales establecidas. Resulta llamativo que en las entrevistas realizadas no se haga mención de la utilización de licencias libres o abiertas de bibliografías y plataformas digitales, del mismo modo, los docentes parecerían no dar cuenta de que sus propias producciones subidas a Internet y expuestas en las plataformas digitales comerciales también son susceptibles de ser protegidas por derechos de autor. Esto demuestra con claridad que la protección de los recursos digitales generados durante la emergencia sanitaria no fue tenida en cuenta por los docentes en la mayoría de los casos.

### **LOS VÍNCULOS INSTITUCIONALES ENTRE LOS TRABAJADORES DOCENTES Y LA UBA: COMUNICACIÓN, DIRECTRICES Y PERCEPCIONES**

El acompañamiento de la UBA a la labor docente durante la emergencia sanitaria fue tomando forma al compás de los acontecimientos. Las medidas estuvieron moldeadas por cierta cultura propia de la organización (Nosiglia y Mulle, 2022) y las mismas se configuraron bajo la forma de acciones propedéuticas (Haddad y Lorenzi, 2021) que buscaron garantizar que los estudiantes pudieran realizar las actividades necesarias para aprender.

En cuanto a las percepciones de los docentes entrevistados, es opinión generalizada que la respuesta institucional llegó a destiempo y fue insuficiente, situación que se repite sin grandes distinciones en la totalidad de las unidades académicas de la muestra analizada. Ante esta situación, y motivado por el funcionamiento propio de la institución, cobró importancia fundamental la figura de la cátedra como instancia de decisión respecto de la actividad académica y como espacio de contención para los docentes:

fue la cátedra la que movilizó la posibilidad de nosotros podamos seguir dando clases de manera virtual, porque la universidad al ser tal laxa, tan amplia con la medida (...) cada cátedra decide puertas adentro (Auxiliar, FSOC)

El desacople entre las necesidades de los trabajadores docentes y la acción institucional también se manifestó en las formas que adoptó la comunicación entre los docentes y las autoridades de la UBA en general, y de cada unidad académica y carrera en particular. De este modo, la mayoría de los entrevistados señalaron la falta de canales de comunicación directos a través de los cuales tomar conocimiento de las normativas adoptadas por la Universidad o el decanato de cada una de sus facultades. En aquellos casos donde existieron estos enlaces, los mismos se canalizaron a través de los titulares de las cátedras, lo cual contribuyó a la ya mencionada preponderancia de estas últimas:

Nos mandaban un mail al titular y... y bueno, en general los docentes no se enteraban de nada, no había ningún tipo de comunicación, estaba todo filtrado por el titular (Auxiliar, FADU).

Lo anterior afirma la importancia de la organización desde las cátedras en el contexto de la educación remota de emergencia, y la generación de lazos de solidaridad entre los docentes que trascendieron las fronteras de las cátedras. Es así como, frente a la falta de respuestas institucionales, se tejieron redes para hacer frente a dificultades conjuntas:

Con autoridades no, pero sí con docentes de varias cátedras (...) la verdad que sí había gente que estaba más empapada en el uso de las nuevas tecnologías y hacíamos un Meet para que explicaran...La comunicación fue de uno generarse esa situación de salir adelante, pero yo por lo menos de las autoridades no lo sentí. (Titular, FAUBA)

A la par de lo anterior, resulta destacable la opinión de los entrevistados respecto de que la UBA no tuvo en cuenta la factibilidad de las medidas adoptadas en términos de capacidades (manejo de plataformas, softwares, etc.) y recursos (conectividad, acceso a computadora propia o dispositivos móviles) con los que contaban los docentes. Esta situación fue percibida por los docentes como una intrusión a su economía e intimidad:

creo que fue una invasión a la privacidad y al bolsillo de los docentes de una manera horrorosa. Suponer que todos los docentes saben utilizar los recursos, que todos los docentes van a tener computadoras personales, porque fueron personales. En ningún momento se nos dio un elemento con el cual trabajar. (Auxiliar, Exactas)

Si bien los testimonios de los docentes están atravesados por las sensaciones de incertidumbre, inseguridad y desprotección ante la percepción de la ausencia de respuestas y acompañamiento institucional de la UBA. También se advierte que, aunque escasamente, los trabaja-

dores docentes accedieron a herramientas provistas por la Universidad. Esto se registró en algunos testimonios, sobre todo de titulares de cátedra, que citaron al CITEP (Centro de Innovación en Tecnologías y Pedagogía) como instrumento de ayuda para afrontar la educación remota de emergencia:

La verdad que en este primer acompañamiento que fue esto de poder cursar varias capacitaciones en CITEP me parece que estuvo bueno, ¿no? Eran gratuitas para los docentes, teníamos material... Por supuesto que tenía que ver con la disponibilidad horaria de cada uno y poder dedicarle a esto, pero era necesario sino no podrías afrontar, no podías dar clases (...). A nosotros nos tomó por sorpresa, en la educación en general. Depende de donde estuvieras si venías preparado o no. (Auxiliar, FADU)

El CITEP generó durante el 2020 más de quince documentos de cátedra, agrupados en dos colecciones: “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas “ y “Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia covid-19”.

### **REFLEXIONES PRELIMINARES**

Como corolario de este trabajo, podemos advertir que, recuperando a Meo y Da Benigno (2020), el teletrabajo docente de emergencia marcó un antes y después en los trabajadores docentes de la UBA. Se registró la percepción del incremento de las condiciones de precariedad laboral a la cual están subsumidos (Bauman, 2008 y Walker, 2023), tanto por el aumento de los tiempos para adaptar los contenidos pedagógicos a la forma de educación remota de emergencia; la necesaria adquisición de conocimientos y habilidades digitales que permitieran dicha producción; el aporte de sus propios equipos tecnológicos; la necesidad de generar espacios y tiempos en el propio hogar para desplegar su labor; el desdibujamiento de las fronteras entre la vida laboral académica y la privada-íntima, junto al incremento de sensaciones de estrés mental y físico asociadas a la percepción de la ausencia de una recompensa económica y simbólica por parte de la UBA.

No obstante, las consecuencias negativas antes listadas, las experiencias docentes narradas destacan de forma positiva que en la pandemia se generó un acervo de conocimientos y habilidades, tanto en la elaboración de contenidos como en el manejo de las diferentes herramientas tecnológicas. Esto se consideró un recurso valioso e importante a ser incorporado en los diseños curriculares posteriores a la emergencia sanitaria.

La propiedad intelectual, como bien fuera expresado previamente, fue un espacio pleno de matices. Por un lado, estuvieron

quienes respetaron las normas “al pie de la letra” mientras que hubo quienes (por desconocimiento en la mayoría de los casos) hicieron caso omiso de estas prerrogativas. Siguiendo las reflexiones de Marotias (2018) consideramos que las licencias abiertas o *Creative Commons* podrían haber sido un camino interesante por explorar para salvar algunas de las dificultades surgidas en torno a la protección de los contenidos generados durante la emergencia sanitaria, pero, tal como revela el estudio presentado, las mismas estuvieron por fuera de las consideraciones de los docentes y sus cátedras de pertenencia.

Otro aspecto sobre el que vale la pena detenerse es el rol institucional de la UBA, las facultades y carreras durante y después de la pandemia. Si bien las acciones propedéuticas estuvieron orientadas hacia la contención de los estudiantes para asegurar la continuidad de las clases, no sucedió lo mismo con el accionar hacia los trabajadores docentes, el cual fue caracterizado por la amplia mayoría de los entrevistados en términos de abandono o desamparo por parte de la institución universitaria. La ausencia de un acompañamiento adecuado por parte de la UBA se reflejó tanto en los aspectos materiales (dispositivos, costos de conexión, entre otros) como en los pedagógicos (inexistencia o mal funcionamiento de los campus virtuales) e institucionales (no se sustituyó el espacio físico en la virtualidad).

Aunque muchas de las dificultades para el dictado de clases fueron solucionándose con el correr de los meses, la percepción de los docentes respecto del accionar institucional no se modificó, lo cual puso en evidencia la existencia de un fuerte problema de comunicación. En este sentido, fue posible advertir un fuerte desacople entre las resoluciones adoptadas por la UBA y las estrategias desplegadas por las cátedras, las cuales en muchos casos actuaron desde el desconocimiento de algunas de las herramientas brindadas por la institución. Lo anterior podría ser atribuible al propio andamiaje institucional de la UBA caracterizado por la descentralización y la libertad de cátedras, así como también a la debilidad de los procesos de comunicación interna. Queda como una tarea pendiente para futuros trabajos profundizar en este último aspecto de modo tal de caracterizar los mecanismos de vinculación institucional y el impacto que su particular configuración ha tenido sobre el accionar de los docentes de la UBA durante la emergencia sanitaria y superada esta instancia.

## REFERENCIAS

Artopoulos, Alejandro y Huarte, Jimena. (2022). *Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas*. Revista de Ciencias Sociales, 35(51), 107-130.

- Clark, Burton. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Doberti, Juan. (2014). *La organización académica en la universidad: el caso de la UBA*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.
- Lago Martínez, Silvia; Gendler, Martín; Gala, Romina y Samaniego, Flavia. (2023). *Mutaciones de la sociabilidad del trabajo docente de la UBA en pandemia y pospandemia: la encrucijada de la plataformización*. Ponencia presentada en XI Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea: No future, repensar la política, 28 y 29 de abril de 2023, Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Marotias, Ana. (2018). *Licenciamiento abierto de obras intelectuales*. En Magnani, E. (comp.) *Cultura libre. Crear, modificar, compartir*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela.
- Meo, Analía Inés y Dabenigno, Valeria. (2020). *Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127.
- Nosiglia, María Cristina y Fuksman, Bruno (2022). *Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires*. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.
- Valles, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Walker, Verónica. (2023, junio). *Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: Tendencias de largo plazo y cambios recientes*. *Pensamiento Universitario*, 21.

# **EL ROL DE LA/EL ESPECIALISTA TECNOPEDAGÓGICA/O EN EDUCACIÓN A DISTANCIA: RECONCEPTUALIZACIONES Y DESAFÍOS**

Rosa Cicala y Gabriela Cruder

## **INTRODUCCIÓN**

Desde sus orígenes, la Educación a Distancia (EaD) problematizó la relación tiempo-espacio, considerando los diferentes medios y tecnologías disponibles en cada época para enseñar. La oralidad, como modo vital de comunicación en las sociedades tribales, no es equivalente a la experiencia cultural de los sujetos que realizan intercambios en una sociedad escriturada. El concepto de *segunda oralidad* (Ong, 1985) da cuenta de la complejidad del fenómeno de la comunicación en tanto se ponen en juego mediatizaciones. Desde entonces, medios, lenguajes y tecnicidades son elementos clave de los que nos valemos en cada acto comunicativo y, por lo tanto, en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje y se vuelven parte inherente de la modalidad de EaD.

La EaD aparece como una alternativa nueva para la mayoría de los educadores de hoy en día, sin embargo, el campo tiene más de un siglo de antigüedad.

En el proyecto de investigación “La mediatización de procesos de enseñanza en la UNLu: el rol de la/el especialista tecnopedagógica/o”, nos propusimos generar conocimientos en torno a los contextos de producción, focalizando en la función social y profesional de quienes se desempeñan como especialistas y en sus formas de vinculación con otros/as docentes como en relación con los procesos de transposición didáctica. En este marco, estudiamos cómo se diseñan, organizan

y desarrollan dos carreras de posgrado con modalidad a distancia, las que serán implementadas en breve.

### **EAD, ALGUNAS NOTAS ACERCA DE SU HISTORIA**

Sus orígenes se sitúan en contextos no formales, asociados con propuestas de enseñanza por correspondencia.

Como bien señala Sauvé (1992), el sistema de comunicación de aquellas instituciones o programas de formación era muy simple, el texto escrito, inicialmente manuscrito, y los servicios nacionales de correos, bastante eficaces, aunque lentos en aquella época, se convertían en los materiales y vías de comunicación de la iniciática educación a distancia. Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional. La única forma de comunicación entre profesor y estudiantes en esta primera época de la primera generación era de carácter textual y asíncrona. Tampoco existía posibilidad de comunicación entre pares, es decir, la de carácter horizontal (García Aretio, 2002, p. 49).

A fines de la *primera generación* (1850-1960) aparece la figura del tutor u orientador del alumno, al asumir la tarea de brindar respuestas por correo a las inquietudes que planteaban, hacer devoluciones y correcciones de los trabajos presentados y animar a los estudiantes para que no abandonaran el estudio. En el ámbito universitario internacional, la institución pionera fue la Open University –creada en 1969 en Gran Bretaña–, con una concepción industrializada de la enseñanza y del aprendizaje.

En Latinoamérica, las primeras experiencias con modalidad a distancia fueron destinadas a la educación popular y a la educación de adultos, las que en la década del setenta se desplegaron en el marco de las corrientes emancipatorias, liberadoras, críticas de la escuela tradicional y muy ligadas con el movimiento tercermundista que irrumpía en el seno de la Iglesia católica.

Los precursores Francisco Gutierrez, Juan Díaz Bordenave y Mario Kaplun, entre otros, se caracterizaron por brindar su visión comunicacional y pedagógica emancipadora. En líneas generales, las propuestas mediatizadas a través de radio, televisión y material impreso buscaban distanciarse de *la escuela tradicional*.

María Teresa Watson<sup>1</sup>, refiriéndose a proyectos de Educación a Distancia en el ámbito universitario nacional señala que:

---

1 Directora del Programa de Investigación Cooperativo entre Universidades Públicas "Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un abordaje de la

- Sus inicios fueron en 1970 y 1971 con los proyectos desarrollados por las Facultades de Educación de las Universidades del Litoral (hoy Entre Ríos) y de Cuyo (hoy San Luis) para atender necesidades de actualización continua de docentes de su zona y a través del uso de la radio.
- La inclusión de la EaD formalizada estructuralmente se concreta en 1972, cuando al crearse la Universidad Nacional de Luján la ubica como parte clave en su proyecto fundacional. Se crea el Centro de EaD y simultáneamente inicia la formación de Tecnólogos educativos y Licenciados en Educación Permanente, con orientación en EaD, profesionales que casi no existían en el país (Watson, 2011, p. 80).

Se inicia en la UNLu el diseño y la organización de carreras de pregrado y grado con modalidad a distancia para la “formación de profesionales y académica interrumpida cuando la dictadura militar cierra esa casa de estudios, en marzo de 1980” (Watson, 2009, p. 106). Anticipando el acompañamiento que requerirían los equipos docentes para organizar carreras en modalidad a distancia se proponen carreras –dictadas en forma presencial para acompañar el trabajo interdisciplinario y la producción de materiales con la tecnología de la que se disponía en ese momento –material impreso, radio, televisión–. Cabe señalar que esta carrera no tuvo continuidad luego de la reapertura de la universidad en el año 1984.

En la actualidad, la mayoría de las propuestas de formación para el área se brinda a través de posgrados –especializaciones o maestrías–. A partir de un relevamiento realizado en el marco de esta investigación identificamos treinta y dos carreras de posgrado de universidades nacionales argentinas vinculadas a formar perfiles docentes relacionados con el rol tecnopedagógico.

### **ROL TECNOPEAGÓGICO: DIVERSIDAD DE SENTIDOS**

En el devenir de la historia se construyeron diferentes formas de concebir la tarea tecnopedagógica que implica llevar a cabo una propuesta de educación a distancia.

Desde perspectivas basadas en enfoques industriales que abordan la tarea como una sucesión de intervenciones que están a cargo de diferentes equipos de trabajo –docentes contenidistas, procesadores pedagógicos, especialistas en diseño gráfico o multimedial, tutores– hasta aquellos que entienden la disolución de ese rol (Barberá, Badía y Momino, 2001; Mena, 2005).

---

segunda mitad del siglo XX desde las Universidades públicas” que reunió a referentes de la Red Universitaria de Educación a Distancia.

A mediados de la década del ochenta, en Argentina, se genera una etapa de reconsideración de los fundamentos del campo.

Una postura alternativa en torno a este tema tiene que asumir la idea de que las instituciones educativas deben integrar a los medios educativos. O sea, no darles la espalda, porque esta sería una postura de avestruz, pero tampoco asumirlos en forma mimética. Por el contrario, hace falta una postura crítica que analice sus mensajes, sus lenguajes, y adapte creativamente los mismos. Creo que el mayor valor de los medios estriba en realizar y aprovechar la potencialidad de la estrategia; y creo que haremos eso, en tanto utilicemos estos medios para propiciar el contacto con las fuentes de información y para propiciar el acceso al educando a todo lo que son los modos de indagación propios de los contenidos de aprendizaje. [...] En cuanto a las variables organizacionales, yo creo que es importante que analicemos qué tipo de división del trabajo es propia de la tecnología educativa. Hasta qué punto, esos roles diferenciados deben continuar así o por el contrario deben integrarse (Carbone, 1987, p. 65-66).

Aún hoy, una gran cantidad de propuestas pedagógicas en modalidad a distancia se siguen sustentando en modelos que entienden que el rol docente no está centrado en una persona sino que se construye a partir de la conjunción de diferentes roles, tales como tutores, procesador pedagógico, profesor.

Esta diferenciación de roles sigue vigente en diferentes proyectos de Educación a Distancia, de distinto alcance y envergadura. A modo de ejemplo:

La propuesta pedagógica se vale de diferentes materiales para la transmisión de saberes en un entorno digital que permite su combinación, en consonancia con las características de la cuarta generación de la EAD o Educación virtual, centrada en Internet y en el uso de EVAs, donde convergen todo tipo de materiales en formato totalmente digital. Una de las características de este modelo es que el rol docente está conformado por tres personas: el tutor, el procesador pedagógico y el profesor. El procesador pedagógico desarrolla los materiales junto con el profesor, que es el experto en la materia, y luego acompaña a éste en aspectos pedagógicos y técnicos durante la cursada, mientras que el tutor se centra exclusivamente en el seguimiento administrativo del estudiante y no en la transmisión de los contenidos, la que está a cargo del profesor. El tutor capta la distancia entre la propuesta pedagógica y la forma en la que ésta es recibida y asimilada por los estudiantes, siendo éste un punto fundamental a la hora de lograr la retención de la matrícula (Marotias, 2018, p. 11).

Otros enfoques priorizan miradas en forma independiente de las tecnologías que se usen como forma de mediatización.

Los que como yo, venimos de haber aprendido nuestro oficio en los programas de la modalidad a distancia del siglo pasado sabemos el enorme esfuerzo que cuesta salir de esas versiones concebidas centralizadamente y descontextualizadas por los plazos largos que tomaba en el pasado producir materiales, ya sea impresos, de audio o video, y en las que los vínculos reales solo se daban con tutores. Hoy, las alternativas que ofrecen los entornos tecnológicos más variados brindan la posibilidad de pensar propuestas a distancia encarnadas (Maggio, 2013) a través de diseños pedagógicos vivos pensados para cada día y para cada grupo de estudiantes (Maggio, 2018, p. 150-151).

### **LUEGO DE LOS CIMBRONAZOS OCASIONADOS POR LA PANDEMIA**

La pandemia dejó expuestas un sinnúmero de experiencias en relación con un desarrollo sin precedentes en la adaptación de propuestas pedagógicas a las posibilidades abiertas por la digitalización. Esto hizo que una gran cantidad de docentes circunscribieran la modalidad a la realización de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías, sin considerar aspectos institucionales, organizativos, comunicacionales, etc.

En cuanto a las condiciones organizativo-institucionales, cabe mencionar que presentaron fragilidad, lo que implicó la imposibilidad de continuar sus estudios a considerable cantidad de estudiantes. En UNLu, constatamos que al inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), un 20% de estudiantes desertó por ausencia de equipamiento y/o conectividad, a las que se sumaron otras causas (Cicala y otros, 2023).

La secuencia marcada por el progresivo alejamiento de la situación de aislamiento, dejó algunos mojones que incitaron a interrogarse por la situación áulica. Si hubo un desplazamiento de la situación de virtualización hacia un reclamo de presencialidad plena, sin embargo, la experiencia vivida en pandemia y en el espacio –aún abierto– que fue denominado como post-pandemia, dejó en evidencia las numerosas reinterpretaciones en torno de las acciones y los roles que se conciben como parte de una enseñanza mediatizada, virtual, remota, híbrida... pero que no necesariamente pueda ser entendida ni es sinónimo de educación a distancia.

En este espacio temporal, el que abre la pandemia expandiendo el uso intensivo de las tecnologías, las redes y las plataformas disponibles, crecen los interrogantes en torno de las características que, por fuerza, requiere adoptar la enseñanza. Porque cabe señalar que, la situación pandémica, también trajo aparejada la reconsideración del uso de espacios, tiempos, etc.

En este marco, interrogarnos en torno del rol tecnopedagógico<sup>2</sup> e indagar acerca de sus alcances y características, propone una necesi-

ria revisión y reflexión en torno del rol docente. El proyecto de investigación que aquí presentamos se focaliza en el estudio del rol, situándose en el marco de la UNLu pero reconociendo que participa de un entramado que le da forma, que excede al presente y a las coordenadas espaciales en las que se desarrolla el trabajo. En este sentido, y con motivo de la investigación en torno de las características que asume el rol tecnopedagógico, abordamos el estudio de las tareas desempeñadas por quienes se encuentran asistiendo a los docentes que en la UNLu están iniciando la organización de espacios curriculares destinados a la formación de cuarto nivel en diversas áreas de desempeño profesional. En función de comprender el entramado que sustenta y da forma a las prácticas docentes nos propusimos observarlas pero también estudiar la densidad discursiva de la que participan, conformada por los textos ordenadores: normativa específica sobre el rol, sobre la implementación de la modalidad a distancia, tanto en el marco nacional como institucional, etc. El relevamiento de las carreras de cuarto nivel que brindan contenidos vinculados con la formación del rol tecnopedagógico, tuvo la intención de observar el despliegue de características, contenidos y objetivos que se consideran como inherentes al mismo. En este sentido, también recorrimos publicaciones especializadas como la de la Red Universitaria de EaD –RUEDA–, donde pudieran encontrarse consideraciones con respecto al rol.

Emprendimos el trabajo de campo sostenidas por las lecturas y los posicionamientos etnográficos, dispuestas a “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009, p. 48). Sabiendo que nuestra presencia y registros son parciales, en el sentido que participan de un proceso que conlleva una carga subjetiva, conscientes que no es posible registrar la totalidad sino fragmentos de la discursividad, y que los registros nos permiten, a posteriori, retomar las situaciones observadas en sucesivos análisis.

Luego de haber registrado varias reuniones, al menos dos en cada caso, nos encontramos en la tarea de análisis y escritura colaborativa, es decir, de la que participan todas las integrantes de la investigación.

Como considerábamos precedentemente en este mismo trabajo, también estudiamos la trama discursiva de las que participan las prácticas observadas, es decir, los textos ordenadores, normativas ins-

---

2 El equipo de investigación reúne participantes interclaustrados que forman parte de la División de Educación a Distancia del Departamento de educación de la UNLu: estudiantes, ayudantas de segunda, ayudantas de primera, jefas de trabajos prácticos y profesoras. Son parte del grupo: Cintia Bulacio, Silvina Casablanca, Lourdes Cayata, Mariela Cogo, Ailén Flores, Verónica Frangella, Yoana Gimenez, Carmen Gómez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, Belén Puebla, Soledad Rodríguez, Yanel Rosales.

titucionales y nacionales que entretejen la densa trama en la que se asienta el trabajo áulico.

En el momento de la escritura, no sólo los registros de las observaciones realizadas en los espacios de diseño y organización de las asignaturas/carreras, etc., participan de renovados textos de elaboración grupal, sino que se procede a la triangulación de la información, es decir, más elementos son los que se ponen en juego para caracterizar al rol.

Llegados hasta aquí, cabe considerar que omitimos decir que la organización de un aula virtual permitió articular la tarea de investigación dado que los textos –normativa, registros de observación, etc.–, como así también los intercambios que fueron parte importante del desarrollo de la indagación. Contar con un espacio para los intercambios sincrónicos, pero especialmente los asincrónicos, permitió sostener el diálogo entre las integrantes.

Con respecto a la escritura colaborativa, brindar la propia palabra en el marco de la investigación implica, parafraseando a Berger (2004), aproximaciones a la experiencia.

El acto de escribir no es nada excepto aproximarse a la experiencia de la que uno escribe (...) implica un momento de escrutinio (cercanía) y una capacidad de establecer conexiones (distanciamiento) (...) se aproxima y se retira, para finalmente encontrar el sentido (cit. en Rockwell, 2009, p. 201).

## **PARA FINALIZAR**

El rol de asesoramiento tecnopedagógico en relación con el desarrollo de proyectos educativos en modalidad a distancia es un proceso dinámico que se construye y modifica en función de condiciones y particularidades sociales, institucionales y de cada proyecto. En el marco normativo que cada universidad plantea en su Sistema Institucional de Educación a Distancia se observan algunos lineamientos orientadores de esas funciones. Para apropiarse de ese texto orientador hay que generar espacios de intercambio para que esa norma “tome cuerpo”. No basta con su lectura, vuelven a escena, una y otra vez, las concepciones acerca de la modalidad que remiten a perspectivas donde el rol del tecnopedagógico se solapa y aparece débilmente establecido adoptando formas propias atinentes a la resolución de asuntos administrativos y técnicos, y desdibujándose su carácter pedagógico.

Recurrentemente reaparece la concepción que vincula el rol a proyectos con acentuadas características que pivotan -sólo- en la implementación tecnológica y de ejecución; desestimando encuadrar la tarea en un marco que atiende al proyecto pedagógico que la alberga y guía. Al inicio de este artículo, mencionamos que la lectura de la oferta académica referida al rol en la actualidad muestra el pasaje de la forma-

ción de grado al posgrado. En sintonía, también aludimos a la lectura de la normativa, revistas, etc., donde pudieran hallarse marcas que colaboran para comprender el sentido que asume el rol. Esto deparó un cúmulo de denominaciones caracterizando al rol –tutor, orientador, etc.– que, a lo largo del tiempo, ofrecen acentuaciones –instrumental, administrativa y/o pedagógica– en alguno de los términos que lo configuran en unidad. Como si la palabra *tecnopedagógica*, que define a la tarea, pudiera separarse sin perder el sentido y equilibrio que brinda la unidad que manifiesta y le es propia.

En cuanto a la definición de *modalidad a distancia*, también en este punto encontramos variedad de denominaciones que pueden, como en el caso precedente, desequilibrar la unidad de sentido que involucra el despliegue de medios vinculado a un proyecto pedagógico. Hay parte de un *continuum* de modelos que se sustentan en perspectivas heterogéneas –e-learning, online, virtual, etc.–, donde se privilegia la mención de los dispositivos tecnológicos. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional (Título VIII. Educación a Distancia) la menciona expresamente como modalidad a distancia, esto implica atender a la unidad de sentido que involucra la especificidad de pensar lo pedagógico en forma mediatizada.

Nos interrogamos acerca del desafío que implica pensar qué necesita un docente hoy para desplegar su rol en el escenario complejo y dinámico del mundo digital. En tal sentido, algunos de los pilares para brindar asesoramiento tecnopedagógico son: la formación de docentes y la gestión de procesos de articulación institucional.

El desafío que nos espera es que el trabajo interdisciplinario con el/la especialista tecnopedagógico/ca esté basado en un diálogo genuino que lleve a pensar en forma integrada los procesos de enseñanza mediatizados.

## REFERENCIAS

- Barberá, Elena, Badia, Antoni y Momino, Joseph. (2001). Adolescencia teórica de la Educación a Distancia en Barberá, Elena (coord.) *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona – Horsori.
- Carbone, Graciela. (1987). Las nuevas estrategias de educación a distancia, en Argentina, hoy en *Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en Educación a Distancia*. Buenos Aires: AAED.
- Cicala, Rosa y otros. (2023) *Prácticas digitales del estudiantado en la etapa final de sus carreras universitarias. Estudio exploratorio en los Centros Regional San Miguel y Campana de la UNLu*. Luján: EdUNLu en prensa.
- García Aretio, Lorenzo (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.

*Ley N° 26206 de Educación Nacional* 2006.

Maggio, Mariana (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marotias, Ana (2018). El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). V Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018), CABA, JAIIO 47. <http://sedi-ci.unlp.edu.ar/handle/10915/71980>

Mena, Marta (2005). Acerca de la Educación a Distancia y los proyectos: aproximaciones en Mena, Marta; Rodriguez, Lidia y Díaz, María Laura. *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Editorial Stella *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Editorial Stella – La Crujía. Colección Itinerarios.

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

Watson, María Teresa (2006). Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. *Revista RUEDA*, 6.

Watson, María Teresa (2009). *Historia de la Educación a Distancia en Argentina. Informe de investigación*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Mimeo.

Watson, María Teresa (2011). Aproximaciones a la historia de la educación a distancia en las universidades nacionales argentinas en Pacheco, Mabel et al. *De legados y horizontes para el siglo XXI. Veinte años RUEDA*. Tandil: Univ. Nac. CPBA.



# **REIMAGINANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS Y LECCIONES DE LOS DOCENTES DE LA UBA EN TIEMPOS DE VIRTUALIZACIÓN**

Silvia Lago Martínez y Stella Maris Moreira

## **INTRODUCCIÓN**

La pandemia del COVID-19, impactó en todos los órdenes de la vida y en particular en el ámbito de la educación universitaria. Esta situación disruptiva y de emergencia conmovió a la comunidad educativa en su conjunto, frente a un sistema educativo que no se encontraba preparado para este desafío. El acceso y la apropiación de las tecnologías digitales se manifestaron como condición ineludible para dictar clases y estudiar, poniendo en evidencia las enormes desigualdades en la distribución de bienes y servicios tecnológicos y la profundización de las brechas digitales preexistentes, así como la emergencia de nuevas capas de las mismas.

Pasados más de dos años del contexto pandémico, poco se conoce sobre los efectos duraderos de las experiencias de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), las prácticas educativas y los contenidos producidos (en sus diversos lenguajes y formatos) en los entornos virtuales de aprendizaje (EVEA) y en las plataformas comerciales implementadas por los docentes de Universidad de Buenos Aires (UBA), nuestro objeto de estudio.

A nuestro entender, el período que sucedió a la pandemia se puede diferenciar en al menos dos etapas, en primer lugar, la transición de las clases virtuales a las presenciales, que denominamos “pospandemia”, y luego la presencial casi completa o regreso al estatus tradi-

cional, que sobrevino el siguiente año 2023, sin establecer límites temporales estrictos entre uno y otro momento.

La pospandemia se caracterizó por la persistencia de rasgos de la ERE y por el desconcierto en la comunidad universitaria sobre el futuro de la enseñanza en la UBA. La vuelta a las aulas físicas fue acompañada de cierto estrés relacionado con factores socioemocionales y de readaptación de docentes y estudiantes, aunado a la inquietud sobre la calidad de la enseñanza, considerada por los y las docentes más baja que la presencial y por los efectos adversos que pudieran afectar especialmente a los/as estudiantes que ingresaron durante el aislamiento (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024). En ese período las universidades reglamentaron modalidades mixtas de enseñanza y se instaló el debate en la comunidad educativa sobre los formatos híbridos, mixtos, presenciales, virtuales (sincrónicos-asincrónicos) etc., recogiendo las experiencias (positivas y negativas) de la ERE y su repercusión en el estudiantado. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2021) comienza a ejecutar algunas acciones propuestas en el Plan de Virtualización de la Educación Superior, para dotar de infraestructura tecnológica y capacitación para el uso de los entornos digitales y las universidades nacionales destinan recursos para suministrar equipamiento a sus instalaciones en el formato “aula híbrida”.

En tanto en el año 2023, en la UBA se vuelve a cierta “normalidad”, con el predominio de las clases presenciales. En la discusión principal continúa acentuándose la irreversibilidad del proceso de virtualización de la educación universitaria, que obligaría a las instituciones a adoptar modelos híbridos o combinados de educación presencial y a distancia, enfrentando el desafío de pensar la educación superior como un derecho humano. No obstante, la incorporación de infraestructura y equipamiento tecnológico continúa siendo acotada y las clases virtuales -permitidas en un 30% del total de las previstas- se llevan a cabo en los hogares de docentes y estudiantes con sus propios recursos.

Planteada esta breve reseña, en los siguientes apartados nos vamos a ocupar de analizar el período pandémico y el interregno entre pospandemia y la vuelta al estatus presencial, en base a los resultados obtenidos en una investigación desarrollada durante 2022 y 2023. Este estudio recupera las experiencias de docentes y estudiantes de la UBA durante la pandemia e indaga sobre las etapas subsiguientes a la misma<sup>1</sup>. El recorte del presente artículo está puesto en los docentes de

---

1 Nos referimos al proyecto de Investigación “Internet y Universidad: nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales”, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

las Facultades de Agronomía (FAUBA); Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); Ciencias Exactas y Naturales (EXACTAS); Ciencias Sociales (FSOC), las mismas se seleccionaron atendiendo a las diversas áreas de conocimiento y a las disciplinas académicas que involucran a cada una de ellas. Se analizan las narrativas que surgen de las entrevistas en profundidad realizadas a cuarenta y dos docentes y cinco directivos. La construcción de la muestra cualitativa de docentes<sup>2</sup> se ajustó por el tamaño de la planta docente de cada Facultad, segmentada por cargo docente (profesores y auxiliares), edad y género (Portal UBA de Información estadística)<sup>3</sup>. De esta forma la muestra de docentes quedó conformada por un 30% de profesores (titulares o adjuntos) y un 70% de auxiliares docentes (jefe/a de trabajos prácticos y ayudantes), en tanto más de la mitad de las entrevistadas son mujeres (60%). Por último, en cuanto a la edad, en los profesores/as ronda en torno a una media de 56 años y en los docentes auxiliares se extiende en una franja que va entre los 27 y los 45 años, con una media de 33 años.

El trabajo se organiza en tres apartados. En el primero exponemos algunas consideraciones sobre el marco teórico desde donde situamos el estudio; luego mencionamos de las características institucionales de la UBA que obran como como marco analítico; a continuación se presentan los resultados de la investigación en relación con las dimensiones de estudio: habilidades digitales, uso y apropiación de las tecnologías digitales; saberes aprendizaje colaborativo y saberes compartidos; continuidades de las prácticas educativas con tecnologías después de la pandemia y pospandemia. Finalmente, desplegamos las conclusiones que surgen de estos resultados.

### **APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES: ANTECEDENTES PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA**

La perspectiva teórico-conceptual que nutre nuestra investigación, se inscribe en la línea de los estudios sobre la apropiación social de tecnologías digitales destinados específicamente al análisis de los procesos en América Latina desde hace al menos dos décadas. El foco de los mismos está puesto en el modo en que las personas y/o los colectivos sociales acceden, apprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con las tecnologías digitales (Morales, 2009).

---

<sup>2</sup> La muestra, por su carácter cualitativo, no es representativa de toda la población docente de la UBA, los resultados revelan ciertas tendencias del cuerpo docente de las Facultades que forman parte de la misma.

<sup>3</sup> <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/oferta-academica/>

La categoría apropiación de tecnologías es compleja y polisémica, no se utiliza de la misma manera y su complejidad deriva de las diversas realidades que busca conceptualizar (Sandoval 2019, 2020; Casamayú, 2017). Hacia la década de 2000, el concepto en Latinoamérica da cuenta de los intentos por la reducción de la brecha digital y de allí su consideración en las políticas públicas de la región (Amado y Gala, 2019). Diversas perspectivas fueron enriqueciendo y ampliando dicho concepto en torno a la comprensión de los vínculos que personas y grupos sociales establecen con las tecnologías en sus respectivos contextos, tanto materiales como simbólicos. Numerosos autores y autoras a fines de los 2000 y durante 2010, dieron inicio a definiciones conceptuales que sentaron las bases sobre la apropiación como proceso social en el marco de un conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, socialización y significación de las tecnologías tomado en considerando que este proceso se produce de manera desigual (Morales, 2009; Crovi Druetta, 2013; Winocur y Sánchez Vilela, 2016; Cabello y Alonso, 2019).

Con todo, el estudio sobre la apropiación fue desplegando otras aristas del problema, entre otras cuestiones por la presencia y expansión de nuevos dispositivos (teléfonos inteligentes) y la cada vez más fuerte presencia del mercado y el consumo jugando un papel en estos procesos, lo que se evidencia muy claramente durante la ERE.

Sandoval (2019) realiza un análisis de los abordajes propuestos por investigadores/as de la Red de Investigadores de Apropiación Tecnológica (RIAT) identificando las diversas perspectivas sobre la apropiación social de las tecnologías. Esta destacada producción teórica orienta nuestra investigación en el sentido de recuperar los diversos enfoques de manera mixturada puesto que no se excluyen, sino que se complementan. Incluimos aquí los desarrollos propios del equipo de investigación, entre los cuales se cuenta la propuesta de una tipología de apropiación social de tecnologías (Gendler, et al., 2018; Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017). Además, nuestro trabajo recupera otros enfoques de manera complementaria, entre otros, la noción de saberes tecnosociales, que refiere a un repertorio de saberes no expertos producto de la masificación de los dispositivos digitales, la evolución de las interfaces y el desarrollo de habilidades interactivas, especialmente en los jóvenes (Peirone, 2019; Bordignon et al., 2020).

#### **ACERCA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Una dimensión fundamental para el análisis de los datos es la institucional y los cimientos sobre los cuales se construye. La UBA es una institución bicentenaria, sólida y con cierta rigidez en cuanto a los roles de los docentes. Son las cátedras, el corazón de la estructura aca-

démica, con amplia autonomía en las estrategias pedagógicas, los contenidos, las modalidades de dictado y evaluación, etc. las que imprimen los cambios necesarios para una actualización permanente. Si bien la UBA cuenta con el antecedente de ser la primera universidad pública en crear un programa de Educación a Distancia (Programa UBA XXI, iniciado en 1986), durante la ERE se hizo visible que el desarrollo de las plataformas educativas para la enseñanza remota era muy incipiente.

Otra característica institucional es la estructura piramidal, con una amplia base de cargos de baja categoría y una cúspide reducida de profesores, lo que profundizó la desigualdad entre docentes<sup>4</sup>. Durante la ERE, muchos docentes con dedicaciones simples extendieron sus jornadas laborales, aunque sin reflejo en sus salarios, afectando sobre todo a los auxiliares, quienes enfrentaron las mayores dificultades al tratar de adaptar las actividades prácticas a la virtualidad. Además, los auxiliares conforman los grupos de edad más joven del cuerpo docente, de manera que la alusión a “los/as jóvenes de la cátedra” como los más habilidosos en el manejo de las tecnologías dio cuenta de diferencias intergeneracionales, al menos desde la perspectiva de los entrevistados (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024, p. 102).

Una profesora de la facultad de Exactas menciona: *“yo en una de las materias tenía un jefe de trabajos prácticos que era un pibe así muy informático, que la tenía clarísima y que nos ayudó, nos explicó cómo se arma esto y el otro”*.<sup>5</sup>

Por su parte un auxiliar de FSOC comenta: *“Conocimiento, diría más espontáneo o generacional, también... yo soy de la cátedra, el más joven... siempre que hay algo tecnológico me preguntan a mí ¿cómo se hace esto?” lo averiguaba y lo probábamos.*”

Además, la atomización de las unidades académicas y de las estructuras de cátedras signaron un escenario heterogéneo y desigual puesto que las decisiones sobre el desarrollo de los entornos virtuales y la capacitación de los docentes, si bien en términos generales depende de las autoridades de la UBA, cada Facultad toma decisiones sobre cómo disponer de sus recursos, bastante limitados por cierto y de promover estrategias educativas con tecnologías digitales.

---

4 La estructura del cuerpo docente de la UBA, se caracteriza por dos categorías, por un lado, las dedicaciones, que alude a la cantidad de horas dedicadas a la docencia y la investigación (40, 20 y 10 horas semanales) y el cargo, dividido en dos grandes grupos, los profesores (titulares, asociados y adjuntos) y auxiliares (jefe de trabajos prácticos y ayudantes).

5 Los fragmentos de las entrevistas que se citan en este trabajo identifican a los docentes de acuerdo a la Facultad de pertenencia y el cargo que posee.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### HABILIDADES DIGITALES Y APROPIACIÓN CREATIVA DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Como señalamos arriba el enfoque de la apropiación social se posiciona en el modo en que las personas y/o los colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con las tecnologías digitales. Si la apropiación conforma un proceso (no necesariamente lineal), es ineludible poseer ciertas habilidades digitales para otorgar sentido a las tecnologías y alcanzar los propósitos buscados (el trabajo docente, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, etc.).

Las nociones de habilidades y competencias digitales resultan especialmente controvertidas entre los especialistas, de manera simplificada podemos definir las competencias como habilidades para usar tecnologías digitales en los entornos virtuales. Según la CEPAL y la OEI las habilidades refieren a la “aplicación y utilización de conocimientos para analizar y realizar tareas, resolver problemas, comunicarse y relacionarse con otros” en tanto una competencia engloba “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática” (2020, p. 11).

Tomando en cuenta estas definiciones, observamos que durante la ERE el problema principal referido a las habilidades digitales se focalizó en la apropiación de las plataformas educativas (*Moodle*), aunque su implementación fue diversa en Facultades y Cátedras. Por ejemplo, el campus universitario fue ampliamente utilizado por los docentes de la FSOC, mientras que en FADU, su creación se dio de manera tardía, lo que pudo haber influido en su menor adopción. Aunque las opiniones de los docentes varían entre aquellos que valoran su utilidad para centralizar información sobre la cursada, crear un repositorio que contiene material específico, bibliografía y recursos y la comunicación oficial con los estudiantes, otros lo consideraron poco útil y de cierta complejidad en su implementación.

Por el contrario, al uso de *Moodle*, las plataformas comerciales estuvieron a la orden del día, aunque también recibieron críticas, en particular algunos docentes de FSOC manifestaron que las clases virtuales por medio de plataformas de videollamadas (*Zoom* y *Meet*, las más utilizadas) cómo réplica de la presencialidad, son muy poco pedagógicas, tal como señala un docente auxiliar de FSOC.

“fue como un trasladar lo que hacíamos presencialmente a la virtualidad, sin demasiadas modificaciones, porque, digamos, en la virtualidad no es que nosotros teníamos la posibilidad de decir bueno vamos a trabajar una parte más expositiva y después hacer alguna actividad”

En cuanto a otras experiencias en las plataformas, indistintamente a la facultad de pertenencia, se realizaron un despliegue de estrategias que van desde la utilización de pizarras interactivas hasta la creación de aplicaciones que compartían con sus alumnos y otros docentes a través del celular, potenciando una comunicación más fluida e instantánea.

Siguiendo la clasificación de Cruder et al. (2021) las plataformas utilizadas durante la pandemia se pueden diferenciar entre aquellas destinadas a la gestión de contenidos (*Moodle*, e-educativa, *Classroom*, *Teams*, *Edmodo*, etc.); las de videoconferencia (*Zoom*, *Skype*, *Meet*, *Jitsi*, etc.) y las redes sociales que promueven el contacto interpersonal de individuos y grupos.

Precisamente en relación con las redes sociales, *WhatsApp* emerge como el canal de comunicación no institucional más utilizado entre estudiantes y docentes, pero no sin controversias por temas de privacidad, formalidad y sobrecarga de trabajo por parte de los docentes. También se usaron redes sociales como Instagram o Discord para compartir principalmente imágenes en las carreras de Diseño de FADU (trabajos de alumnos/as, material de la asignatura) aunque se insinúa que en algunos casos ya las utilizaban anteriormente a la ERE. Se incorporaron plataformas para posibilitar una dinámica de trabajo específica de la disciplina, como Miro, una pizarra colaborativa online que permite tener una experiencia cercana a la mesa de taller. Además, se utilizaron programas para realizar presentaciones, (*Power Point*, *Prezi*, *Canva*) y producir recursos en diferentes soportes, como videos, grabaciones de audio, podcasts, documentos, etc., lo cual supone conocimientos específicos para la grabación y edición de los contenidos. En algunas cátedras de Agronomía los docentes crearon recursos mediante grabaciones audiovisuales por ejemplo para mostrar organismos fotosintéticos, que luego se subieron a un canal de YouTube, de forma tal de poder mostrar a distancia lo que antes se hacía en la misma facultad. En la enseñanza de contenidos prácticos es donde se observan en mayor medida formas alternativas de enseñar incorporando recursos digitales disponibles o creando los propios, cómo reemplazar las prácticas de las clases presenciales por recursos obtenidos en internet, y/o grabaciones de videos en el campo, entre muchos otros ejemplos.

En síntesis, las habilidades digitales desarrolladas por los y las docentes se pueden clasificar como se indica en la Tabla 1 (página siguiente).

Clasificación de habilidades digitales, como síntesis de las experiencias desarrolladas por los docentes, contribuye a la interpretación de las apropiaciones de tecnologías tomando como marco a la tipología

**Tabla 1. Habilidades digitales desarrolladas por los y las docentes durante la ERE**

<b>Habilidades relacionadas con la gestión, la información y la comunicación</b>	<b>Habilidades relacionadas con el contenido</b>
Búsqueda, selección y evaluación de recursos digitales adecuados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura.	Colaboración en línea. Capacidad para trabajar en equipo a través de herramientas colaborativas como Google Docs, Classroom, Google Drive, etc. y plataformas de gestión provista por las facultades como Moodle.
Gestión de los recursos y contenidos digitales, almacenar (repositorios) y recuperar información de manera eficiente en el campus virtual u otras plataformas.	Integración de recursos digitales en la enseñanza como vídeos alojados en el campus virtual, o en otros canales como YouTube, herramientas interactivas por ejemplo clasificador de objetos, repositorio móvil de fotografías, etc.
Comunicación a través de plataformas tanto institucionales como comerciales, para la comunicación con estudiantes, colegas, autoridades de las facultades (foros, videoconferencias, redes sociales, etc.).	Producción de contenidos digitales. Capacidad para crear y editar recursos multimedia como presentaciones, videos, podcasts, infografías, y otros materiales didácticos.
Habilidades para el diseño y organización de entornos digitales. Capacidad para crear, organizar y adecuar los cursos y actividades en las plataformas	Diseño y/o adaptación de aplicaciones para la creación de contenido interactivo y multimedia.

Fuente: Elaboración propia

teórica de Apropiación de Tecnologías ya mencionada. Vale señalar que no existe una línea “evolutiva” en los procesos de apropiación y de creación de tecnologías, las categorías se encuentran en constante movimiento y transformación, pueden convivir, superponerse e hibridarse (Gendler et al., 2018, p. 51). De manera tal que las habilidades y apropiaciones pudieron ser preexistentes a la ERE, se modificaron conforme a los fines pedagógicos y didácticos o se aprendieron de manera individual o colectiva. Asimismo, la hibridación fue muy evidente por un lado en la combinación del uso de plataformas educativas institucionales y plataformas comerciales y por el otro en relación con la funcionalidad de cada plataforma. En este sentido la apropiación que denominamos Adoptada o Reproductiva –que refiere a “un aprendizaje, representaciones y valores en el uso de una tecnología según los fines para los que ésta fue pensada y desarrollada” (Lago Martínez et al., 2017, p. 79)– se pone en evidencia en la narrativa de los docentes. La norma impuesta por los creadores/diseñadores de estas tecnologías determinó la forma de uso, aunque no impidió el despliegue de contenidos y recursos creados por el docente. Un ejemplo de ello son las plataformas de videoconferencia, destinadas al ámbito

empresario, fueron apropiadas no sólo para la educación sino también para encuentros sociales y recreativos, entre otros objetivos. *Un docente auxiliar de FAUBA comenta: “usábamos las pizarras de Zoom, que te permite dibujar en una pantalla y que los chicos colaboren en esas gráficas, lo que hicimos fue dejar algunos problemas resueltos a modo de ejemplo, como videitos cortitos o material extra”.*

Por su parte, la categoría Apropriación Adaptada o Creativa se advierte cuando los usos y prácticas no son necesariamente las planificadas en el diseño de estas tecnologías y da como resultado acciones no esperadas a priori. Muchas de las experiencias relatadas por los docentes están relacionadas con la creación de contenidos, aplicaciones o extensiones, configurando usos diferentes o disruptivos respecto del diseño o funcionalidad de las tecnologías. Nuevamente la combinación de las plataformas dio lugar a la producción de contenidos en distintos formatos y lenguajes, por ejemplo, *Moodle*, si bien permite cierta personalización, en general es valorada por el cuerpo docente como poco amigable y rígida, contrariamente *Classroom* es percibido como una plataforma más fácil de usar y con mayor capacidad o espacio, de manera que se utilizaron enlaces a producciones de video albergados principalmente en *YouTube* y/o se alojaron *podcast* grabados en diferentes formatos con otras tecnologías. Además, con los dispositivos móviles se desplegaron aplicaciones que sustituyen la actividad de experimentación en las aulas tal como se expresa en los siguientes fragmentos de entrevistas: “[el Ayudante] *grababa videos en la facultad para mostrar las plantas*” (Profesora, FAUBA); “*desarrollé claves interactivas para identificar insectos por ejemplo... entonces algo que era un papel ahora es algo que cualquier persona puede usar desde el celular*” (Auxiliar, FAUBA); “*para dar una clase de laboratorio, difícil de reproducir, se utilizaron todas las herramientas posibles, se generaron videos, se mostraban cosas en pantalla, se mostraban fotografías, esquemas, explicaciones sincrónicas todo el tiempo*” (Auxiliar, Exactas).

Si bien en los inicios de la ERE los docentes incorporaron las plataformas comerciales que conocían y estaban a la mano para hacer frente al dictado de clases y la comunicación con los alumnos (Artopoulos y Huarte, 2022), luego de esta primera etapa de experimentación y de prueba y error, adaptaron los usos a las características de sus clases según los mejores resultados obtenidos con cada una de ellas.

Otra categoría que forma parte de la tipología es la Apropriación Cooptativa, que intenta dar cuenta de las formas de apropiarse de creaciones y usos originales por parte de empresas, corporaciones, gobiernos, etc. No es el objetivo de este artículo analizar la apropiación por parte de las plataformas comerciales de los contenidos, crea-

ciones o innovaciones de los docentes, pero sin duda las empresas de la educación tomaron cuenta de ello para realizar modificaciones, adaptaciones o nuevos desarrollos en su oferta, además de los datos que se extrajeron y que pueden formar parte de las bases de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Por último, la categoría Creación de Tecnologías se refiere al proceso de crear las propias tecnologías. Requiere de diversos saberes y conocimientos técnicos, científicos y prácticos, en función de las necesidades, trayectorias y motivaciones de los sujetos que participan en los procesos de creación (Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017). Resulta arriesgado aseverar que se produjeron Creaciones de Tecnologías, en su mayoría lo que detectamos son apropiaciones creativas de los docentes, lo que no es extraño teniendo en cuenta que se desarrollaron mayormente en el ámbito doméstico. Lo que sí podemos decir es que la UBA tomó la decisión de contratar o establecer acuerdos/convenios con las grandes empresas tecnológicas como META y Microsoft y no apostar a desarrollos tecnológicos propios.

#### **APRENDIZAJE COLABORATIVO, CONOCIMIENTO COMPARTIDO Y COLECTIVO**

La rapidez con que docentes y estudiantes se volcaron hacia la modalidad virtual, en parte fue posible por la difusión y adopción previa de las plataformas en la vida de los universitarios, pero sobre todo gracias al trabajo colaborativo de los docentes y equipos de cátedras. En sus relatos emergen diversos ejemplos sobre la organización de espacios donde confluye el conocimiento compartido vinculado a la capacitación informal al interior de la cátedra como también entre cátedras. Los saberes tecnosociales se transmitieron a partir de múltiples propuestas, que van desde la utilización de tutoriales caseros realizados por docentes, la creación de videos con explicaciones puntuales de cómo acceder a determinado sitio, y la preparación de reuniones sincrónicas para resolver dudas o problemas, entre otras estrategias. Es así como los que tenían mayor conocimiento en la utilización de los recursos digitales, les enseñaban a sus pares y/o compartían material para distribuir a sus compañeros. Además, se crearon grupos de debate autogestionados entre docentes de diferentes asignaturas, o convocados por autoridades de las Facultades, en estos grupos se informaba sobre la utilización de diferentes herramientas digitales para facilitar la tarea de los docentes.

Podemos inferir que la comunicación entre pares, resalta claramente la empatía que se generó antes una situación desconcertante, y al mismo tiempo la necesidad de compartir lo que, particularmente algunos docentes caracterizaron como “prueba y error”, fortaleciendo



Las palabras más destacadas sugieren temas o conceptos centrales en la conversación sobre *compartir*, en relación con múltiples aspectos del entorno educativo, en tal sentido, *clase*, *ejemplo* y *estudiante*, son las palabras que más se destacan. Ahora bien, si tomamos en consideración palabras relacionadas con tecnologías, la más frecuente es *pantalla*, así como términos específicos vinculados a plataformas como *classroom*, y redes sociales como *Instagram* y *Twitter*.

En el análisis del verbo *colaborar*, observamos que la palabra central es *clase*, lo que sugiere una relación directa con la continuidad académica. Además, emergen con mayor frecuencia expresiones como *material*, *gente* y *cátedra*, en concordancia con lo analizado previamente. Estos conceptos de alguna manera podrían reflejar la colaboración tanto entre cátedras como dentro de ellas, de ellas y el conocimiento compartido y colectivo con el objetivo de sostener la ERE. En cuanto a las palabras vinculadas a las tecnologías digitales y plataformas se destaca *video* que refleja la producción de contenido audiovisual y *zoom* en menor medida la plataforma más utilizada, como se observa en la figura 2.

**Figura 2 Colaborar: Enseñanza universitaria en la UBA. Integración de habilidades digitales y apropiaciones creativas de tecnologías**



Fuente: Elaboración propia con apoyo de ATLAS.ti

## EL LEGADO DE LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA

En este apartado indagamos sobre la continuidad en el uso de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y las prácticas educativas

en las plataformas, así como las nuevas modalidades de comunicación en los dos años posteriores a la ERE.

Se esperaba que la implementación de clases mixtas y/o híbridas resultara inminente, más aún en el contexto del debate en la comunidad educativa sobre las experiencias de la ERE y su efecto en el estudiantado. Sin embargo, los docentes no encontraron en sus Facultades la infraestructura necesaria para ello, tampoco el acompañamiento institucional y una adecuada planificación de las clases como para que los estudiantes pudieran acceder a los espacios virtuales y físicos de manera ordenada. Señala un docente: *“no tenemos un acompañamiento, un seguimiento de infraestructura y de equipamiento, no estoy diciendo que la universidad me dé una computadora nueva pero que al menos tenga un conocimiento de lo que tiene o no tiene cada uno”* (Auxiliar, FSOC).

Diversas realidades obstaculizan la cursada en modalidad mixta, por ejemplo, muchas veces los estudiantes tienen ofertas de clases presenciales en una materia y clases virtuales en otra, en el mismo día, al tiempo que en las Facultades no se cuenta con el equipamiento necesario a disposición de los estudiantes para hacerlo posible. Otro impedimento está relacionado con el traslado de computadores por parte de los estudiantes puesto que podría poner en riesgo su seguridad personal. En resumen, esta modalidad de enseñanza plantea desafíos logísticos y de seguridad que se resuelven con una infraestructura que aún no se ha incorporado en la mayoría de las unidades académicas. En cuanto a la modalidad híbrida también se requiere de instalaciones adecuadas para que el docente desarrolle su clase con los estudiantes que están presentes en el aula y los que se encuentran a distancia, y una buena conectividad de Internet que no está del todo asegurada en las Facultades.

No obstante, muchas otras prácticas se mantuvieron en la mayoría de las cátedras, como en el caso puntual de FADU la digitalización de trabajos como las maquetas favorece a la economía y el tiempo de los alumnos, así como también la digitalización de bibliografía y otros materiales: *“No tener que venir a imprimir acá. Porque los días de entrega eran dos horas que estaban ahí en las librerías imprimiendo el trabajo práctico (...) entonces tenía también digital era una ventaja para ellos, económica”* (Auxiliar, FADU).

Las plataformas para el trabajo colaborativo y las de videoconferencia continúan utilizándose con frecuencia, estas últimas para reuniones de cátedra, capacitaciones, etc. Es innegable que estos encuentros han dado lugar a una nueva forma de interacción mediada por tecnologías, especialmente cuando se trata del trabajo entre pares. La persistencia de este tipo de práctica se caracteriza por su comodi-

dad y adaptación de horarios y distancias físicas, como menciona un profesor de Exactas: *“A veces con gente de mi grupo... que necesitamos reunirnos y por ahí no coincidimos mucho con el horario y hacemos un Zoom. Eso nos quedó. Se complica reunirnos presencial, nos reunimos por Zoom”*.

Sin embargo, se observa que esta modalidad es controversial cuando se trata de reuniones con los alumnos o el dictado de clases. En este contexto, para algunos docentes las clases virtuales son percibidas como un proceso unidireccional, en el cual el docente asume un rol más activo mientras que los estudiantes se ven en un papel más pasivo. Esto puede deberse a varios factores, como la falta de conexión, problemas con el equipamiento u otros obstáculos técnicos.

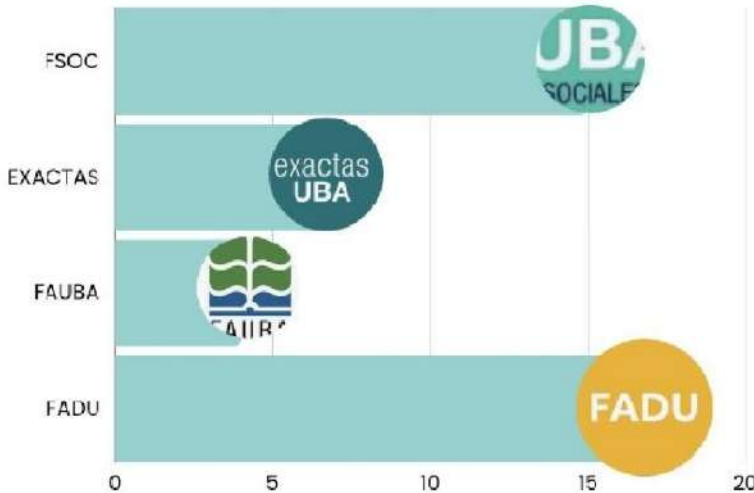
*“Y bueno, eso creo que implican un impacto y una profundización de la mediatización de los vínculos sociales que bueno, creo que siempre voy a privilegiar un vínculo cara a cara entre personas. Y creo que para el proceso de enseñanza realmente se deteriora”* (Profesora, FSOC).

Desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza durante la ERE, los docentes advierten la dificultad de los estudiantes a la hora de enfrentar los parciales escritos tradicionales porque se ven inhabilitados de recurrir al material teórico y con un tiempo más limitado. En consonancia con esto, los docentes expresaron su preocupación en cuanto a las diferencias que notaron entre los estudiantes que iniciaron su carrera antes de la pandemia y los que la iniciaron durante la misma, éstos últimos se encuentran con mayores dificultades a la hora de memorizar contenidos o de redactar un examen.

Un capítulo aparte lo conforma la utilización del material producido en la ERE y su actualización. La producción de videos, presentaciones, podcast, entrevistas grabadas, digitalización de material, etc. significó mucho tiempo y trabajo para los docentes, de manera que en las entrevistas se refieren a dicha producción de manera reiterada.

En el siguiente gráfico se presenta la frecuencia con la que los docentes entrevistados continúan utilizando los materiales creados durante la pandemia. Esta varía según la Facultad: mientras que los docentes de algunas unidades académicas de la muestra siguen utilizando los materiales digitales desarrollados durante ese período, otros parecen haber retomado enfoques más tradicionales.

El gráfico se construyó a partir de la cantidad de menciones de los docentes de cada unidad académica y nos permite clasificarlas en Facultades con alta, moderada y baja frecuencia de uso de los materiales elaborados en pandemia. Las Facultades con alta frecuencia son FADU y Sociales, lo cual induce a pensar en una mayor adaptación a los recursos digitales y/o una valoración positiva de estos materiales

**Figura 3: Frecuencia de utilización de materiales producidos durante la ERE**

Fuente: Elaboración propia.

por parte de docentes y estudiantes. En tanto EXACTAS, exhibe una frecuencia moderada que sugiere que los recursos utilizados en la ERE siguen siendo útiles, aunque su uso no es tan predominante. Al parecer los docentes de esta Facultad están optando por una combinación equilibrada entre el uso de materiales tradicionales y digitales, teniendo en cuenta que la actualización de los mismos no resulta tan sencilla. Por último, los docentes de FAUBA muestran en sus relatos una baja frecuencia. Esto puede indicar una preferencia por regresar a los métodos de enseñanza previos a la pandemia en relación con las características y contenidos de la disciplina, especialmente en las actividades prácticas y/ o prefiriendo métodos más convencionales en la enseñanza presencial.

Podemos considerar algunos factores relacionados con la continuidad del uso y apropiación de las tecnologías y los entornos digitales, a modo de ejemplo:

*Capacidad tecnológica:* Facultades con una infraestructura tecnológica más robusta o con mayor capacitación en habilidades digitales, probablemente se encuentran en mejores condiciones para continuar haciendo uso de los entornos digitales.

*Naturaleza de los Contenidos:* El uso de contenidos digitales y el entorno virtual puede verse influenciado por la naturaleza de las disciplinas y de las asignaturas de cada Facultad. Por ejemplo, aquellas

que requieren más interacción práctica podrían tener una menor dependencia de los materiales digitales, sobre todo en las que se desarrolla experimentación en laboratorio, etc.

*Preferencias de Docentes y Estudiantes:* Las preferencias individuales de docentes y estudiantes también juegan un rol importante. Aquellos que tuvieron experiencias positivas con el uso de tecnologías durante la pandemia podrían estar impulsando la continuidad y actualización de estos recursos en sus Facultades.

## CONCLUSIONES

En este trabajo intentamos dilucidar las mudanzas que se produjeron con el uso y apropiación de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el período de pandemia en la UBA y su continuidad en la presencialidad. Se considera que los contextos institucionales, las trayectorias y los aprendizajes digitales de los docentes y sus prácticas en los entornos digitales, así como los recursos destinados a infraestructura y capacitación, moldean la realidad que se advierte actualmente.

En principio nos preguntamos si como resultado de la ERE se produjo una reinención del aula tradicional, expresada en el desdibujamiento de las fronteras físicas del espacio áulico. En este sentido si observamos en la superficie con el retorno a las clases presenciales no parece haber cambios significativos, no obstante, el desarrollo de las habilidades digitales y las apropiaciones creativas de las tecnologías dejaron su huella y es un saber compartido y colectivo que los docentes y las cátedras utilizan de manera combinada con la virtualidad según su experiencia en los resultados obtenidos. Las nuevas modalidades de dictado de clase se incorporaron de manera flexible en algunos casos en modelos híbridos y en otros mixtos que son los más frecuentes. Los docentes se muestran de acuerdo sobre que la pandemia expuso y, en muchos casos, amplió las brechas digitales, particularmente en términos de acceso a tecnologías y conectividad, pero, por otro lado, que el uso de plataformas puede ofrecer potenciales de inclusión, al permitir una mayor flexibilidad horaria y nuevas formas de participación.

De todas maneras, teniendo en cuenta las características de la institución, la heterogeneidad de las Facultades y la aún escasa inversión en materia de tecnologías digitales, pudimos notar que las percepciones de los docentes sobre este proceso de cambio, es muy desigual. Respecto del desarrollo de las habilidades digitales, reconocen que no solo es una respuesta a una necesidad impuesta por la pandemia, sino que se ha transformado en un saber compartido y colectivo que continúa siendo utilizado de manera estratégica. Las expe-

riencias adquiridas con las plataformas durante la virtualidad permiten hoy que los docentes diversifiquen sus prácticas, utilizando entornos virtuales no como reemplazo, sino como complemento del aula tradicional. En algunos casos seleccionan estrategias más dinámicas, apelan a las clases presenciales en combinación con clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, según las necesidades del contexto y del contenido y las particularidades de cada una de las Facultades, carreras y cátedras.

Desde el punto de vista del trabajo docente, pudimos observar que los materiales producidos con tecnologías y su actualización, en algunas Facultades más que en otras, continúan formando parte del repertorio de las prácticas docentes. Esto supone un desafío continuo: la capacitación en nuevas herramientas, la adaptación de los contenidos a formatos digitales y la necesidad de diseñar nuevas metodologías para la enseñanza.

Por otra parte, nuevos desarrollos tecnológicos van modificando la agenda educativa de las universidades nacionales. Nos referimos a la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa en la universidad, especialmente el ChatGPT, teniendo en cuenta que la rapidez de los procesos en los que la IAG puede sustituir a las estrategias de enseñanza-aprendizaje aumenta cada día y se espera que continúe evolucionando velozmente (Artopoulus, 2024). Aunque la rápida transición a la educación a distancia durante la pandemia demostró la capacidad de adaptación de las instituciones universitarias, también reveló deficiencias y limitaciones importantes, de manera que el impacto de la IAG en la universidad por ahora plantea promesas de transformación que aún están por verse.

Para terminar, otra preocupación que forma parte de la agenda de la educación superior refiere a las decisiones políticas y económicas que impone el gobierno nacional de la Argentina que asume en 2024. Las mismas amenazan la sostenibilidad del sistema universitario público y gratuito y a la ciencia y la tecnología con un desfinanciamiento sin precedentes. Incorporar tecnologías en las universidades públicas o financiar investigaciones para su desarrollo es impensable en este contexto donde los recursos apenas alcanzan para el funcionamiento de los edificios y los magros salarios de los docentes.

## REFERENCIAS

Amado, Sheila y Gala, Romina. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones, en Lago Martínez, Silvia (coord.), *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 41-64). Buenos Aires: TeseoPress.

- Artopoulos, Alejandro y Huarte, Jimena. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130. <https://rcs.cien-ciassociales.edu.uy/index.php/rcs/article/view/173>
- Artopoulos, Alejandro. (24 de mayo de 2024). La educación descubrió tarde la inteligencia artificial. Universidad de San Andrés. <https://udesa.edu.ar/noticias/alejandro-artopoulos-la-educacion-descubrio-tarde-la-inteligencia-artificial>
- Bordignon, Fernando et al. (2020). Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior: El caso UNIPE - UNPAZ - UNSAM. *Propuesta Educativa*, 1(53), 9-24. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/index/indice-n53/>
- Cabello, Roxana y Alonso, Juan. (2019). Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años. *REVCOM*. núm. 9. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5756>
- Casamayou, Adriana. (2017). Apropiación (es): aportes desde la sistematización y la teoría. En Rivoir, Ana (coord.), *Tecnologías digitales en sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas* (pp. 27-39). Montevideo: Ediciones Universitarias/UCUR.
- Crovi Druetta, Delia. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital, en Morales, Susana y Loyola, María Inés (eds.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación: la apropiación tecno-mediática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Cruder, Gabriela; Cicala, Rosa y Bergomás, Gabriela. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (24), 25-35. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36283>
- Gendler, Martín et al. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: Pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías. En Lago Martínez, Silvia et al. (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris.
- Lago Martínez, Silvia; Gala, Romina y Samaniego, Flavia. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 15(2) 94-113. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>
- Lago Martínez, Silvia; Méndez, Anahí y Gendler, Martín. (2017). Teoría, debate y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En Cabello, Roxana y López, Adrián (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86).

Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris.

- Morales, Susana (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva. En Morales, Susana y Loyola, María Inés (comp.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación* (pp. 99-120). Córdoba: UNC.
- Peirone, Fernando (2019) El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(18) 66-80. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v10.n18.23043>
- Sandoval, Luis (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10 (19), 1-19. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v10.n19>
- Sandoval, Luis (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En Canales Reyes, Roberto y Herrera Carvajal, Consuelo (coords.) *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (33-50). Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). Plan de Virtualización de la Educación Superior; Ministerio de Educación. [www.argentina-gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf](http://www.argentina-gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf)
- Winocur, Rosalía y Sánchez Vilela, Rosario (2016). *Familias pobres y computadoras clarosucos de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta.



# **REDES SOCIODIGITALES Y UNIVERSIDAD. UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES MEDIANTE ANÁLISIS DE REDES SOCIALES**

Romina Gala, Anahí Méndez y Marco Pernarella

## **INTRODUCCIÓN**

Este artículo forma parte de la investigación “Internet y universidad. Nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales” (PIDAE-UBA)<sup>1</sup>, llevada adelante por el Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Programa de Investigaciones sobre la Sociedad de la Información (IIGG-UBA) durante el año 2023. Con una mirada situada en la post-pandemia, en ella se buscó conocer cuánto de la relación entre estudiantes, entre docentes, y entre docentes y estudiantes se fue modificando en el espacio virtual y si en este proceso se fueron gestando otras formas de sociabilidad. La investigación PIDAE se centró en cuatro unidades académicas, abarcando diversas áreas de conocimiento y disciplinas: la Facultad de Agronomía (FAUBA), la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) y la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC).

---

1 PIDAE 2022. Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (Res. CS No RESCS-2022-282-E-UBA-REC). La investigación se llevó a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA). La dirección del proyecto estuvo a cargo de la Prof. Silvia Lago Martínez.

Uno de los objetivos fue caracterizar las interacciones entre estudiantes en las plataformas de redes sociales durante y en la post-pandemia. Para ello se analizaron las publicaciones en grupos de Facebook seleccionados en el marco de dicha investigación. Aunque actualmente existen otras redes sociodigitales que podrían ser más populares (Tapia-Repetto, 2019; Papademetriou et al., 2020; Gendler et al., 2023), nuestra elección se basó en consideraciones específicas. Dado que el trabajo de campo se realizó después de la pandemia de COVID-19, optamos por analizar los posteos en grupos de Facebook ya que en éstos las publicaciones permanecen accesibles y disponibles para su análisis. Sin embargo, somos conscientes de que algunos de estos contenidos, así como los comentarios digitales, podrían haber sido eliminados por los-as-es mismos-as-es usuarios-as-es. Además, plataformas como WhatsApp no permiten recuperar mensajes anteriores a la incorporación a los grupos de interés, lo que impide obtener datos del período de estudio. Instagram tampoco resulta útil para nuestros fines, ya que observamos, a partir de las entrevistas realizadas a docentes y los grupos de discusión con estudiantes, que las interacciones se atomizan incluso a nivel de cátedras y comisiones, lo cual está más allá de nuestras posibilidades de abordaje.

Para el análisis se seleccionaron los grupos estudiantiles de Facebook con mayor cantidad de seguidores y actividad en 2020: Facultad de Ciencias Sociales (20.777 miembros), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (9.664 miembros), y Facultad de Diseño y Urbanismo (43.517 miembros). A partir de la técnica de *web scraping* se recolectaron los datos de cada uno de estos grupos para su posterior procesamiento y análisis. El análisis se condujo siguiendo la perspectiva de los Métodos Digitales (Rogers, 2013). Si bien en un principio también contemplamos incluir el grupo con mayor cantidad de estudiantes de FAUBA, no conseguimos recolectar los datos del mismo.

En este trabajo, presentamos una caracterización de la interacción entre estudiantes en los grupos de Facebook seleccionados entre marzo de 2020 y abril de 2023. También, se exploran aspectos metodológicos y éticos implicados en el acceso a los datos producidos socialmente en este espacio digital y su reapropiación para la investigación social.

## **ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

### **PLATAFORMAS, DATOS Y SOCIABILIDAD**

Con el despliegue de nuevos medios conectivos (Van Dijck, 2016) y la masificación del *smartphone*, crecieron diferentes tipos de plataformas en Internet que conducen y modulan las relaciones sociales y

subjetividades (Srnicsek, 2018; Van Dijck, Poell y Waal, 2018; Zukerfeld y Yansen, 2022; Gendler, 2019), mediante un proceso de codificación sociotécnica de la sociabilidad (Van Dijck, 2016).

La masificación de las plataformas digitales trajo consigo la generación de una enorme masa de datos, tanto de índole personal como de las actividades, gustos, consumos y localizaciones, etc., de sus usuarios-as-es, permitiendo a las empresas propietarias la elaboración de perfiles personalizados (Gendler, 2019). Se desarrolló un modelo de negocios basado en la extracción, manipulación y explotación de datos (Srnicsek, 2018) que posibilita la monetización de la sociabilidad. A su vez, el uso de los datos adquiere un valor económico a través de su monetización en servicios de marketing y publicidad (Perriam, Birkbak y Freeman, 2020).

### MÉTODOS DIGITALES Y ANÁLISIS DE REDES SOCIALES

Los métodos digitales (Rogers, 2013) consisten en una reapropiación o readaptación no lineal de las *huellas digitales* para la investigación social recurriendo a métodos computacionales para la recolección y análisis de los datos. Esta tradición metodológica implica una constante re-problematización de los paradigmas epistemológicos y ontológicos. Esto se debe a las inevitables decisiones críticas que conlleva un abordaje metodológico no lineal, mediado tanto por sus instrumentos como por el objeto mismo de su investigación, ya estructurado, y diseñado y ordenado según sus propias lógicas.

La decisión se lleva a cabo reflexionando continuamente no sólo sobre las prácticas sociales contextuales del medio, sino también sobre los límites técnicos y sesgos en la recolección de datos y los mecanismos ordenantes e instituyentes intrínsecos a cada plataforma. Marres y Gerlitz (2016) hablan de métodos digitales como “métodos de interfaz”: investigar con ellos implica aceptar la parcial redistribución del diseño investigativo con plataformas comerciales como Facebook (Koed Madsen y Munk, 2019) y navegar críticamente las posibilidades y limitaciones de los métodos algorítmicos utilizados.

El Análisis de Redes Sociales (ARS) (Ojeda Copa, 2016) explora las interacciones (comentarios) entre usuarios/as en los grupos y permite identificar e investigar similitudes y diferencias en la macro-estructura de los grupos. La visualización de la estructura de las redes de cada grupo nos permitió compararlas. Para ello, utilizamos el algoritmo Force Atlas 2.<sup>2</sup>

---

2 Para entender el funcionamiento del algoritmo, basta con saber que los nodos que tienen más conexiones entre sí y aquellos donde están los-as-es usuarios-as-es más activos, se atraerán y acabarán tendencialmente más cerca entre ellos en la zona

La recolección de los datos fue conducida mediante la técnica de *web scraping* (Zhao, 2017), que consiste en extraer datos de manera automatizada desde el código fuente *html* de las páginas web. El código simula la acción de un/una usuario/a: entra en los grupos Facebook, los “observa” en el orden de muestra y va extrayendo los datos que le interese a la/el investigador recolectar. El *web scraping* es una técnica que consiste en extraer datos de manera automatizada desde el código fuente *html* de las páginas *web*. En principio, todo lo visible en cualquier página *web* puede ser recolectado.

Para la identificación de tópicos se siguió un método inductivo inspirado por la *computational grounded theory* (Nelson, 2017) y un algoritmo de los más recientes y avanzados, denominado BERTopic<sup>3</sup> (Grootendorst, 2022), donde las relaciones matemáticas entre palabras emergen directamente de su uso en el texto y conjuntamente con las relaciones semánticas intrínsecas en el modelo del algoritmo.

#### ASPECTOS ÉTICOS Y DIFICULTADES TÉCNICAS EN LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En el caso de la plataforma de red social Facebook, el escándalo de Cambridge Analítica (CA) en 2018 y su instrumentalización por Facebook (Bruns, 2019) supone un antes y un después en las posibilidades de extraer información, al haber quedado expuesto el uso de datos personales para elaborar perfiles de usuarios con fines de propaganda política. Lo que Bruns (2019) llama ‘APIcalypse’. A partir de ello, su interfaz de programación de aplicaciones (API por sus siglas en inglés) fue modificada para restringir el libre acceso a los mismos. Las principales plataformas digitales, con la excepción de Twitter (hasta 2023) y Reddit, restringieron el acceso a los datos mediante autenticación API.

Este acontecimiento impactó en las posibilidades de producir conocimiento científico sobre la vida social que ocurre en esta red social. Por ejemplo, en el momento en que realizamos la investigación, el acceso a los datos se encontraba restringido para fines académicos (Trezza, 2023). Es en este escenario que surgen inquietudes sobre los aspectos éticos y las dificultades sociotécnicas en torno a la extracción y el uso de los datos para la investigación social.

Bruns (2019) y otros delinearon algunas posibles direcciones para las investigaciones digitales futuras, entre las cuales se incluye el uso de técnicas de *web scraping* (Zhao, 2017). Facebook Inc. desde

---

centro del gráfico. Por el contrario, aquellos nodos que no tienen conexiones, o las tienen menos fuertes, acabarán más distantes y cercanas a la periferia del gráfico.

3 @MaartenGr (2022). BERTopic. *Repositorio GitHub*. <https://github.com/MaartenGr/BERTopic>

2021 denominada Meta Inc., ha concedido acceso a algunos datos públicos a través de la plataforma CrowdTangle<sup>4</sup> para proyectos que investigan tópicos específicos. Sin embargo, el panorama de las condiciones y requisitos de acceso a los datos digitales está en constante cambio, lo que demanda a los/as investigadores que trabajan con datos sociales digitales una considerable inversión de tiempo y energía, además de generar una incertidumbre general sobre aspectos legales y éticos. Al momento de escribir este trabajo, CrowdTangle había sido cerrada y se había puesto en marcha un nuevo sistema, la Meta Content Library. Sin embargo, aún no está claro cómo esto afectará las prácticas de investigación digital.<sup>5</sup>

En la práctica, las plataformas prohíben a través de sus Términos y Condiciones (TOS), la recolección de manera automatizada. Las plataformas se encuentran específicamente diseñadas para dificultar el *scraping*, incorporando mecanismos que identifican y obstaculizan la recolección automática de datos. Con base en esto, se considera que la infracción de los TOS es ilegal. Esto disuade a investigadores/as de estudiar los fenómenos digitales, lo que puede tener un efecto perjudicial para la investigación libre y crítica (Bruns, 2019). El panorama es más complejo y casos previos parecen sugerir la legalidad de las prácticas de *scraping* (Fiesler, Beard y Keegan, 2020). A pesar del aspecto legal, varios autores (Salganik, 2019; Fiesler, Beard y Keegan, 2020; Fiesler, Jones y Zimmer, 2024) señalan la necesidad de distinguir entre ética y legalidad en la gestión de datos digitales. El respeto a los TOS no agota ni resuelve los aspectos éticos; de hecho, es sólo uno de los múltiples elementos a evaluar.

Consideramos de fundamental importancia no subordinar las cuestiones éticas académicas a una lógica corporativa y comercial, que en última instancia está desarrollada para defender los intereses comerciales de las plataformas (Perriam, Birkbak y Freeman, 2021). Por ello, nos remitimos a las pautas sobre investigación digital desarrolladas en contextos académicos y marcos legales como el Reglamento General de Protección de Datos<sup>6</sup> (GDPR por sus siglas en inglés) para el tratamiento, gestión, y difusión de datos personales.

---

4 Fan, Christina. (2023). CrowdTangle for Academics and Researchers. Web Archive. <https://web.archive.org/web/20230319195735/https://help.crowdtangle.com/en/articles/4302208-crowdtangle-for-academics-and-researchers>

5 Para conocer algunas de las discusiones y acceder a artículos sobre el tema: <https://socialmedialab.ca/2024/03/25/a-first-look-at-metas-new-content-library-and-content-library-api/>, [https://www.cjr.org/tow\\_center/meta-is-getting-rid-of-crowdtangle.php](https://www.cjr.org/tow_center/meta-is-getting-rid-of-crowdtangle.php)

6 El GDPR es un reglamento relativo a la protección de datos de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. El Reglamento, proveniente de la Unión Europea, se convirtió en un

Decidimos conducir la recolección con la técnica del *scraping* y utilizamos una librería Python abierta<sup>7</sup>. Sin embargo, esta librería no está pensada desde y para la investigación. Fue desarrollada colectivamente por programadores que van ajustando y actualizando el código según los cambios que Meta progresivamente va implementando a su plataforma. Por la manera en la cuál actúa la librería, el *scraping* no garantizó la recolección completa de los contenidos y datos generados: algunos datos sobre los posteos pueden faltar; si fueron borrados por las/os usuarios, algunos posteos no serán más visibles y el *script* entonces no los recogerá. También, la recolección puede terminar abruptamente si nuestras cuentas de Facebook quedan bloqueadas por intervención de los controles de la plataforma que interpreta como “acto sospechoso” al procedimiento del *scraping*. En suma, debimos *adaptar* un instrumento imperfecto y en continua evolución. Teníamos previsto analizar también al grupo de la Facultad de Agronomía (FAUBA)<sup>8</sup>. Sucedió que el *scraping* realizado sobre su grupo de Facebook no conseguía recolectar la cantidad de publicaciones requeridas para generar una muestra plausible de ser comparada con las otras tres. Durante el procedimiento (que intentamos ejecutar una y otra vez) sobre este grupo en particular, Facebook bloqueaba el *scraping* e interrumpía la obtención de los datos. No obstante, los datos recolectados en los otros tres grupos tampoco son completos: en los grupos de FADU y FSOC el *scraping* fue bloqueado en momentos diferentes y tenemos diferentes “fechas límites” antes de las cuales hay muy pocos posteos. Este aspecto debilita el potencial comparativo entre los grupos y el análisis diacrónico.

El *web scraping*, como recolecta información de sujetos humanos, debe cumplir ciertos aspectos éticos aceptados por la comunidad científica, como preservar la privacidad de los-as-es usuarios-as-es, cumplir las condiciones de servicio de la plataforma y las normativas que regulan la privacidad de los datos personales (Trezza, 2023). Entre otros dilemas éticos, Pfeil y Zaphiris (2009) identifican tres tópicos que, en términos amplios, atañen a toda investigación social: el consentimiento informado, la distinción entre lo público y lo privado, y el anonimato de los-as-es participantes.

---

modelo para muchas otras leyes en todo el mundo, como Argentina. General Data Protection Regulation. *Intersoft Consulting*. <https://gdpr-info.eu/>

7 @Kevinzg (2023). Facebook-scraper. Repositorio GitHub. <https://github.com/kevinzg/facebook-scraper>

8 La Facultad de Agronomía (UBA) es otra de las unidades académicas abordadas en la investigación general que venimos llevando a cabo en el ESIC.

A los fines de nuestra investigación, nos interesó recopilar la fecha de los posteos, el ID de usuario para después poder conocer las interacciones y redes de relaciones generadas por las/os usuarios, los textos, imágenes y contenidos publicados, los comentarios de los posteos, y el número de likes de cada uno. Dado que no se busca analizar a personas individuales ni perfilar tipos de usuarios, el análisis se realiza de manera agregada con datos que han sido pseudonimizados (es decir, eliminando cualquier identificador directo). Para la comunicación de estos avances, los datos han sido anonimizados. Además, no se incluye ninguna cita directa de las publicaciones, lo que podría llevar a la reidentificación de los-as-es autores.

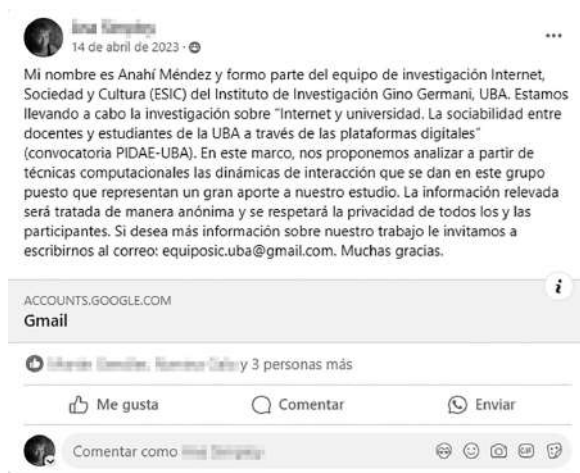
Los grupos seleccionados para la investigación están categorizados en Facebook como “privados” y no “públicos”, a pesar de contar con miles de miembros. Esto hizo imposible la recolección de datos a través de CrowdTangle, que sólo proporcionaba datos de grupos públicos. Sin embargo, debido al tamaño de estos grupos, consideramos que no existe una expectativa razonable de privacidad y los tratamos como “espacios públicos”<sup>9</sup> de sociabilidad e intercambio de información.

Si por un lado tratar datos digitales con miles de personas hace imposible en la práctica obtener el consentimiento informado de cada usuario-a-e, hay algunas medidas para rendir más ética la investigación como el comunicar e informar sobre el estudio (Salganik 2019). Antes de activar el *script*, solicitamos permiso a los moderadores de cada grupo. Por mensaje privado, les informamos acerca de la investigación que estábamos llevando a cabo. Además, dejamos un mensaje de presentación académica (imagen 1) en los muros de cada grupo informando acerca de los fines que persigue el estudio y sobre la anonimización y confidencialidad de los datos sensibles. En ambos casos, compartimos el correo electrónico del equipo para que toda persona interesada pueda contactarnos y conocer más sobre nuestro trabajo.

Una vez aprobado el acceso, activamos el *script* en cada una de nuestras computadoras personales dando inicio al proceso de recolección como si fuéramos *scrolleando* manualmente por los posteos. El *web scraping* se realizó durante el mes de abril de 2023.

---

9 En este caso, al hablar de ‘espacio público’ nos referimos al tipo de grupo de Facebook, ya sea privado o público, y no a la red social en sí misma. En este último sentido, no consideramos que una plataforma de red social como Facebook constituya un espacio público, ya que es producido y gestionado por una entidad privada.



Modelo de mensaje de presentación publicado en los grupos

Elaboración propia con apoyo de Greenshot

## CARACTERIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE LA UBA EN LOS GRUPOS DE FACEBOOK

Uno de nuestros objetivos fue caracterizar la interacción de estudiantes en Facebook según la frecuencia temporal, los temas comunes y los tópicos de sentido más recurrentes, y la estructura de las relaciones entre los-as-es usuarios-as-es. En el proceso de selección de la muestra, excluimos las publicaciones que no habían recibido ningún comentario y nos interesamos por aquellas que tuvieron una “interacción fuerte”. Consideramos que el acto de poner “me gusta” puede indicar una cierta interacción, pero de carácter débil y ambigua. Por lo tanto, para filtrar y pulir la construcción de las macro-categorías temáticas tuvimos en cuenta solamente aquellas publicaciones que tenían, al menos, más de un comentario. Buscamos recolectar los posteos desde enero de 2020 hasta abril de 2023. Sin embargo, por dificultades técnicas en el *scraping*, en los grupos de FADU y FSOC la recolección se cortó en fechas diferentes.

La Tabla 1 presenta la cantidad de datos recolectados y seleccionados para el análisis, asignados a categorías temáticas (véase más abajo), y las fechas entre las cuales estos datos se produjeron. Según se observa, del total de posteos recolectados, FSOC y FADU presentan mayor cantidad de comentarios seleccionados para su posterior categorización. Mientras que el grupo de FCEN presenta el porcentaje más bajo de publicaciones con comentarios seleccionados, aunque esta diferencia podría deberse a que se trata de un grupo con menor cantidad de miembros.

**Tabla 1. Descripción de los datos por grupo**

Grupo	Cantidad de miembros	Total de posteos recolectados	Total de posteos con comentarios seleccionados	Total posteos categorizados en macro-categorías
FSOC	20.777	26.807	8.519	2.968
FADU	43.157	10.794	3.907	1.650
FCEN	9.664	5.417	933	370

Fuente: Elaboración propia.

### FRECUENCIA TEMPORAL DE LOS GRUPOS

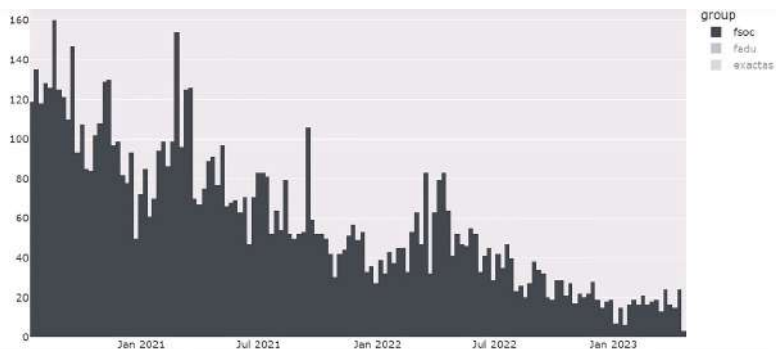
Al analizar la frecuencia temporal de cada grupo, observamos que los datos de FCEN comienzan en enero de 2020, a diferencia de los otros grupos. Los primeros datos de FSOC son de julio de 2020 y los de FADU de junio de 2021. En los tres grupos hay una tendencia decreciente en la cantidad de registros a medida que avanzamos en el tiempo. Esta tendencia es más pronunciada en el caso de FSOC (gráfico 1); más uniforme en FADU (gráfico 2), que muestra una caída en la cantidad de datos obtenidos entre octubre de 2022 y enero de 2023, seguida de un repunte; y abrupta en FCEN (gráfico 3) donde observamos una caída en la cantidad de registros hacia julio de 2021, manteniéndose luego bastante constante. La recolección de los datos en todos los grupos llega hasta abril de 2023.

### MACRO-CATEGORÍAS TEMÁTICAS DE LOS GRUPOS

Respecto a la identificación de temas comunes y tópicos de sentido, el algoritmo BERTopic distinguió tópicos en los documentos, que en nuestro caso son los textos de los posteos, y asignó a cada documento las probabilidades de contener uno de esos tópicos. Posteriormente, interpretamos el enfoque de los tópicos a partir de sus palabras y documentos más representativos, y agrupamos manualmente algunos de éstos en macro-categorías temáticas que reflejan nuestros intereses teóricos, así como la presencia de tópicos similares o interconectados entre sí. El algoritmo se aplicó sobre el total de posteos de los tres grupos. Aunque esta decisión redujo la probabilidad de identificar tópicos específicos de cada grupo, facilitó la identificación de tópicos transversales.

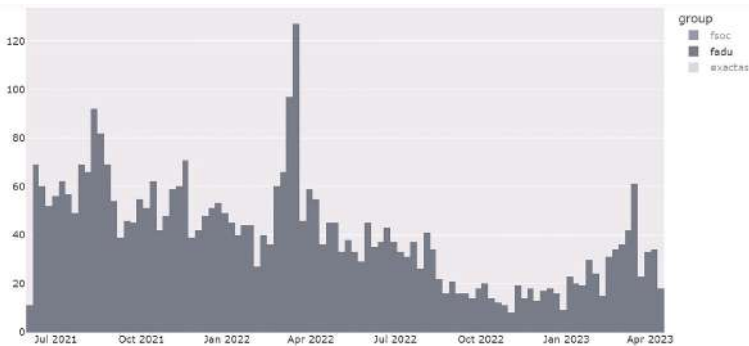
El modelo retornó 166 tópicos, además de uno denominado “-1”. Éste incluye todos los documentos que no se agruparon en temas específicos o que se refieren a comentarios aislados, como “adopciones

**Gráfico 1. Frecuencia temporal del grupo de Facebook de estudiantes de FSOC**



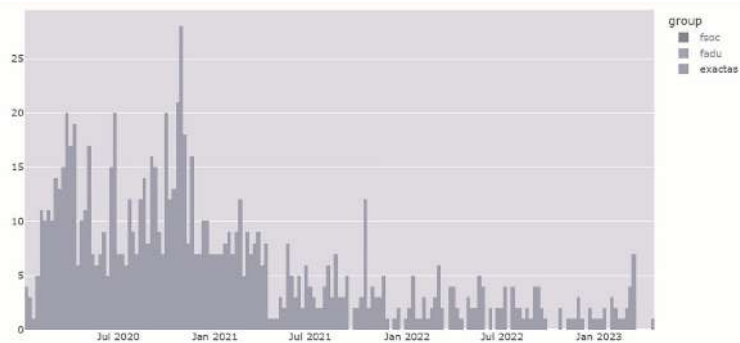
Fuente: Elaboración propia con apoyo de Plotly Express en Python

**Gráfico 2. Frecuencia temporal del grupo de Facebook de estudiantes de FADU**



Fuente: Elaboración propia con apoyo de Plotly Express en Python

**Gráfico 3. Frecuencia temporal del grupo de Facebook de estudiantes de FCEN**



Fuente: Elaboración propia con apoyo de Plotly Express en Python

de gatos”, “una única difusión de una encuesta para una tesina”; “chistes y chicanas sobre temas extra universitarios como la rivalidad entre clubes de fútbol”; entre otros. Los posteos que no fueron categorizados por el algoritmo y aquellos que no fueron asignados a una macro-categoría no se encuentran incluidos en la Tabla 2 (página siguiente). En ésta, los porcentajes se calcularon dividiendo el número de posteos por el total de los posteos de cada grupo que fueron asignados a una categoría.

Al observar las macro-categorías, los posteos se distribuyen de manera homogénea entre los tres grupos, con algunas excepciones. Según los datos presentados en la tabla 2, dentro de los documentos clasificados en tópicos, la mayor cantidad refirió a la macro-categoría “Intercambio, preguntas, consultas sobre informaciones institucionales”. Esta agrupó interacciones relacionadas con el período de inscripción, el calendario académico, los programas y contenidos de materias, pedidos de recomendación de cátedras para cursar, horarios, consultas sobre trámites, etc. Del total de posteos clasificados dentro de alguna de las diez macro-categorías, detectamos que aquellos que giran en torno a preguntas y consultas sobre informaciones institucionales y de la cursada en sí concentraron casi la mitad de las interacciones en cada grupo: en el de FSOC representan el 39,9 %; en el de FADU el 49,2 % y en el de FCEN el 41,3 %.

En segundo lugar se ubican las macro-categorías “Intercambio sobre búsquedas y ofertas laborales o promoción de emprendimientos” e “Intercambio sobre venta de materiales e insumos”. Intuimos que, debido al perfil de las Carreras que se cursan en FADU, estas categorías tienen mayor relevancia en las publicaciones de dicho grupo. Mientras que, en tercer lugar, se encuentran los “Intercambios acerca de política extra universitaria” y “universitaria” que prevalecen en el grupo de FSOC y el de FCEN.

Otras macro-categorías que registraron interacciones, pero con bastante más baja frecuencia en sus tópicos, fueron: “Intercambios en torno al COVID-19/medidas de A.S.P.O., D.I.S.P.O./información sobre vacuna”; “Difusión sobre charlas, eventos, conferencias, actividades” e “Intercambio y consultas sobre alquiler de vivienda”. Vale destacar que el tópico que agrupa a las interacciones sobre “Género y feminismos” estuvo relacionado a la coyuntura sobre el debate legislativo por la legalización del aborto en Argentina, que culminaría con la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en diciembre de 2020.

A su vez, llama la atención que la macro-categoría referida a “Difusión de información de actividades del centro de estudiantes y agrupaciones estudiantiles” registró una frecuencia muy baja en los tres

**Tabla 2: Número y porcentaje de posteos según macro-categoría y grupo**

Macro-categorías	FSOC	FADU	FCEN
Intercambio, preguntas, consultas sobre informaciones institucionales y de la cursada (calendario académico, trámites, bibliografía, cátedras, materias, etc.)	1.184 (39,9 %)	812 (49,2 %)	153 (41,3 %)
Intercambios acerca de política extra universitaria	689 (23,2 %)	88 (5,3 %)	59 (15,9 %)
Intercambios acerca de política universitaria	408 (13,7 %)	19 (1,15 %)	65 (17,6 %)
Intercambio sobre venta de materiales e insumos	116 (3,9 %)	294 (17,8 %)	14 (3,8 %)
Intercambio sobre búsquedas y ofertas laborales o promoción de emprendimientos	45 (1,5 %)	365 (22,1 %)	6 (1,6 %)
Intercambios en torno al COVID-19/ medidas de A.S.P.O., D.I.S.P.O./ información sobre vacunas	142 (4,8 %)	13 (0,8 %)	42 (11,3 %)
Género y feminismos	135 (4,5 %)	18 (1,1 %)	21 (5,6 %)
Difusión de información de actividades del centro de estudiantes y agrupaciones estudiantiles	123 (4,1 %)	32 (1,9 %)	6 (1,6 %)
Difusión sobre charlas, eventos, conferencias, actividades	122 (4,1 %)	-	1 (0,2 %)
Intercambio y consultas sobre alquiler de vivienda	4 (0,1 %)	9 (0,5 %)	3 (0,8 %)
TOTAL	2.968 (100 %)	1.650 (100 %)	370 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

casos: FSOC 4,1 %; FADU 1,9 %; FCEN 1,6%. A partir de otra de las aristas del proyecto investigadas por colegas del Equipo (Gendler et al., 2023), intuimos que esto se podría deber a que parte de los intercambios con los Centros de Estudiantes y las agrupaciones estudiantiles se establecieron no por Facebook, sino mediante WhatsApp. En los grupos de discusión realizados a estudiantes de las unidades académicas bajo estudio, se observó que el Centro de Estudiantes, aunque no desempeñó un papel central durante la pandemia, promovió la

organización de grupos de WhatsApp por materias, sobre todo en la Facultad de Ciencias Sociales. A diferencia de Exactas, la sociabilidad entre estudiantes de Sociales se dio principalmente a través de plataformas no académicas, siendo WhatsApp la más destacada. Es relevante mencionar que en FSOC se observó un caso particular: la mayoría de estos grupos de WhatsApp fueron inicialmente creados por el Centro de Estudiantes de Sociales (CECSO). Posteriormente, surgieron grupos conformados únicamente por estudiantes, sin la presencia de docentes ni del CECSO. Por otro lado, Exactas registró una menor intensidad de intercambios en los grupos de WhatsApp que fueron creados por docentes e incluían su participación como parte de los canales para la experiencia educativa virtual. Por su parte, en Diseño y Urbanismo los grupos de WhatsApp fueron destacados por estudiantes como espacios exclusivos de intercambio entre estudiantes. No sólo surgieron diversos vínculos y lazos entre ellos-as-es, sino que también se utilizaron como base para posibles reclamos organizados (Gendler et al., 2023).

### ESTRUCTURA DE RELACIONES Y DENSIDAD DE LOS GRUPOS

Un tercer aspecto observado para la caracterización fue la estructura de relaciones e interacciones. Para ello, decidimos analizar los posteos que pertenecen a la macro-categoría 1, ya que concentra casi la mitad de las interacciones registradas en cada grupo. Recibir comentarios significa haber solicitado informaciones (y haber recibido respuestas), mientras que comentar implica haber proporcionado informaciones. Trazamos conexiones direccionales usuario-usuario cada vez que en un posteo un-a-e comentarista respondía al autor-a-e del posteo. El *valor* de las conexiones es la suma de las veces que esta interacción ha ocurrido en diferentes posteos. El tamaño de los nodos refleja el grado saliente, es decir, el número de comentarios dejados en publicaciones de otras personas.

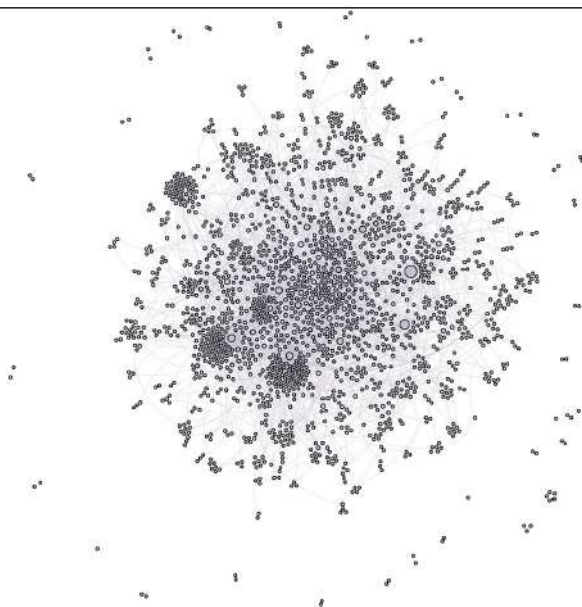
**Tabla 3: Número de nodos y densidad de los grupos**

Grupo	Número de nodos	Densidad
FSOC	2.181	0.00078
FADU	2.103	0.00064
FCEN	414	0.00278

Fuente: Elaboración propia.

Los primeros resultados muestran que los tres grupos tienen características similares: algunos-as-es usuarios-as-es centrales son muy activos en responder preguntas. Decidimos tomar el grado saliente como la medida más relevante, ya que el grado entrante refleja el número de comentarios recibidos, pero no el número de publicaciones realizadas. Por ejemplo, alguien que publique 1 solo post y reciba 50 comentarios tendría el mismo grado entrante que alguien que publique 5 posts y reciba 10 comentarios en cada uno.

**Gráfico 4. Estructura de relaciones del grupo de Facebook de estudiantes de FSOC**

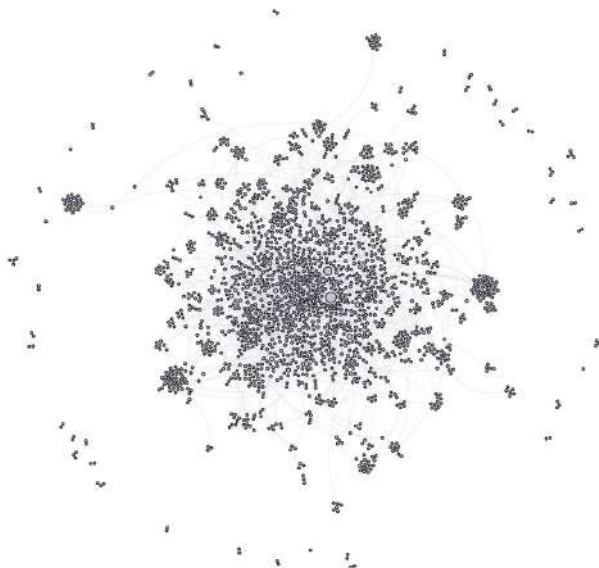


Fuente: Elaboración propia con apoyo de Gephi

Observando la densidad de cada grupo, ponemos el foco en detectar cuántos nodos de la red están conectados entre sí a nivel global para así poder comparar qué tanta interacción hay en cada uno de los grupos de Facebook. El grupo de FCEN (gráfico 6) al tener muchos menos nodos que los otros dos, tiene una densidad mucho más alta pero no comparable. El grupo de FSOC (gráfico 4) y el de FADU (gráfico 5) tienen, en cambio, tamaños comparables. Detectamos que los nodos de FSOC están mayormente conectados entre sí y, por ende, la red tiene mayor densidad. La periferia de la red de FADU también es más extensa y hay menos conexiones respecto a la periferia de FSOC, reflejando su menor densidad.

**Gráfico 5. Estructura de relaciones del grupo de Facebook de estudiantes de FADU**

---

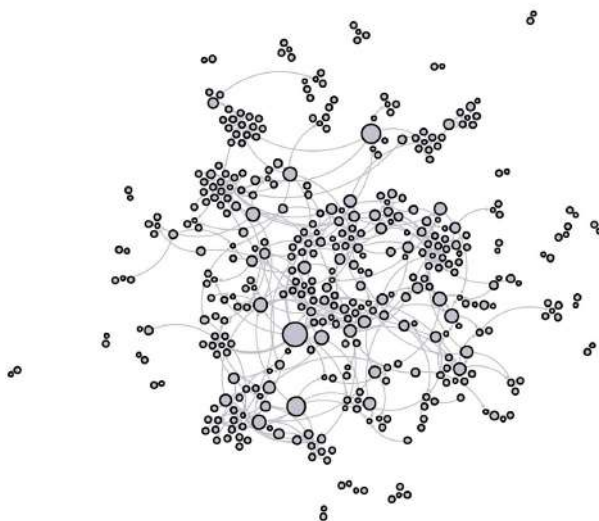


---

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Gephi

**Gráfico 6. Estructura de relaciones del grupo de Facebook de estudiantes de FCEN**

---



---

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Gephi

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Mediante el ARS, en este capítulo nos aproximamos a una caracterización de la interacción de estudiantes de la UBA de las Facultades de Sociales, de Diseño y Urbanismo y de Ciencias Exactas y Naturales en los grupos de Facebook durante el período de pandemia y post-pandemia.

En los tres grupos hay una tendencia decreciente en la cantidad de registros a medida que avanzamos en el tiempo. Debido a las limitaciones de la técnica de recolección de datos utilizada y la falta de acceso libre y transparente a los datos en esta plataforma, no hemos podido obtener un período común de tiempo para los tres grupos ni asegurar la recolección completa de los datos de interés. Por lo tanto, no podemos concluir que la tendencia decreciente en la cantidad de posteos recolectados por día sea resultado de una disminución en la interacción en los grupos. Aunque podemos intuir que la vuelta a la presencialidad y el uso de otras plataformas como Instagram y WhatsApp pueden haber reducido las interacciones en estos grupos; la caída en la cantidad de publicaciones recolectadas también podría deberse a cuestiones vinculadas con las tecnologías implicadas en el proceso de recolección.

A partir del análisis de las macro-categorías y la sistematización de los tópicos de sentido, reconocemos que durante dicho período los grupos de Facebook oficiaron fundamentalmente como un canal de comunicación donde casi la mitad de las interacciones “fuertes” se aglutinaron en la realización de consultas y averiguaciones acerca del calendario institucional, la realización de trámites, la recomendación de cátedras, materias y de bibliografía, y sobre la cursada en sí misma. Es decir, la mayoría de las interacciones fueron en todos los grupos motivadas por cuestiones vinculadas a la vida institucional académica. En segundo lugar, observamos que los grupos con mayor acercamiento a la política fueron FSOC y FCEN hecho que podría estar dado por la historia misma de ambas facultades. Mientras en FSOC los posteos sobre política extra-universitaria son un poco más frecuentes que los de política universitaria, en FCEN ocurre lo contrario. En contraste, en FADU, el segundo y tercer lugar lo ocuparon los intercambios sobre búsquedas y ofertas laborales o promoción de emprendimientos, y la venta e intercambio de materiales, respectivamente.

En cuanto a la estructura de los grupos y la densidad de sus interacciones, aunque FADU sea el grupo que cuenta con mayor cantidad de miembros, FSOC resultó ser quien registró mayor interacción debido a que es un grupo con numerosos miembros que asimismo posee nodos mucho más interconectados entre sí y una periferia menos dispersa. No obstante, aunque con bastante menor cantidad de miem-

bros que los otros dos lo cual lo hace un caso difícilmente comparable, sí podemos decir que FCEN fue el grupo que registró una densidad mucho más alta. Esto coincide con los hallazgos de Ojeda Copa (2016), es decir: en grupos más pequeños y con menor cantidad de miembros, la densidad y cohesión del mismo será tendencialmente mayor. Dicho de otro modo, cuanta más cantidad de miembros tiene un grupo en Facebook, la tendencia es que las interconexiones entre sus nodos vayan siendo cada vez más dispersas y las interacciones “fuertes” sean menos frecuentes. Si bien esto puede deberse a razones matemáticas, existen factores sociales que podrían explicar dicha tendencia, como la naturaleza de las relaciones entre los-as-es participantes, la frecuencia de interacciones significativas o “fuertes” y la estructura social del grupo.

En el proceso de la investigación reflexionamos acerca de los aspectos éticos y las dificultades técnicas durante la recolección de los datos.

Tuvimos que adaptar un instrumento imperfecto que tampoco está orientado a la investigación social. A pesar de la *mediación* intrínseca de los métodos digitales, el brete para acceder a los datos que impone Facebook multiplica las variables potencialmente invalidantes de los resultados. Cuando se busca alguna alternativa no oficial existe un sesgo que conlleva a una recolección imperfecta de la información y a enfrentarnos con un dilema ético al estar realizando un procedimiento sobre el que Meta dedica recursos para: “*combatir el scraping no autorizado en los productos de Facebook*”.<sup>10</sup> Cuestionamos entonces: ¿incluso para fines científicos es una práctica no autorizada, incluso si la investigación no persigue ningún tipo de lucro con el uso de esos datos ni pretende incrementar la riqueza del equipo que la lleva adelante ni de la institución que financia el estudio?

Si la base de cualquier investigación social válida es tener buenos datos, la falta de datos confiables y accesibles representa un obstáculo para el desempeño colectivo en la generación de conocimiento. Vale decir, limita no solamente la capacidad de las-os-es investigadores para estudiar, por ejemplo, los mecanismos internos de la plataforma, sino también, la generación de un conocimiento colectivo sobre datos producidos *por y para* la colectividad misma. Por último, la obstrucción selectiva llevada a cabo por Meta y la falta de acceso abierto a los datos allí producidos puede afectar a los criterios de validez y confiabilidad de la investigación social. Nos sumamos a Alex Bruns en con-

---

10 Clark, Mike (16 de abril de 2021). ¿Cómo combatimos el scraping? About Meta. <https://about.fb.com/ltam/news/2021/04/como-combatimos-el-scraping/>

cluir con una llamada a la acción: “Exigimos que las plataformas de redes sociales proporcionen acceso transparente a datos para investigaciones críticas, independientes y de interés público” (Bruns, 2019, p. 16; traducción propia).<sup>11</sup>

## REFERENCIAS

- Bruns, Alex. (2019). After the “APIcalypse”: social media platforms and their fight against critical scholarly research. *Information, Communication & Society*, 22(11), 1544-1566. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2019.1637447>
- Couldry, Nick y Hepp, Andreas. (2016). *The mediated construction of reality*. Cambridge: UK; Malden: USA: Polity Press.
- Fiesler, Casey; Beard, Nathan; y Keegan, Brian C. (2020). No Robots, Spiders, or Scrapers: Legal and Ethical Regulation of Data Collection Methods in Social Media Terms of Service. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 14(1), 187-196. <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/7290>
- Fiesler, Casey; Zimmer, Michael; Proferes, Nicholas; Gilbert, Sarah; Jones, Naiyan. (2024). Remember the Human: A Systematic Review of Ethical Considerations in Reddit Research. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8, 1-33. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3633070>
- Gendler, Martín. (18 de octubre de 2019). Acompañamiento y modulación algorítmica de la vida ¿Subyugarse o resistir? *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*. Buenos Aires: UNPAZ. <https://revisatabordes.unpaz.edu.ar/acompanamiento-y-modulacion-algoritmica-de-la-vida/>
- Gendler, Martín. (2021). Internet, algoritmos y democracia ¿Del sueño a la pesadilla? *Revista Nueva Sociedad*. Buenos Aires: NUSO, (294), 37-48. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2021/no294/4.pdf>
- Gendler, Martín; Matozo, Victoria; Cortorás, Camila; y Ariño, Micaela. (6-10 de noviembre de 2023). Sociabilidad, lazos, vínculos y comunicación en plataformas en la UBA: reflexiones en la intersección pandemia-post pandemia [ponencia]. *XV Jornadas de la Carrera de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Grootendorst, Maarten. (11 de marzo de 2022). BERTopic: Neural topic modeling with a class-based TF-IDF procedure. *Arxiv*. Nueva York: Cornell University. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2203.05794>

---

11 “Furthermore, we demand that social media platforms provide transparent data access to critical, independent, public-interest research” (Bruns, 2019, p. 16).

- Madsen, Anders Koed y Munk, Anders Kristian. (2019). Experiments with a data-public: Moving digital methods into critical proximity with political practice. *Big Data & Society*. California: Sage Journals, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2053951718825357>
- Marres, Noortje y Gerlitz, Carolin. (2016). Interface Methods: Renegotiating Relations between Digital Social Research, STS and Sociology. *The Sociological Review*. California: Sage Journals, 64(1). <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12314>
- Nelson, Laura K. (2017). Computational Grounded Theory: A Methodological Framework. *Sociological Methods & Research*. California: Sage Journals, 49(1), 3-42 <https://doi.org/10.1177/0049124117729703>
- Ojeda Copa, Alex R. (2016). Cohesión e interacción en grupos de facebook: el caso de los grupos de sociología y antropología de la UMSS. *Punto Cero [online]*. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo, 21(33), 36-48. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762016000200004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762016000200004&script=sci_abstract).
- Papademetriou, C.; Anastasiadou, S.; Konteos, G.; Papalexandris, S. (2022). COVID-19 Pandemic: The Impact of the Social Media Technology on Higher Education. *Educ. Sci*, 12(4), 261. <https://doi.org/10.3390/educsci12040261>
- Perriam, Jessamy; Birkbak, Andreas; y Freeman, Andy. (2021). Digital methods in a post-API environment. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1682840>
- Rogers, Richard. (2013). *Digital Methods*. Massachusetts: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8718.001.0001>
- Salganik, Matthew. (2019). *Bit by bit: social research in the digital age*. Princeton Oxford: Princeton University Press.
- Srnicek, Nick. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Tapia-Repetto, G. (2019). New technologies in higher education. Perception study among students on the use of WhatsApp and Virtual Learning Environments. *Moodle Platform, Odontostomatología*, 20(33).
- Trezza, Domenico. (2023). To scrape or not to scrape, this is dilemma. The post-API scenario and implications on digital research. *Frontiers in Sociology*. Suiza: Frontiers Media S. A., 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145038>
- Van Dijck, José. (2016). *La Cultura de la Conectividad. Una Historia Crítica de Las Redes Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Van Dijck, José, Poell, Thomas y Waal, Martin. (2018). *The platform society*. Reino Unido: Oxford University Press.

- Zhao, Bo. (2017). "Web Scraping". Laurie A. Schintler y Connie L. McNeely (Eds.). *Encyclopedia of Big Data*. Springer, Cham, 1-3. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4\\_483-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32001-4_483-1)
- Zukerfeld, Mariano y Yansen, Guillermina. (2022). Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos. *Redes. Revista De Estudios Sociales De La Ciencia Y La Tecnología*. Buenos Aires: UNQ-IESCT, 27(53). <https://revistaredes.unq.edu.ar/index.php/redes/article/view/167>

## **CUARTA PARTE**

# **EDUCACIÓN, BRECHAS DIGITALES Y FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS DE POSPANDEMIA**



# **“NADIE PRETENDE QUE SE HAGA MAGIA”: LA VIRTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE INSTITUCIONAL**

□

Belén Fernández Massara

□

## **INTRODUCCIÓN**

Al momento de escribir la presentación al 6to. Encuentro Latinoamericano de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales y a la III Reunión del GT CLACSO “Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades”, Argentina atravesaba la campaña electoral y aún Javier Milei no había sido elegido como presidente. No obstante, constituía una posibilidad muy concreta y generaba preocupaciones que se confirmaron con el tiempo. El actual escenario político reclama la defensa de derechos ganados que constituyen la base sólida de cuarenta años de democracia ininterrumpida. Amenazada por las políticas de ajuste de un gobierno de ultraderecha, hoy la Universidad Pública transita una crisis profunda, que la compromete en la lucha por sostener la educación como derecho social inalienable.

La experiencia de pandemia por COVID-19 puso en evidencia la importancia del Estado para promover el cumplimiento de ese derecho. Declarado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020, el gobierno de Alberto Fernández llevó adelante un plan de continuidad pedagógica en todos los niveles educativos. Con la suspensión de las actividades presenciales, el sistema en conjunto debió migrar a los entornos virtuales como medida predominante para sostener las cursadas, de modo casi excluyente en los estudios superiores.

El rol de las instituciones educativas ocupa el centro del debate, cuando la digitalización de la cultura deviene en el principal emergente de las transformaciones a nivel global. Pero el ASPO obligó abruptamente a reorganizar esas instituciones, en el esfuerzo de sostener sus tradiciones a la vez que dinamizar sus cambios. Si los procesos de virtualización fueron objeto de numerosas investigaciones, el nivel superior no universitario siguió siendo un área de relativa vacancia, en especial en el campo de la formación docente inicial.

Así, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) los equipos de conducción afrontaban el problema de adecuar las políticas del nivel superior a sus realidades particulares, redefinir sus marcos de decisión, emprender estrategias de gestión sobre la base de acuerdos con sus actores. Asimismo, convocaban a repensar los sentidos, límites y posibilidades de las tecnologías digitales, con niveles muy dispares de acceso y modalidades de apropiación. Ante usos necesarios –aunque insuficientes– de las plataformas digitales, un aspecto central reside en cómo el Instituto encontró en ellas formas de recrearse simbólicamente como institución. El regreso a las actividades presenciales abrió nuevos interrogantes sobre las potencialidades de la integración de tecnologías en la formación, el trabajo docente y la gestión institucional.

Este trabajo se inscribe en los estudios en comunicación para recuperar algunos resultados del proyecto de investigación del ISFD N° 22 (Olavarría, Buenos Aires), titulado *El gobierno de los ISFD en tiempos de pandemia* y resultante de la convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). El estudio de caso apunta a describir y analizar los procesos de gestión institucional en el marco de la virtualización de la formación docente inicial en el período 2020 a 2022, a fin de evaluar cambios y continuidades entre la etapa del ASPO y el retorno progresivo a la presencialidad. Entre sus objetivos, el trabajo se propuso caracterizar las acciones institucionales de orientación y acompañamiento al equipo docente y estudiantes, así como a reconocer los espacios de participación que tomaron protagonismo. Asimismo, avanza en nuevos interrogantes sobre una educación postpandemia, las oportunidades que encarnan las tecnologías digitales interactivas (TDI) y las condiciones que las dificultan o habilitan, desde las políticas públicas hasta las prácticas tecnológicamente mediadas que pueden llevar adelante sus actores.

El trabajo se inscribe también en el GT CLACSO 2019-2022 y 2023-2025 *Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades*, ofreciendo continuidades con investigaciones previas que anticipan los procesos de virtualización en formación docente, desde la perspectiva de la Apropiación Social de Tecnologías. Finalmente, recupera las

aproximaciones a las políticas públicas en las particularidades de la ciudad media, en el marco del NACT *Producciones e Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia* (PROINCOMS-CI), radicado en la FACSO, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

### **APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Atendiendo a la dimensión institucional, la clásica propuesta de Lidia Fernández (1994) adquiere plena vigencia. Primeramente, las instituciones son objetos culturales portadores de poder. En ellas es posible identificar el estilo, aspectos o cualidades que, al producir de manera recurrente acciones, imágenes, concepciones, repercuten en el mundo material y simbólico. Asimismo, la cultura institucional comprende, por un lado, el modelo pedagógico institucional y, por otro, la ideología institucional, el conjunto de concepciones y representaciones que justifican ese modelo. Las instituciones ofrecen a los sujetos la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante. Una crisis sanitaria obliga al desarrollo de nuevas estrategias que animen la supervivencia o continuidad en el tiempo.

Otro aporte significativo de la autora proviene de las corrientes institucionalistas francesas, que focalizan en un orden dialéctico, el que articula la dinámica entre lo instituido y lo instituyente. Desde las definiciones de Cornelius Castoriadis (2007), en la trama imaginaria se expresa la tensión entre las estructuras dadas y aquello que estructura. Además, los conceptos de elucidación y autonomía son reivindicados por investigaciones sobre las instituciones educativas y, con especial énfasis, las iniciativas de inclusión de tecnologías en ese ámbito. La elucidación es el “trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (2007, pp. 12-13). La realidad es instituida socialmente, es producida o creada por lo imaginario. Se trata de un problema de conocimiento: la “verdad” no puede ser alcanzada plenamente, porque supera al sujeto y lo arraiga en la sociedad y en la historia. Por eso, la cuestión de la autonomía no es de simple intersubjetividad, sino de existencia social e histórica.

Vivimos en una realidad profundamente mediada por la digitalización, que imprime tensiones a los procesos educativos y a la cultura de las instituciones. Pero ante la situación de aislamiento, como se dijo, las posibilidades de inclusión, acceso y permanencia en el sistema educativo estuvieron supeditadas a los niveles de acceso tecnológico. Ahora bien, en una sociedad desigual y fragmentada, donde la brecha digital profundiza muchas otras desigualdades, es central volver a explorar el binomio inclusión digital/inclusión social.

Como ha advertido Mariana Maggio, “la pandemia se convirtió en analizador crudo de las deudas en materia de inclusión digital” (2021, p. 39). De ahí el lugar estratégico de la educación como portadora histórica del proyecto de inclusión. En la formación docente, la virtualización reveló la necesidad de equipos de conducción más abiertos y democráticos. Por tanto, no se trata de la inclusión tecnológica con la mirada puesta en cómo utilizar la plataforma o el dispositivo, sino en el para qué, evitando caer en enfoques artefactuales y descontextualizados.

Resulta evidente que el acceso tecnológico es condición necesaria pero no suficiente para emprender experiencias de uso y apropiación con valor educativo. Retomando nuevamente a Castoriadis, sostiene Susana Morales (2017, 2020) que la apropiación constituye el proceso por el cual, habiendo realizado la elucidación de sus condiciones de vida, los sujetos hacen un uso crítico y creativo en el marco de proyectos de autonomía, personal y colectiva. Para el caso de la formación docente, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para formar sujetos autónomos? ¿Y cuáles son las estrategias que desarrolla la institución formadora para promover unos usos criteriosos de las TDI, regulados pero flexibles, en respuesta al contexto de aislamiento?

Por otra parte, me interesa atender a la cuestión del territorio. En principio, porque la cultura institucional está regida por una doble mirada territorial: hacia adentro, en clave de su identidad, la trama de valores y representaciones en los que sus miembros se reconocen, y orientada a su comunidad, en las vinculaciones con las demandas sociales y educativas más amplias que configuran su proyecto institucional. No obstante, las relaciones con las tecnologías digitales requieren otras aproximaciones. Discutir la noción de territorio implicada en la institución conduce también a revisar los procesos de desterritorialización que se atribuyen a los usos tecnológicos en el marco de una globalización acelerada. Pretendo explorar la idea de que operan, a la vez, procesos de reterritorialización donde las TDI adquieren sentido pleno para esos usuarios en el marco de sus experiencias situadas, pedagógicas e institucionales.

Una perspectiva crítica debe superar las miradas instrumentales y reduccionistas, señaladas como apologéticas en torno a la capacidad de los dispositivos para la innovación educativa. Se refieren únicamente a su incorporación a la enseñanza, con lo cual otras dimensiones del problema, como las institucionales, culturales y políticas, están virtualmente ausentes. Desde un enfoque sociocultural, el concepto de acción mediada entiende que los sujetos participan de la vida social y educativa con las tecnologías disponibles de su entorno (Mariana Landau, Ana María Rita Otero y Paula Morello, 2024). Cabe resaltar que

son las personas que hacen uso de esa tecnología, sus prácticas y significaciones atribuidas, las que dinamizan o no esos cambios.

No obstante, Internet no constituye “un mundo aparte”. Estudios antropológicos vienen advirtiéndolo que no se trata de espacios inmóviles y homogéneos separados del mundo “real”, sino que el mundo online establece continuidades con el mundo off-line (Grillo, 2021). En el caso analizado, esas continuidades ofrecen múltiples tensiones, ya que si los sujetos estaban familiarizados con los usos tecnológicos en su vida cotidiana, no necesariamente replicaron esos usos al trabajo docente y la formación virtualizada.

Repensar las tecnologías en este escenario reclama nuevas consideraciones sobre las experiencias de estudiantes y profesores/as. Las orientaciones institucionales, las políticas educativas y los marcos normativos ponen especial acento en el seguimiento de las trayectorias, considerando el perfil de los/as estudiantes de formación docente. Es decir, quienes trabajan, son jefas y jefes de familia, han transitado otros estudios, eligen hacer una carrera después un tiempo y, en medio del ASPO, quedan a cargo de hijos/as, personas mayores y tareas hogareñas. La irrupción de las pantallas para el aprendizaje añade otras complejidades. Y desde el punto de vista del trabajo docente, surgen nuevas configuraciones en las cuales los/as docentes se sienten interpelados/as por los cambios del entorno tecnopedagógico, así como por fuertes lazos de identificación entre colegas (Corina Rogovsky, 2022). La contención y el acompañamiento devienen condiciones fundamentales para todos los actores, quienes recrean o tensionan el estilo institucional y su justificación en la práctica.

Este recorrido teórico se articuló con una metodología cualitativa. La etnografía provee el estudio tanto de las prácticas como de los significados que estas adquieren para quienes las realizan, en términos de Eduardo Restrepo (2016). Atender a estas dos dimensiones y sus complejas relaciones permiten trascender la mera descripción para alcanzar una densa comprensión del caso, habilitando conexiones y conceptualizaciones que lo vinculan con escenarios más generales. A medida que se avanzaba en el trabajo de campo, en procesos de ida y vuelta con la teoría, la sistematización y el análisis, se hizo indispensable profundizar en la interpretación de los datos desde el análisis del discurso.

El muestreo teórico resultó válido cuando después de analizar múltiples casos ya no se encontraba información novedosa y se alcanzaba la saturación (Roberto Hernández Sampieri y Christian Torres, 2018). En el proyecto de investigación, la muestra se compuso, por una parte, de normativas y decisiones institucionales documentadas,

consideradas de mayor relevancia para el tema. Por otra, de docentes y estudiantes de distintas carreras, género, edad y antigüedad o año, con los cuales se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales, respectivamente, a fin de examinar sus acciones mediadas y las percepciones sobre ellas, en el marco de las definiciones institucionales adoptadas durante el ASPO y con el retorno progresivo a la presencialidad. Por razones de extensión, me centraré aquí en este segundo aspecto.

## **PERCEPCIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES:**

### **LA “MEZCLA” O EL “CAOS”**

Declarado el confinamiento, un problema emergente reside en cómo se experimenta la irrupción de las tecnologías en el hogar, esta vez con intención educativa. De manera abrupta, las clases se trasladan a los entornos virtuales en vías de institucionalización (campus, plataformas de videollamada) junto con otros, menos formales y regulados (especialmente, grupos de WhatsApp). Entre las y los estudiantes, esto conlleva la imposibilidad de disociar la vida académica de la vida privada. Las “pedagogías pandémicas” (Dussel, 2020) emergen cuando la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido para, en cambio, exhibirnos como seres domésticos.

El relato que sigue abunda en repeticiones a la hora de caracterizar la invasión de las pantallas en el espacio familiar, lo que se experimenta como “mezclas”, antes como continuidades. También expresa la idea de que el espacio digital es objeto de desplazamientos que no resultan solo de la actividad tecnológica, sino de otras tantas prácticas socioculturales.

Nos metimos en nuestras casas y después los espacios se *mezclaron*, o sea, en la casa se *mezcla* junto con la escuela, con el instituto o la carrera y también genera un *caos* [...] Quizás el problema fue el espacio, compartir los espacios, o sea, la escuela y la casa o la familia y me parece que fue lo más *complicado de separar* y eso afectó la cursada. *No podía separarlos*, o sea, había momentos *que no podía separarlos* (Comunicación Personal, estudiante Profesorado de Lengua y Literatura).

Los discursos registran la falta de dispositivos o de conectividad, lo que en el nivel se percibe como un obstáculo insalvable: muchos/as estudiantes debieron dejar sus cursadas. En ocasiones se optaba por relegar los encuentros sincrónicos para cumplir con trabajos prácticos, al principio excesivos en cantidad y extensión. La virtualización recibe entonces muy diversas apreciaciones. Vale aquí destacar subjetivas y calificativas en estos compañeros de Lengua:

En mi caso fue *genial*, yo en mi casa tengo todas las comodidades, no tengo ningún problema, nunca se me cortó nada, siempre *anduvo todo*. Sí se vio esta cuestión de docentes organizados que tenían el material y sabían usar el campus, era algo *sensacional*...

Yo al campus lo *odié* y al día de hoy que lo *odio* porque el docente, que tampoco lo manejaba, subía una clase y estaba bloqueada, no sabía cómo desbloquearla. A veces subían libros *a la bartola*, *era un montón* [...] el *festival* de los trabajos prácticos, eran tres páginas y un trabajo práctico, llegué a hacer 48 trabajos prácticos...

Plagado de ironías, hipérboles y calificaciones, este último relato refiere a la sobrecarga de actividades. Como ha analizado recientemente Manuel Área Moreira (2023) acerca del profesorado universitario, la integración de las tecnologías en pandemia ha puesto de manifiesto grandes inconvenientes, desde la necesidad de actualizar los paradigmas de enseñanza y llevar adelante modelos híbridos, más flexibles y multimodales, hasta la saturación de tareas. Un problema generalizado fue la tendencia a demandar desde las distintas asignaturas de la carrera la cumplimentación de numerosas actividades a los estudiantes de forma simultánea.

A consecuencia de los reclamos, tras varias reuniones el equipo de conducción comenzó a aplicar un esquema de cursada alternada por Campos de Formación<sup>1</sup>. Mientras que los/as estudiantes agradecieron esta decisión, entre docentes provocó ciertas resistencias, al menos al principio. La sensación extendida giraba en torno a tiempos que no alcanzan: los ritmos de cursada resultan más lentos que en la presencialidad, los grupos requieren otras formas de acompañamiento, los contenidos parecen desbordar los cronogramas.

Por lo mismo, al principio proliferaron gran cantidad de entornos digitales por fuera del campus, lo que producía confusión y desorden. Pero algunos adquirieron sentido pedagógico. Nuevas configuraciones de los vínculos se transitaban a través de esos usos: docentes que habilitaron grupos de WhatsApp, estudiantes que se valieron de esos grupos para circular información de la cursada, como para acompañarse durante el aislamiento. En estas experiencias se materializan no solo modalidades alternativas de producción de

---

1 Los Diseños Curriculares están organizados en Campos de Formación. El esquema de cursada alternada fue una decisión institucional por la cual cada docente avanzaba en los contenidos una semana, para realizar revisiones y devoluciones en la siguiente, y así sucesivamente, según el Campo al cual correspondiera su asignatura: Campo de la Formación Específica, por un lado, Campo de la Formación General y Campo de la Formación Práctica, por otro.

conocimiento, sino formas de reterritorialización de las TDI en sus prácticas significativas y localmente situadas.

Al decir de los/as estudiantes, la virtualidad obligada de la enseñanza expuso falencias en materia de capacitación docente, lo que al inicio generó ansiedades, temores y resistencias. El tema remite al desconocimiento técnico y pedagógico, en el dominio del campus, las plataformas de videollamada y los recursos disponibles. Con el tiempo, estos obstáculos fueron salvados gracias al trabajo colaborativo, en acciones conjuntas de aprendizaje. La tarea docente se vio enriquecida por el acompañamiento mutuo, la exploración, la experimentación, así como por las propuestas de capacitación desde el Estado y a nivel institucional.

Una vez que se instala un uso más extendido y generalizado, el campus virtual del ISFD (plataforma del INFoD) es altamente valorado. Se representa en los discursos como *el territorio donde se materializan las actividades académicas, se reconstruye la identidad institucional y se sostiene un sentido de comunidad*. Esta sensación se fortalece con el tiempo. Una de las expectativas en torno a la presencialidad cuidada registra la importancia de retomar la interacción interpersonal con docentes y pares, en el encuentro físico con la institución.

En las reflexiones acerca del acompañamiento institucional, se ponen en valor las convocatorias para detectar problemas, encarar las demandas y buscar soluciones consensuadas, si bien insuficientes en un escenario inédito, con escasez de recursos y lineamientos por claros por parte de las autoridades superiores. Promover la participación estudiantil resultó clave para sostener el compromiso, reforzar los vínculos y mejorar el desempeño académico a partir de encuentros, jornadas y espacios de representación institucional (Consejo Académico, Centro de Estudiantes, Comisiones, etc.), donde primaba el sentido de lo “común”.

Me acuerdo que pedimos una reunión y enseguida se hizo con todas las carreras y pudimos debatir. Se trataron de buscar soluciones, claramente se llegó hasta donde se pudo con los insumos que se tenían. *Nadie pretende que se haga magia*. Yo eso lo rescato y lo valoro mucho (Comunicación Personal, Profesorado de Lengua y Literatura).

## **REPENSAR EL TRABAJO DOCENTE**

También entre el profesorado, las percepciones estuvieron fuertemente atravesadas por la abrupta suspensión de las actividades presenciales y las nuevas modalidades de cursada. Así reflexionaba esta docente de la Formación General: “Qué difícil también, estabas dentro de la realidad de cada uno, dentro de la casa, del hogar. Donde estaban to-

dos los integrantes, había que hacerse un espacio para estudiar, para tener clases, para vincularnos.” Los esfuerzos de delimitar esos espacios desde (o a pesar de) las tecnologías adquirieron múltiples sentidos, donde el ISFD *está tempranamente arraigado en la vida cotidiana, es vivido como totalidad.*

Y en lo profesional, el impacto fue “repensar las propuestas”, cuando resultó imposible el trabajo con pares en el encuentro físico y empezó a reorganizarse en los entornos digitales. Para la docente citada, “el trabajo con la tecnología era algo puntual, o tal vez más esporádico o una elección, en la constitución de cada docente, y en este caso por la pandemia se convirtió en *la* herramienta de trabajo.” La reorganización institucional y pedagógica pasó fundamentalmente por el campus. Esos pasajes fueron más desconcertantes ante la falta percibida de conocimientos:

Quando hubo que trasladar todas las actividades a la plataforma, yo no tenía mucha idea, nunca había usado el aula virtual. Y eso que la plataforma estaba hace cuatro o cinco años. Pero empecé a aprender *a la fuerza*, con los documentos, los tutoriales, consultando a colegas a cualquier hora. Fue un *aprendizaje en conjunto* (Comunicación Personal, Profesorado de Biología).

En el conjunto de representaciones, el gobierno institucional debía acompañar a su comunidad en todos los aspectos organizativos, incluyendo lo afectivo, la contención personal y de los equipos. Para la primera profesora mencionada, “estábamos en una situación que parecía que estábamos *en el aire, sin noción de nada*, pero desde la institución siempre *nos calmaron*, el mensaje fue: *tranquilos* porque esto *lo vamos a solucionar.*” Reconoce acciones tempranas destinadas a “calmar” las ansiedades ante un panorama de alta incertidumbre, así como orientadas a la capacitación docente: reuniones y jornadas, documentos internos, charlas con especialistas, la apertura de las aulas virtuales y pautas de uso de plataformas de videollamada.

La imagen de los límites en torno a lo “exigido”, “obligado” o “forzado” por estas circunstancias inéditas y repentinas es recurrente. Es notable el contraste entre verse “forzado” a cambiar abruptamente y la autonomía que animaban los saberes en los usos pedagógicos de las TDI Además del acompañamiento institucional, se crearon redes de trabajo donde docentes familiarizados en esos usos ayudaban a sus colegas menos expertos. Hubo también iniciativas en la búsqueda de cierta organización que pudiera sustituir la de las clases presenciales. Asimismo, el entorno digital daba cuenta de la multimodalidad, lo cual comprometió a los/las estudiantes a explorar recursos y concretar consignas a través del aula del INFoD o fuera de ella.

Igualmente, en el Campo de la Práctica –eje transversal de la formación docente– las experiencias fueron muy dispares. Se habilitaron las residencias en los propios espacios virtuales de nivel primario y secundario de las mismas docentes tutoras. Dónde y cómo se realizarían las prácticas en pleno ASPO –en particular en 3er. y 4to. Año– constituía uno de los problemas más sensibles. En cuanto a las residencias, en 2020 se trabajó con las escuelas asociadas y docentes orientadores, principalmente por medio de WhatsApp y, más adelante, con el sistema de “burbujas”. Fue necesario hacer acuerdos, establecer formas de trabajo y adaptarse continuamente a las necesidades y lineamientos de las escuelas asociadas.

Las transiciones a la presencialidad cuidada pusieron de relieve ciertas prácticas que merecen sostenerse en el tiempo. Concluía una profesora de Inglés: “A pesar de no estar presentes físicamente, fue posible en mayor o menor medida construir un sentido de comunidad y pertenencia que colaboró en la continuidad pedagógica”. Atender a la mediación tecnológica implica reconocer que esta ofrece tensiones como oportunidades de innovación. También convoca otra mirada sobre los/as docentes en formación, no una mirada “deficitaria” sino en relación con las capacidades e intereses que necesitan entrar en diálogo con lo que los/as docentes saben y aportan (Mónica Pini, Mónica Amaré, Clarisa Cerdeiro y Claudia Terzian, 2017).

En suma, la institucionalización de los nuevos marcos de acción requería flexibilidad, a la vez que una normalidad relativa. Esto explica en cierto modo las dificultades, incluso resistencias, ante el retorno a la presencialidad: docentes y estudiantes habían logrado adoptar rutinas de trabajo que consideraban viables, novedosas o significativas. Así y todo, a lo largo del proceso fueron interpelados/as constantemente en medio de la compleja implementación del plan de continuidad pedagógica. En esta línea, Sandra Nicastro (2022) ha reconocido la oportunidad de repensarnos como formadores en nuestros lugares de trabajo. Generan nuevos interrogantes las prácticas pedagógicas, los dispositivos institucionales, las formas de traducir las políticas educativas, sus dilemas e interrogantes. Hoy estas condiciones están atravesadas por una crisis social cada vez más aguda, en medio de las políticas de ajuste del gobierno nacional.

## **APUNTES FINALES**

Como vimos, los discursos recrean las tensiones entre los límites y las oportunidades, las restricciones y la autonomía. Si bien la virtualización de la enseñanza se califica como forzosa, en la práctica se encontraron lugares para adecuar modos de intervención o bien explorar posibilidades. Además de usos instrumentales de las tecnologías, plataformas y

aplicaciones, determinadas experiencias demuestran apropiaciones más dinámicas e interactivas, promotoras de aprendizajes de nuevo tipo. En otros casos, se perciben limitaciones a la propia formación, los obstáculos de la conectividad o las particularidades de los grupos. Y el Campo de la Práctica emerge como espacio de innovación desde los entornos digitales. Las miradas más críticas apuntan a aquello que se perdió inevitablemente en medio del ASPO, la práctica en terreno.

En el conjunto de estas representaciones operan las lógicas de lo instituido, condiciones que deben preservarse porque son constitutivas de la formación docente inicial como de los rasgos identitarios del ISFD N° 22; y de lo instituyente, las dinámicas que motorizan los propios actores, emergentes de sus valoraciones sobre lo que acontece y que orientan una práctica reflexiva, suficientemente flexible para afrontar esos cambios. La dimensión crítica y contextualizada es un principio rector de las competencias en formación y, por tanto, sus resignificaciones se ubican en relación dialéctica con lo instituido.

Asimismo, sostener la continuidad pedagógica fue el objetivo de una política de Estado, pero sujeta a las adecuaciones en muy diversas realidades institucionales y culturales. El ISFD apeló a la recomposición de su estilo institucional en la toma de decisiones, de acuerdo a posibilidades y recursos disponibles, con frecuencia anticipándose a las comunicaciones emanadas de las autoridades educativas. Esas decisiones le permitieron reconfigurarse como “territorio”, en la materialidad de los entornos digitales. Estos actualizaron, no obstante, el problema de la brecha digital, dados los niveles sostenidos de abandono en el nivel. No exentas de tensiones, las definiciones de la identidad institucional también registran las desiguales condiciones de acceso tecnológico, cada vez más relevantes en los estudios superiores.

Las propuestas diseñadas ante la emergencia revelaron que las tareas del equipo directivo no se reducen a la gestión en un plano administrativo o instrumental. En cambio, incorporan una perspectiva de gobierno que adopta como valor sustantivo la democratización de la institución. Los ordenamientos propenden a cierto marco de normalidad, la reorganización de los roles, espacios y tiempos que motivaron negociaciones y también resistencias. En consecuencia, propiciar momentos de encuentro, redefinir los acuerdos, ampliar la participación de los claustros, resultó no solamente de una posición institucional sino de una estrategia de funcionamiento. Surge el interrogante sobre cuáles y de qué manera pueden capitalizarse esos aprendizajes en la actualidad, de presencialidad plena pero tecnológicamente mediada.

Finalmente, si nuestra cultura registra continuidades entre los mundos on-line y off-line, con la virtualización obligatoria adquirie-

ron otros significados. Como analicé en trabajos anteriores (Fernández Massara, 2022), ciertas modalidades de participación revelan nuevas formas de territorialidad, donde los entornos virtuales constituyen extensiones del campo social. Pero esos entornos no son homogéneos, sino atravesados por desigualdades, conflictos y fisuras. Cabe preguntarnos quiénes pueden no solo acceder sino habitar el espacio digital, desarrollando habilidades de apropiación que les permitan intervenir activamente en el mundo. Ante la ausencia del Estado, la institución se reconstruye como lugar de adopción crítica. Y con ello, de resistencia a los poderes hegemónicos de orientación mercantilista. Así, a pesar de los escenarios adversos que afrontamos, es posible imaginar horizontes concretos de transformación.

## REFERENCIAS

- Área Moreira, Manuel. (2023). La digitalización y el profesorado universitario. Miradas más allá de la experiencia pandémica. En Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez (eds.), *Cultura, ciudadanía y educación en el entorno digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: RIAT.
- Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dussel, Inés. (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Fernández, Lidia. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Massara, Belén. (2022). Fundamentos conceptuales y políticos de la apropiación digital. En Patricia Pérez y Eugenia Iturralde (eds.), *Pensar la pandemia en espacios situados: ciudades, instituciones y sujetos*. Tandil: UNICEN.
- Grillo, Oscar (2021). De las narrativas tecnocéntricas a las prácticas con los medios. Clase 1. Seminario Antropología del mundo digital. Buenos Aires: IDES.
- Hernández Sampieri, Roberto y Torres, Christian. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Landau, Mariana, Otero, Ana María Rita y Morello, Paula. (2024). Tecnologías educativas. En Diego de Charras, Larisa Kejval y Silvia Hernández (coord.), *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires: Taurus.
- Maggio, Mariana. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, Susana. (2017). Imaginación y software: aportes para la cons-

- trucción del paradigma de la apropiación. En Roxana Cabello y Adrián López (coords.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires: Rada Tilly, Del Gato Gris.
- Morales, Susana (2020). De los medios a las tecnologías, de las mediaciones a las apropiaciones. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Nicastro, Sandra (2022). Las instituciones y las organizaciones educativas como objeto de análisis y producción de conocimiento situado. Notas para pensar la formación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 18 (17). 1-17.
- Pini, Mónica, Amaré, Mónica, Cerdeiro, Clarisa y Terzian, Claudia (2017). Mundo escolar y mundo juvenil. La escuela frente al desafío de derribar muros. En Mónica Pini, Mariana Landau y Elena Valente (coords.), *Tecnologías en el aula: Análisis y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión.
- Rogovsky, Corina (2022). Comunidades de práctica de docentes, focalizadas en tecnología educativa: aprendizajes para compartir. En Susana Morales y Elizabeth Vidal (coords.), *¿Quién se apropia de qué?: tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: CLACSO.



# **PROPUESTA DE UN SISTEMA INTEGRADO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES PARA PROFESORAS/ES DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA) DE CHILE**

Roberto Canales Reyes, Cristina Alarcón Salvo y  
Violeta Acuña Collado

## **IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile se desempeña como una modalidad educativa indispensable para aquellos que, por diversas razones, buscan retomar o completar sus estudios de nivel básico o medio. Más allá de su función de garantizar la obligatoriedad escolar establecida en la Constitución, la EPJA es una herramienta esencial para la inclusión social y el desarrollo socioeconómico del país. Este enfoque, además, se alinea con el principio de ofrecer oportunidades educativas a lo largo de toda la vida, según lo establecido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009). Sin embargo, pese a su importancia, el panorama actual de la EPJA enfrenta retos significativos en cuanto a la cobertura, la calidad de la enseñanza y la preparación de los docentes, especialmente en lo que concierne a las competencias digitales (CDD).

Según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2022), *cerca de cuatro millones y medio de personas en Chile no han terminado el cuarto año medio*, lo que convierte a la EPJA en una respuesta indispensable para quienes buscan una segunda oportunidad educativa. A pesar de su relevancia, la matrícula en EPJA es baja y los recursos y apoyos para sus docentes son limitados. En este contexto, se hace necesario un esfuerzo para mejorar las competencias pedagógicas de los docentes, en especial las relacionadas con el uso de tecnología en el aula.

La EPJA se desarrolla en Centros de Educación Integrada de Adultos/as (CEIAs), Terceras Jornadas en escuelas o liceos, centros educativos ubicados al interior de recintos penales, escuelas en recintos militares, entidades ejecutoras de programas flexibles, Programa Nacional de Alfabetización, Examinación y Evaluación. El MINEDUC (2019), indica que la matrícula EPJA en Chile es de 189.632 estudiantes, lo que representa un 4,3% de la cobertura, distribuidos en modalidad regular 144.132, en modalidad flexible 37.500 y 8.000 estudiantes en el programa de Plan de Alfabetización. En relación a los/as profesores/as, suman 6.843 a nivel nacional, de los cuales 46% son mujeres y un 54% varones, quienes se distribuyen en más de 900 instituciones educativas a lo largo de todo el país.

La educación de personas jóvenes y adultas es una modalidad reconocida por la Ley General de Educación para asegurar el derecho a la educación a todas y todos quienes por diversas circunstancias no lo han logrado; por otra parte, el desarrollo del país y de las regiones exigen una mejor inserción laboral y mayor productividad del trabajo, lo que sólo se logra elevando los niveles educativos de toda la población, incluidos aquellos excluidos de alcanzar las competencias básicas de inserción productiva; los nuevos tiempos de reconfiguración de la democracia y ciudadanía están profundamente influenciados por el impacto de las tecnologías digitales, las cuales están transformando, tanto la educación como la EPJA, sentando las bases sociales y pedagógicas para las próximas décadas. En este contexto, la calidad, identidad y formación de los docentes son factores claves para asegurar mejores aprendizajes (Williamson, 2022).

Las tecnologías emergentes y sus demandas en torno a los aprendizajes para la vida exigen el desarrollo de habilidades docentes propias del siglo XXI, especialmente en lo referido a las Competencias Digitales Docentes. Aunque los esfuerzos de formación se dirigen a profesoras/es de todos los niveles educativos, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) presenta particularidades que requieren especial atención, pues es una población heterogénea y diversa que enfrenta exigencias y características propias en sus procesos formativos, además de tener que balancear compromisos laborales y familiares, es un segmento que presenta diferencias etarias. En este contexto desafiante, las y los docentes de la EPJA deben desarrollar diversas competencias, especialmente las digitales, cuyo dominio es crucial para implementar estrategias pedagógicas de enseñanzas y de aprendizajes efectivas acordes a la realidad de sus estudiantes. Estas estrategias deben estar contextualizadas y ser de calidad para facilitar los aprendizajes de esta población, que les permitirán a sus estudiantes insertarse y contribuir en el complejo mundo actual.

El problema a abordar está en que en Chile no se dispone de un marco de estándares y competencias TIC referidas a los docentes de EPJA, tampoco de un diagnóstico nacional que dé cuenta del dominio de las CDD para este segmento de profesoras/es. Por tanto, se abre como oportunidad la posibilidad de avanzar, en conjunto con la UNESCO-Chile, en el desarrollo de un Marco de Competencias Digitales Docentes para la EPJA, para luego, diagnosticar en los docentes sus niveles de dominio y así proponer, acciones formativas pertinentes acreditadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estas acciones pedagógicas estarán orientadas a la implementación de estrategias efectivas para ser elaboradas en función de las características propias de las/los jóvenes y adultos, considerando las demandas de las tecnologías emergentes y los requerimientos de desarrollo de habilidades docentes para el siglo XXI.

Se asume como una oportunidad los cambios que la educación ha debido enfrentar en el siglo XXI, acelerados por la pandemia mundial, al mismo tiempo, ha sido interpelado por el desafío que implican los Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por Naciones Unidas para el diseño de políticas públicas de los gobiernos. La importancia de los organismos internacionales, en esta última década, se relacionan con los compromisos asumidos por los Estados y nos interpela para generar estrategias en las políticas públicas que nos lleven a dar cumplimiento, en particular el ODS 4, Educación de Calidad (UNESCO, 2015), reconociendo que las (TIC) encierran gran potencial para mejorar el acceso de las personas adultas a una gran variedad de oportunidades de aprendizaje promoviendo la equidad y la inclusión. Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades innovadoras para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida, permite reducir la dependencia de las estructuras formales tradicionales de educación y el aprendizaje individualizado.

La situación pospandemia ha generado diversos aprendizajes, la UNESCO, por ejemplo, desarrolló una plataforma llamada coalición Mundial para la Educación, que propone ayudar a los países para movilizar recursos y aplicar soluciones innovadoras y adaptadas al nuevo contexto para impartir educación a distancia, aprovechando los enfoques de alta tecnología, baja tecnología y no tecnológicos. Todo ello, en atención a y en relación con las fortalezas que posee cada persona gracias a su connatural propensión a aprender y a enseñar. De este modo, se espera hallar

soluciones equitativas y lograr un acceso universal con el fin de contar con una organización, una gestión del aprendizaje para disponer de recursos educativos digitalizados a nivel nacional, implementar aprendizaje

a distancia y reforzar los conocimientos técnicos, combinando la tecnología y los enfoques comunitarios, en función de los contextos locales (UNESCO, 2020).

Estando estas condiciones relacionadas con la situación de vida de las personas, los efectos de la pandemia profundizaron la vulneración del derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas/os. De este modo, para la EPJA las brechas pueden aumentar producto de nuevas exclusiones y debilitamiento de la oferta generada por la brecha digital. En este mismo sentido, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2022) señala que la brecha digital está asociada a las condiciones de vida de las personas y el déficit de competencias tecnológicas son un obstáculo para la adaptación a la virtualidad por la falta de acceso a la conectividad y a los aparatos tecnológicos debiendo tener mayor disposición para adaptarse a sistemas online y acceder a redes y la disponibilidad de dispositivos digitales que mejoran los procesos educativos.

Sin embargo, la adaptación forzosa a las plataformas y prácticas digitales, también tiene valoraciones positivas debido a las posibilidades de comunicación y de desarrollo de competencias necesarias en la actualidad. Por esta razón, la Séptima Conferencia de Educación de Adultos/as desarrollada en Marruecos (CONFINTEA, 2022) analizó el impacto estructural a largo de la pandemia de COVID-19 y sus efectos contrastantes sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos/as (AEA). Esto exige que los gobiernos y las comunidades desarrollen y apliquen estrategias para la adquisición de conocimientos, habilidades, competencias y políticas de aprendizaje que apoyen a los/as jóvenes y a los adultos/as producto de las nuevas adaptaciones al mundo laboral y las necesidades cambiantes de las sociedades, provocadas especialmente por las transiciones ecológicas y digitales. La recomendación es que los países deben crear estrategias, políticas e instrumentos efectivos para reducir la brecha digital en el segmento de la Enseñanza para Personas Jóvenes y Adultas, propiciar estrategias que permitan aumentar el acceso, abordar las relaciones de poder en línea y prevenir el abuso de la tecnología, reconociendo que las pedagogías digitales efectivas requieren de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje en formato presencial, a distancia y mixto (UNESCO, 2022).

En resumen, la realidad mundial y los acuerdos internacionales nos exigen un enfoque diferente para abordar los desafíos pospandemia. En Chile esto ha impactado los aprendizajes en todos los niveles y modalidades educativas transformando de manera permanente la presencialidad total en las aulas. La forma tradicional de aprender, centrada principalmente en la enseñanza presencial, ha cambiado, dando paso a nuevos enfoques que combinan diferentes modalidades

de aprendizaje. Es necesario señalar que las formas tradicionales de enseñar y de aprender no han garantizado enseñanzas y aprendizajes de calidad. Es por esto que la propuesta apunta a cambiar sus enfoques y a mejorar sus expresiones y resultados. Ahora bien, considerando que las habilidades para siglo XXI constituyen uno de los sustentos de las nuevas Bases Curriculares de EPJA en el 2024 en Chile, estas favorecen el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes que permiten a los docentes movilizar en sus estudiantes distintas maneras de pensar y desarrollar su creatividad innovadora, el pensamiento crítico, la metacognición, la alfabetización digital, el uso de la información, el trabajo en colaboración y comunicación, acogiendo diferentes maneras de vivir en el mundo las cuales se integran con los objetivos de aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares que conforman las asignaturas del currículum (MINEDUC, 2021; Acuña-Collado, 2022).

La propuesta que se presenta en este artículo, permite hacerse cargo de una demanda que actualmente emerge desde los docentes de EPJA, que es prepararse con acciones formativas pertinentes, acreditadas por el CPEIP para reconocer avances en su desarrollo profesional docente y para reconectarse con sus estudiantes, mejorar la motivación y asistencia a clases y por ende la retención, disminuyendo con ello la deserción del sistema educativo. El propósito entonces es construir y validar un sistema que contenga: a) un marco de estándares y competencias digitales docentes para la EPJA, b) un instrumento de diagnóstico en línea basado en el marco que permita determinar perfiles y un índice de CDD y c) una plataforma digital con acciones formativas asociadas a los perfiles diagnosticados.

Así entonces, es clave la definición de un Índice de Diagnóstico de CDD elaborado sobre la base de un marco de estándares y Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) a trabajar en conjunto con la UNESCO Chile, valorando los referentes del Marco Europeo para la Competencia Digital (DigComp, 2022), el Marco Europeo de Competencia Digital para Docentes (DigCompEdu, 2017), el Marco Competencial TIC para Docentes (UNESCO, 2019), la Internacional Society Technology Education (ISTE, 2018) y el DigiLit Leicester City Council Inglaterra (2014).

El contexto socioeducativo actual releva como importante los lineamientos de la educación 4.0, la cual se basa en implementar modelos de educación híbrida, combinación entre lo presencial y a distancia, que considera entre otros elementos: la conectividad adecuada, la adaptación curricular, plataformas digitales de contenidos y modalidades flexibles para enseñar y aprender (Arias et al., 2021; Canales y Calderón, 2022).

Chile fue pionero en la región y desarrolló los estándares TIC en FID (MINEDUC, 2008, 2011) que lo situó como referente a nivel regional e internacional, sin embargo, estos no llegaron a transformarse en política pública, actuaron sólo al nivel de orientaciones (Silva-Quiroz et al., 2022). La política pública chilena en materia de estándares y competencias TIC no se actualiza desde el año 2011. El año 2013 se difunden las Habilidades Tecnológicas para el Aprendizaje (HTPA) y el 2018, el Ministerio de Educación socializa las Orientaciones de Ciudadanía Digital para la Formación Ciudadana. Sin embargo, a nivel internacional, los distintos marcos de referencia se han ido actualizando, véase el caso de la Unesco a través del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC en el 2018, la Unión Europea con el DigComp en el 2022 y países anglosajones (Inglaterra con DigiLit Leicester el 2018 y EEUU con el International Society for Technology in Education en el 2020), por tanto, el desafío más próximo que se tiene, es contextualizar los avances y actualizar las orientaciones locales en esta materia y en especial en la EPJA.

Revisando la literatura nacional e internacional, relacionada a la evaluación de la competencia digital docente, se evidencia que existen instrumentos mayoritariamente de percepción, autopercepción, opinión y disposición para usar tecnologías digitales en diferentes actividades personales, formativas y profesionales en torno al uso de las tecnologías, pero son escasos los instrumentos que evalúan los desempeños (Silva-Quiroz et al., 2022). El desafío es utilizar instrumentos de evaluación objetivos, que permitan evaluar de forma fiable y válida el nivel de CDD (Lázaro-Cantabrana et al., 2019). Algunos instrumentos de autopercepción poseen indicadores psicométricos, pero es necesario avanzar en la construcción y validación de instrumentos de evaluación de desempeños. Diagnosticar la CDD en los profesores/as de EPJA permite recopilar antecedentes para diseñar e implementar mejoras en los planes de formación profesional.

La tendencia es construir instrumentos propios de autopercepción o de la fusión de marcos referenciales nacionales o internacionales (Gutiérrez y Serrano, 2016; García-Valcárcel y Martín del Pozo, 2016; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Lemon y Garvis, 2016; Colomer et al., 2018, Esteve-Mon et al., 2016; Flores-Lueg y Roig-Vila, 2016). Se debe disponer de instrumentos de evaluación no basados solamente en la autopercepción del profesorado y estudiantado, sino que también que permitan medir el nivel de las CD (Competencia Digital) y CDD de los profesores/as de EPJA a partir de la solución de situaciones o problemas del quehacer docente alineados con los indicadores a evaluar (Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2011). Los estudios de CDD basados en autopercepción muestran niveles de logro

más altos que los estudios de evaluación (Badilla et al., 2013, Asencio et al., 2016 y Silva et al., 2019). Los y las estudiantes y docentes se perciben a sí mismos más competentes en el uso de las tecnologías que lo que pueden demostrar (Rohatgi et al., 2016), así entonces el propósito es complementar pruebas de evaluación con otras de autoevaluación (Rosman, 2015), considerar, por ejemplo, ambientes de evaluación simulados (Esteve-Mon et al., 2016).

Distintas instituciones señalan la necesidad de contar con docentes adecuadamente formados en el uso de tecnologías digitales (TD) para la docencia y su desarrollo profesional (UNESCO, 2008; MINEDUC 2011; INTEF 2017; Redecker y Punie, 2017; UNESCO, 2019; ISTE 2018). En este contexto, existen diversos marcos de referencia que entregan estándares y orientaciones para definir dimensiones e indicadores respecto al nivel de CDD de los y las docentes (ISTE, 2017; UNESCO, 2019; MINEDUC, 2011; INTEF 2017). Uno de los más reconocidos es el Marco Europeo de Competencia Digital del profesorado DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), el cual ha servido de base a diferentes estudios y definición de políticas en el desarrollo de la CDD (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2019). Fernández et al. (2021), plantean una situación que es común con la EPJA y que se transforma en un reto enfrentarla, la brecha digital, desigualdad marcada entre quienes tienen acceso o dominan la tecnología y quienes no lo tienen o no saben bien cómo usarla. Así entonces, formarse en competencias digitales docentes, habilidades digitales para el siglo XXI y apropiación de tecnologías digitales, son los desafíos que tienen las y los docentes de EPJA para superar las desigualdades y así participar de la cultura digital.

## **SOLUCIÓN PROPUESTA**

Ante la carencia de un marco específico de competencias digitales para la Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) en Chile y las limitaciones que esto representa en términos de calidad educativa y adaptación a las necesidades del siglo XXI, esta propuesta de solución se centra en el desarrollo de un Sistema Integrado de Diagnóstico y Formación en Competencias Digitales Docentes para la EPJA. La solución responde a la necesidad urgente de definir y estructurar un Marco de competencias digitales para los docentes de esta modalidad, en colaboración con la UNESCO-Chile, y propone un enfoque sistemático que facilite la formación continua, promueva la inclusión digital y mejore la calidad de los aprendizajes.

La propuesta se estructura en cuatro fases claves, cada una de las cuales es fundamental para implementar un sistema de desarrollo de competencias digitales efectivo, adaptado a las particularidades de la EPJA en el contexto chileno.

### **FASE 1: DESARROLLO DEL MARCO CDD PARA LA EPJA**

Consiste en el diseño y desarrollo de un Marco de Competencias Digitales Docentes específico para la EPJA, que se basa en los marcos internacionales como DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), ISTE Standards (ISTE, 2018), y el Marco de Competencias TIC para Docentes de la UNESCO (UNESCO, 2019). Este marco integrará competencias digitales adaptadas a las necesidades particulares de los docentes de EPJA en Chile, quienes deben atender a un alumnado diverso en términos de edad, contexto social y nivel educativo.

Para garantizar que el marco se adapte a las características y desafíos específicos de la EPJA, esta fase incluirá una revisión exhaustiva de los marcos de competencias digitales internacionales y de las Bases Curriculares 2024 de la EPJA (MINEDUC, 2024) y el Marco para la Buena Enseñanza, con el fin de alinearlos con los requerimientos pedagógicos y tecnológicos. Además, se trabajará en conjunto con la oficina chilena de la UNESCO para asegurar que el marco refleje las mejores prácticas globales, adaptadas al contexto nacional.

### **FASE 2: CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO EN LÍNEA**

La segunda fase consiste en la creación de un Instrumento de Diagnóstico en Línea basado en el marco de competencias desarrollado en la Fase 1. Este instrumento permitirá identificar el nivel de CDD de los y las profesoras de EPJA y elaborar un perfil de sus necesidades formativas. Este diagnóstico será diseñado para evaluar competencias mediante situaciones problemáticas y casos prácticos relevantes para el entorno de EPJA.

El diagnóstico permitirá generar un Índice de Competencias Digitales Docentes (IDCDD) para cada participante, lo cual facilitará la personalización de las acciones formativas en función de los niveles de competencia de cada docente. Esta herramienta será accesible y adaptable, tomando en cuenta las posibles limitaciones de conectividad y acceso a dispositivos en algunas regiones del país (CLADE, 2022).

### **FASE 3: PLATAFORMA DIGITAL DE FORMACIÓN CONTINUA**

Se desarrollará una Plataforma Digital de Formación Continua para los docentes de EPJA, la cual ofrecerá rutas de aprendizaje personalizadas basadas en los resultados del diagnóstico realizado en la fase anterior, permitiendo a los docentes acceder a módulos de formación adaptados a sus necesidades y nivel de competencias digitales.

La plataforma ofrecerá itinerarios de aprendizaje secuenciales, diseñados para guiar a los docentes desde niveles básicos hasta avanzados, así como rutas formativas específicas que enfocan la capacitación en áreas de competencia donde el desempeño es deficitario. La

flexibilidad de la plataforma también permitirá que los docentes avancen en su formación según su disponibilidad, facilitando un aprendizaje autónomo y accesible. Esta solución responde a los desafíos de flexibilidad y adaptabilidad que plantea la educación de adultos en un contexto de diversidad y limitaciones tecnológicas (UNESCO, 2022; CLADE, 2022).

#### **FASE 4: PRUEBAS PILOTO Y VALIDACIÓN EN ENTORNOS REALES**

Se realizará implementación de pruebas piloto con usuarios reales de la plataforma, que permitirá evaluar la efectividad de las acciones formativas propuestas y ajustar los módulos según la retroalimentación de los docentes de EPJA. Estas pruebas se realizarán en un entorno controlado que permita observar el uso y el impacto de la plataforma, de modo que se pueda ajustar la propuesta antes de su implementación a nivel nacional.

Este enfoque se alinea con el modelo de TRL 5 (Technology Readiness Level), en el cual se realiza una validación de componentes y tecnología en un entorno relevante antes de su implementación. La fase de prueba piloto asegurará que la plataforma y los recursos de formación sean efectivos y sostenibles, permitiendo a los docentes de EPJA mejorar sus competencias digitales y aplicar nuevas estrategias pedagógicas.

La implementación de un sistema de diagnóstico y formación en competencias digitales específico para la EPJA representa una respuesta integral a los desafíos educativos de este siglo. Esta propuesta permitirá que los docentes de EPJA desarrollen las competencias digitales necesarias para responder a las demandas tecnológicas y pedagógicas del contexto actual fortaleciendo su rol como agentes de cambio en un entorno educativo.

#### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La implementación de un Sistema Integrado de Diagnóstico y Formación en Competencias Digitales Docentes orientado a la EPJA en Chile constituye, sin duda, un avance sustancial en la búsqueda de una educación más inclusiva, accesible y sensible a los desafíos y expectativas de la Educación para el siglo XXI. La urgencia de esta iniciativa no es menor: el desarrollo de un marco de competencias digitales no solo ofrece a los docentes de EPJA una herramienta para su desarrollo profesional, sino que también los dota de conocimientos tecnológicos para enriquecer su quehacer pedagógico, que caracterizan el contexto de una educación destinada a jóvenes y adultos en constante cambio (Redecker y Punie, 2017; UNESCO, 2019).

Un marco estructurado de competencias digitales en la EPJA amplía el abanico de posibilidades y herramientas a los docentes para in-

tegrar tecnología de manera efectiva en sus prácticas educativas, disminuyendo así la brecha digital que enfrenta buena parte de la población adulta. Diseñar un marco nacional adaptado específicamente para la EPJA, junto con un sistema de diagnóstico riguroso y una plataforma de formación continua, abre posibilidades que anticipan mejoras significativas en la calidad educativa de esta modalidad (Silva-Quiroz et al., 2022).

El impacto de esta iniciativa se manifiesta en varias dimensiones. En primer lugar, un marco de competencias digitales específico permitirá establecer, por primera vez, estándares claros y medibles en el desarrollo de las habilidades digitales de los docentes de EPJA, un paso fundamental hacia una educación de calidad, alineada con referencias internacionales como DigCompEdu y los estándares ISTE. Este enfoque posibilitará que los docentes adquieran competencias tecnológicas que mejoren sus prácticas, ajustándolas a las exigencias de una población variada y frecuentemente vulnerable (ISTE, 2018; Re-decker y Punie, 2017).

Contar con una Plataforma Digital de Formación Continua ofrecerá a los docentes de EPJA acceso a un sistema de capacitación flexible, diseñado para adaptarse a sus necesidades individuales, lo que favorece un aprendizaje autónomo y adaptable a su disponibilidad.

En paralelo, se prevé que el sistema de diagnóstico en línea funcione como una herramienta objetiva de evaluación de competencias digitales docentes, capaz de identificar fortalezas y áreas de mejora, facilitando la creación de itinerarios de formación. A través de esta retroalimentación constante, los docentes de EPJA podrán no solo progresar en sus aprendizajes, sino también ganar confianza en el uso de tecnologías, pudiendo transformar sus prácticas pedagógicas y promover aprendizajes significativos.

Ante la acelerada evolución de la tecnología y la presión por una mayor inclusión digital, esta iniciativa permitirá no solo reducir la brecha digital entre docentes y estudiantes de la EPJA, sino también preparar a estos últimos para una participación activa en una sociedad y economía cada vez más digitalizadas.

## REFERENCIAS

- Acuña-Collado, Violeta (2022). Bases curriculares da Educação de Jovens e Adultos/as no Chile e sua implementação no contexto atual. *Revista Cocar*. Edição Especial 1, 1-18. <https://shrtn.escalar.pt/DD1x>
- Arias, Elena; Dueñas, Ximena; Elacqua, Gregory; Giambruno, Cecilia; Díaz, Mercedes; y Álfaro, Marcelo (2021) Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Ascencio, Paola; Garay, Mario y Seguic, Estela (2016). Formación Inicial Docente (FID) y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Universidad de Magallanes – Patagonia Chilena. *Digital Education Review*, 30, 123-134. <https://bit.ly/2YBYWoS>
- Badilla, María; Jiménez Laura y Careaga, Marcelo (2013). Competencias TIC en formación inicial docente: estudio de caso de seis especialidades en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31 (1), 89-97. <https://shrtn.escalar.pt/FGFQ>
- Cabero-Almenara, Julio y Palacios-Rodríguez, Antonio (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu. Traducción y adaptación del cuestionario DigCompEdu Check-In. *EDMETIC*, 9 (1), 213–234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Canales, Roberto y Calderón, Ana (2022) De lo virtual a lo presencial en EPJA: Lo híbrido como propuesta educativa post pandemia. En Canales, Roberto; González, Claudia y Calderón, Ana (2022) Reflexiones teóricas y experiencias en la enseñanza para personas jóvenes y adultas de la región de Los Lagos, Chile. La Serena, Nueva Mirada Ediciones.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia [CASEN] (2022) Informe Desarrollo Social (2022). <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/ids/Informe-desarrollo-social-2022.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] (2022) Tecnología digital y educación: ¿Necesidad social o negocio para los de siempre? <https://shrtn.escalar.pt/WMMw>
- Colomer, Juan; Sáiz, Jorge y Bel, Juan (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK framework. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 107- 128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Conferencia Internacional de Educación de Adultos [CONFINTEA] (2022) <https://www.uil.unesco.org/es/septima-conferencia-internacional-de-educacion-adultos?hub=39>
- DigiLit Leicester City Council (2014; 2018) Project Activities Short Report. <https://cabinet.leicester.gov.uk/documents/s64164/Building%20Schools%20for%20the%20Future-Update%20-%20Appendix%201a.pdf>
- Digital Competence Framework for Educators [DigCompEdu] (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)
- Digital Competence Framework for Educators [DigCompEdu 2.2] (2022). “Marco de competencias digitales para la ciudadanía” [https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2\\_castellano.pdf](https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf)

- Esteve-Mon, Francesc; Gisbert-Cervera, Mercè y Lázaro-Cantabrana, José (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa*, 55 (2), 34- 52. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Flores-Lueg, Carolina y Roig-Vila, Rosabel (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 129-148. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400007>
- Fernández-Cruz, Francisco y Fernández-Díaz, María José (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández, Katuska; Reyes, Sergio y López-Ornelas, Maricela (2021). Apropiación tecnológica, habilidades digitales y competencias digitales de los estudiantes universitarios: mapeo sistemático de la literatura. *Revista Conhecimento Online*, 2, 46-72. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2493>
- García-Valcárcel, Ana y Martín del Pozo, Marta (2016). Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (2), 116. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.155>
- Gutiérrez, Isabel y Serrano José (2016). Evaluación y desarrollo de la competencia digital de futuros maestros en la Universidad de Murcia. *New Approaches in Educational Research*, 5 (1), 53-59. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.152>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF] (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/1Y88rd6>
- International Association for Technology in Education [ISTE] (2017, 2018 y 2020). *Crosswalk: Future Ready Librarians Framework and ISTE Standards for Educators*.
- Lázaro-Cantabrana, José; Usart-Rodríguez, Mireia y Gisbert-Cervera, Mercè (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8 (1), 73-78. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Lemon, Narelle y Garvis, Susanne (2016). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22 (3), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto Chileno. <https://bit.ly/2YunboZ>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2009). Ley 21.370. Ley General de Educación. <https://bcn.cl/29xpy>.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2011). Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente. <https://goo.su/A3IkSgt>
- Ministerio de educación de Chile [MINEDUC] (2021). *Actualización de competencias y estándares TIC en la profesión docente*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2151>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2024) Bases curriculares de EPJA <https://shrtn.escalar.pt/3Dpc>
- Redecker, Christine y Punie, Yves (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Luxembourg, *DigCompEdu*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Rohatgi, Anubha; Scherer, Ronny y Hatlevik, Ove (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103-116. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Rosman, Tom; Mayer, Anne y Krampen, Günter (2015). Combining self-assessments and achievement tests in information literacy assessment: Empirical results and recommendations for practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (5), 740-754. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950554>
- Silva-Quiroz, Juan; Canales-Reyes, Roberto, Garrido-Miranda, José (2022). Assessment of Digital Competencies in Initial Teacher Training in Chile: What Does the Research Say? En Tomczyk, Łukasz., Fedeli, Laura (eds) *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_9)
- Silva, Juan; Morales, María; Lázaro-Cantabrana, José; Gisbert, Mercè; Miranda, Paloma; Rivoir, Ana y Onetto, Alicia (2019). Digital teaching competence in initial training: Case studies from Chile and Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 93. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020) Cuarto Informe mundial sobre el apren-

- dizaje y la educación de adultos. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), Hamburgo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022) 5° GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION Institute for Lifelong Learning Feldbrunnenstraße 58 20148 Hamburg, Germany [https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/GRALE5\\_EN\\_FullReport15June2022.pdf?hub=39](https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/GRALE5_EN_FullReport15June2022.pdf?hub=39)
- Villa-Sánchez, Aurelio y Poblete-Ruiz, Manuel (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>
- Williamson, Guillermo y Vergara, Verónica (2022) Redes pedagógicas y cooperación docente en educación de personas jóvenes y adultas en Chile en Acuña-Collado, Violeta y Catelli, Roberto, *La Educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina*. La Serena, Nueva Mirada Ediciones.

# **COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Lina Rosa Parra Bernal, Yorladis Alzate Gallego y  
Roberto Canales Reyes

## **INTRODUCCIÓN**

La competencia digital docente - CDD está orientada al uso y apropiación de las tecnologías para el diseño de ambientes educativos innovadores, con los cuales se favorece la enseñanza y aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y creativo, respondiendo a una formación que potencie el aprendizaje” (Álzate, et al., 2021, p. 47).

Desde esta perspectiva se hace relevante que el docente de educación superior, reflexione sobre el cómo enseñar y cómo aprenden sus estudiantes en esta era digital, para adaptarse a estos nuevos contextos en los que se tiene como característica central el uso de los medios digitales, es importante destacar que en la actualidad los aprendizajes emergen en diversos contextos, distantes del modelo tradicional, en el cual el docente es el sujeto protagonista y dueño del conocimiento, por lo contrario, en los nuevos escenarios digitales el conocimiento se adquiere en red y se fundamenta en la co-creación y los estudiantes tienen un rol protagónico, hoy día no solo consumen la información, sino que la transforman y también la generan.

Los avances y transformaciones constantes que se generan a nivel global, en temas tecnológicos y pedagógicos en el ámbito de la educación superior, exigen cada vez más a las comunidades académicas la

adquisición, apropiación de competencias y habilidades para la gestión de la información en el mundo digital, es así como surge la importancia de analizar la competencia digital docente universitaria, ya que el auge que han tenido las modalidades híbridas, la educación virtual, la educación dual y en general los programas de educación superior con apoyo de tecnologías digitales, demanda la vinculación de profesores que demuestren buenos niveles en competencias digitales. La relevancia de la apropiación de la CDD por parte de los profesores en educación superior supone una comprensión de conocimientos y capacidades en el contexto pedagógico y didáctico, que van más allá de la instrumentalización de los recursos digitales, asumiendo las TIC como un medio para desarrollar la práctica profesoral (Álzate, et al., 2021, p.47).

## **APROXIMACIONES CONCEPTUALES**

### **COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

El docente se enfrenta todo el tiempo a grandes desafíos a la hora de ir al aula, por lo que debe desarrollar competencias que le permitan potenciar en sus prácticas pedagógicas diferentes estrategias. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), define competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 31). Desde esta perspectiva, es necesario que el docente tome conciencia sobre la importancia en la adquisición de dichas habilidades y destrezas, las cuales deben estar en total articulación con el uso y apropiación de las herramientas tecnológicas, con las que podrá dinamizar sus clases y crear espacios de aula innovadores.

La actual sociedad del conocimiento ha configurado nuevas lógicas y formas del acto formativo, por lo que los procesos enseñanza y aprendizaje se están reconfigurando y enriqueciendo a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), los cuales posibilitan la generación de ambientes de aprendizaje más atractivos y lúdicos para el estudiante.

Por lo anterior, para que se pueda dar una incorporación efectiva de las TIC, es necesario que el profesor disponga de sus conocimientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que le permitan hacer uso de las tecnologías digitales en su práctica pedagógica, desde esta perspectiva se comprende la CDD como la competencia que está formada por conocimientos pedagógicos y didácticos relacionados con el

uso de las tecnologías digitales, el dominio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, asociados a la capacidad de adaptación a los procesos de cambio de la sociedad digital.

### **COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN)**

Las tecnologías de la información y la comunicación, permiten poner en práctica estrategias comunicativas y educativas a partir de las cuales se pueden establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación (Díaz, Pérez y Florido, 2011, p. 82). Desde esta perspectiva, el docente debe comprender que “son los contextos de uso y en el marco de estos contextos y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje” (Coll, 2008, p.17). Por lo tanto, se hace esencial reconocer el potencial pedagógico de estas herramientas para una efectiva articulación a la práctica pedagógica.

La incorporación de estas tecnologías en el aula por parte del docente, debe hacerse desde su valor pedagógico, el sentido y aporte que brinda al proceso de enseñanza y aprendizaje, entendido este desde el proceso de planeación, desarrollo y evaluación, por lo que las TIC deben estar presentes desde la planeación, con el interés de lograr un uso efectivo de ellas en desarrollo de la unidad temática abordada y de esta manera aportar a la adquisición de las habilidades y competencias definidas como propósito de formación de cada área de conocimiento. De ahí, que las competencias TIC deben permitir evidenciar los conocimientos (conceptuales y procedimentales) que poseen los docentes, para acercarnos hacia una comprensión de las competencias que poseen, además de reconocer la adquisición y apropiación desde las prácticas pedagógicas que realizan.

Cuando se incorpora el uso de las TIC en el aula, el docente debe tener en cuenta el contexto, las directrices del escenario educativo, para integrarlas de una forma adecuada por medio de herramientas básicas, donde los estudiantes deben de poseer conocimientos básicos en el uso de las TIC y los docentes tener apropiado el alfabetismo en esta área, aplicando los conocimientos alcanzados hasta llevarlos al escenario educativo, donde se comprenda e incorpore las competencias del siglo XXI. Las cuales invitan a que tanto docentes y estudiantes analicen los descubrimientos que ellos realizan por medio de interpretaciones de situaciones reales, problemáticas de la sociedad, se fortalezca la habilidad de comunicar con eficacia, la habilidad para

comprender el entorno. Para conseguir el desarrollo personal y profesional es muy importante que el docente se cualifique constantemente para transformar su práctica.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se enmarca en un estudio de naturaleza cuantitativa, puesto que se requiere identificar el nivel de apropiación de las competencias digitales en los profesores universitarios, situación que demanda el diseño y aplicación de un instrumento tipo encuesta. Corresponde a un diseño no experimental lo que significa que “podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández, et al, 2014, p. 152). La finalidad de la investigación se centra en el fenómeno como se vive en su contexto, es por esto por lo que en la investigación no se busca intervenir variables, por el contrario, lo que se espera es conocer las competencias digitales que poseen los profesores de las universidades participantes en el estudio.

El estudio es de carácter transeccional descriptivo en el cual se recolectan datos en un momento específico y su propósito es describir variables y analizar su incidencia, de igual manera este tipo de estudios, buscan describir propiedades, características y perfiles de las personas, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta al análisis (Hernández, et al, 2014, p. 152, 2014, p. 80).

## **RESULTADOS PARCIALES**

### **DISEÑO DEL INSTRUMENTO**

El diseño del instrumento diagnóstico de las competencias digitales docentes se realizó en tres fases así: La primera fase corresponde a la revisión de literatura, en dicha fase se identificaron y analizaron los principales modelos de CDD entre los que se destacan el modelo de Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente, Modelo Enlaces, Marco de competencias de los docentes en materia de TIC; UNESCO, Marco Común de Competencia Digital Docente; INTEF, ISTE y Competencias TIC para el desarrollo profesional docente del MEN. En la fase dos, a partir de este análisis se establecieron las dimensiones y criterios a considerar en el instrumento, esta acción corresponde a la fase dos en la que se elaboró el instrumento, tomando también como referente la literatura en el tema CD en educación. El instrumento contempla 7 dimensiones, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1. Dimensiones de la CDD en Educación Superior**

Fuente: Elaboración propia

Como fase 3, se realiza el proceso de validación del instrumento, que implica un proceso de validación del contenido a través de la estrategia juicio de expertos, Escobar y Cuervo (2008), quienes indican que, para desarrollar esta estrategia, es necesario contar con la valoración de personas expertas y con trayectoria en el tema, quienes pueden emitir juicios sobre el contenido a validar.

### DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES DE ESTA INVESTIGACIÓN

En la tabla 1 se presentan las características de los participantes de la investigación. En esta tabla se puede identificar que en relación con el factor género, los tamaños son prácticamente iguales, representando un 48% y 52% y en relación con el perfil académico entre docentes y docentes-investigador se tiene más de un 90% de los participantes.

**Tabla 1. Caracterización de la Muestra de Participantes**

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	71	48.0
	Masculino	77	52.0
Nacionalidad	Chilena	66	44.6
	Colombiana	82	55.4
Rango Etario	21- 29	3	2.0
	30-39	39	26.4
	40-49	52	35.1
	50-59	44	29.7
	60-69	10	6.8
Perfil Académico	Directivo/a	8	5.4
	Docente	71	48.0
	Docente-Investigador/a	65	43.9

Fuente: Elaboración propia

Respecto del rango etario se tiene que más de un 80% de los participantes tiene una edad en el rango 30-59 años, restando solo un 8.8% en los rangos extremos.

### DESCRIPCIÓN DE VARIABLES DE INCIDENCIA SIGNIFICATIVA EN EL GRADO DE LOGRO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE (GLCD)

De manera complementaria y con el fin de enriquecer las opciones de análisis, son propuestas 5 categorías de clasificación según el Grado de Logro de la Competencia Digital, pero desde la perspectiva clásica, esto es intervalos equi-espaciados o de igual amplitud, las cuales son descritas en el diagrama siguiente:

**Figura 2. Categorías del cuestionario GLCD**



Fuente: Elaboración propia

Se definen las orientaciones de máximo y mínimo de la CD, esto con el interés de tener información basada en la dinámica de los datos, por lo tanto, las orientaciones son definidas en función de la media muestral máxima y mínima respectivamente. Porcentualmente son descritas las orientaciones en las Tablas 2 y 3.

De lo anterior, se puede evidenciar que la orientación predominante está identificada en la dimensión “Pedagógica”, seguida de “Gestión de la Información”, de manera complementaria la orientación descendida “Vinculación e Intervención Social” seguida de “Investigación”.

### DISCUSIÓN

Los hallazgos de la investigación nos permiten comprender las CDD como las capacidades y habilidades que poseen los profesores en el manejo de las tecnologías digitales, y cómo desde estas habilidades pueden diseñar e implementar estrategias pedagógicas en las que se pueda aprovechar todo su potencial. Es por esto, por lo que lo que se espera, que el profesor a través del desarrollo de la CD pueda enriquecer su práctica pedagógica. En la investigación se ha identificado como la dimensión más preponderante, la pedagógica, la cual permite reconocer, cómo el profesor integra las herramientas digitales a su práctica pedagógica a través de la planificación, diseño, desarrollo y

**Tabla 2. Frecuencias de Orientación Máxima**

<b>Dimensiones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del Total</b>	<b>% Acumulativo</b>
Ciudadanía y Responsabilidad Digital	19	12.8	12.8
Comunicación y Colaboración	15	10.1	23.0
Desarrollo Profesional	13	8.8	31.8
Gestión de la Información	39	36.4	58.1
Investigación	12	8.1	66.2
Pedagógica	45	30.4	96.6
Vinculación e Intervención Social	5	3.4	100.0

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3. Frecuencias de Orientación Mínima**

<b>Dimensiones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>% del Total</b>	<b>% Acumulativo</b>
Ciudadanía y Responsabilidad Digital	11	7.4	7.4
Comunicación y Colaboración	14	9.5	16.9
Desarrollo Profesional	9	6.1	23.0
Gestión de la Información	5	3.4	26.4
Investigación	37	25.0	51.4
Pedagógica	13	8.8	60.1
Vinculación e Intervención Social	59	39.9	100.0

Fuente: Elaboración propia

evaluación de experiencias de aprendizaje basadas en tecnologías digitales.

Seguidamente se identifica la gestión de la información como otra de las dimensiones destacadas en los profesores participantes en el estudio, esta dimensión hace referencia a la habilidad del profesor para recopilar, organizar, analizar y utilizar la información, por lo tanto, incluye el proceso de búsqueda, filtro, selección y empleo de la información con la ayuda de recursos digitales de forma objetiva y pertinente. En la actualidad, la información está disponible en abundancia, y los profesores deben ser capaces de gestionarla de manera eficiente para enriquecer su enseñanza y el aprendizaje de los estu-

diantes. Algunos aspectos clave de esta dimensión, incluyen el manejo de las herramientas ofimáticas, uso de buscadores y el empleo de los recursos digitales para gestionar procesos académicos y administrativos propios de las funciones sustantivas de la educación superior así: docencia, investigación y proyección social.

La vinculación con el medio es otra de las dimensiones destacadas en la investigación, esta dimensión le implica al profesor una capacidad para utilizar la tecnología y las habilidades digitales en beneficio de la comunidad, la sociedad y el entorno en general. Es por esto que, desde la incorporación de esta dimensión en el estudio, se espera reconocer la participación de los profesores en la implementación proyectos de vinculación e intervención social con apoyo de las tecnologías, divulgar los resultados en medios digitales y fomentar el uso de las tecnologías para la cooperación, vinculación, intervención social y contribuir al diseño de estrategias de innovación que posibiliten el desarrollo humano y social.

Por último, se destaca la dimensión de investigación hace referencia a las habilidades del profesor para utilizar las tecnologías en el proceso investigativo, esto implica diseñar investigaciones, recopilar datos, analizarlos y comunicar los resultados de manera efectiva utilizando recursos tecnológicos. Algunos de los aspectos clave de esta dimensión son: análisis de datos con apoyo de tecnologías, desarrollo de proyectos de aula con uso de tecnologías, búsqueda de información en bases de datos, diseño de instrumentos para la recolección de información y la transferencia del conocimiento en medios digitales.

## **REFLEXIONES FINALES**

La CD pedagógica es esencial para permitir que los educadores aprovechen al máximo las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilita la adaptación al entorno actual, la motivación a los estudiantes, la personalización del aprendizaje, el desarrollo de habilidades digitales que preparan a los estudiantes para enfrentar un futuro cada vez más tecnológico. Ser profesor e investigador universitario en el siglo XXI demanda entre otros aspectos ser competente digitalmente, lo que demanda en el profesor el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes hacia el uso de las tecnologías digitales en su práctica, superando el manejo instrumental de estos recursos, hacia procesos de adaptación de acuerdo a las necesidades propias de su campo de conocimiento. Diversos estudios han evidenciado como la falta de habilidades y el bajo nivel de confianza de los profesores en el uso de tecnologías actúan como barrera, puesto que no son capaces de incorporar las TIC al aula y, mucho menos, de desarrollar competencias di-

giales entre sus estudiantes (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016).

La incorporación de la CD en el contexto educativo, es el resultado evidente de los desafíos que ha planteado la sociedad del conocimiento a las instituciones de educación básica y media, y en especial a las instituciones de educación superior, donde el fomento de habilidades y los conocimientos acerca de las tecnologías debe ser un componente esencial en la formación de cualquier profesional. Por lo anterior, las universidades se encuentran ante dos situaciones relevantes, primero articular a sus diferentes programas de formación, el desarrollo de CD en sus estudiantes y como segundo aspecto, el diseño e implementación de programas de formación docente, que se focalicen el uso y apropiación de los recursos digitales para puedan lograr una incorporación efectiva de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Alzate, Yorladis; Parra, Lina; Canales, Roberto y Morales, María (2021) Apropiación de las competencias digitales en educación superior. En Lago Martinez, Silvia y Cabello, Roxana, (Ed) Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina y el Caribe: Memorias (pp. 46-58). Buenos Aires, RIAT.
- Coll, César (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Díaz Lazo, Juliet; Pérez Gutiérrez, Adriana y Florido Bacallao, René (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. *Cultivos Tropicales*, 32(1), 5-10.
- Escobar, Jazmine y Cuervo, Ángela (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización, *Avances en Medicina*, 6, 27-36.
- Fernández-Cruz, Francisco y Fernández-Díaz, María José (2016). Los docentes de la Generación Z y sus habilidades digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw-Hill.



## **QUINTA PARTE**

# **ESTUDIOS DE APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES: TENDENCIAS Y DESAFÍOS**



# **DESAFÍOS ACTUALES FRENTE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: DE LAS POTENCIALIDADES A LOS RIESGOS**

Susana Morales y Graciela Natansohn

Para contextualizar los desafíos que, desde nuestro punto de vista, se presentan para investigadores/as y activistas sociales en torno a la apropiación de tecnologías digitales, quisiéramos señalar que en la década de los 1990, en América Latina, los desarrollos teóricos o metodológicos así como las investigaciones empíricas sobre estas cuestiones, eran aún escasas. Aunque las investigaciones sobre el tema dan por sentada la significación del término, en algunos casos se observa un primer esfuerzo por definir la categoría apropiación. Además, quienes investigábamos estos temas éramos conscientes que, en la medida que formaban parte de un devenir del capitalismo, su presencia podía ser problemática en ciertos aspectos. Sin embargo, éramos optimistas respecto de las potencialidades que tenía el uso de estos dispositivos digitales, principalmente porque sus características de interactividad abrían la puerta a la creatividad, a la amplificación de voces críticas, la articulación de intereses y luchas de comunidades de resistencia en un sentido tecnopolítico.

Es por ello que la noción de apropiación representa una apuesta política y un horizonte, referido en primer lugar, a ciertas condiciones de posibilidad como la disponibilidad y el acceso. Por otro lado, un aspecto central de la posibilidad de apropiación se relaciona con la reflexividad, entendida como la posibilidad de preguntarse sobre la tecnología: qué es, para qué sirve, qué representa para la vida perso-

nal y social. Y ello supone “poner la tecnología en el contexto de los proyectos humanos que han contribuido a su elaboración, de identificar los factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos que favorecieron o determinaron su aparición y consolidación, de las ideologías de que son portadoras (dado que las tecnologías no son neutras), de las representaciones (y actitudes) propias y colectivas que subyacen en su utilización” (Morales, 2009, p. 112).

Motivados por el interés de analizar los procesos educativos mediados por tecnologías digitales, un grupo de investigadores e investigadoras comenzamos a reunirnos anualmente desde 2012, con el objetivo de compartir nuestros proyectos, nuestros hallazgos empíricos y preocupaciones teóricas. Hasta que, en 2016, se constituyó formalmente la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT), lo que implicó una ampliación de la mirada sobre la presencia de las tecnologías digitales en la sociedad. A partir de nuestras primeras referencias teóricas, como las de Susana Finkelievich, Delia Crovi, Diego Levis y Rosalía Winocur, se fue consolidando una conceptualización cada vez más situada de las prácticas de apropiación, que incorpora los condicionamientos sociales y económicos de esos procesos y se reconoce como condicionamiento central la desigualdad en el acceso a las tecnologías en el campo educativo (Rivoir, 2017). Asimismo, las brechas o divisorias digitales (de clase, de territorio, de género) eran el tópico más urgente del momento. De allí que, como sostenía Roxana Cabello,

comprender los vínculos que establecemos con las TDI se torna imprescindible para comprender cómo participamos en este mundo contemporáneo digitalizado (...) cuáles son las dimensiones de la vida social en las que podemos participar y en cuáles no, qué roles podemos asumir y cuáles no, qué expectativas podemos generar sobre la movilidad social y el futuro de nuestros hijos, entre otros aspectos (Cabello, 2017, p. 13).

La apropiación como categoría también se fue complejizando con aportes como los de Silvia Lago Martínez, Anahi Méndez y Martín Gendler, en el sentido de pensar la apropiación no solamente como lo que las personas individualmente hacen con las tecnologías, sino integrar las operaciones de apropiación por parte de otros actores: las empresas tecnológicas y los movimientos sociales, por ejemplo. Así, en la tipología propuesta, diferencian la Apropiación Adoptada o Reproductiva, Apropiación Adaptada o Creativa y la Apropiación Cooperativa. Esta última se refiere a

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.) (Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017, p. 79).

En el mismo sentido, Luis Sandoval y Martha Bianchi (2017), introducían el planteo de que el contexto de las prácticas de apropiación lo constituyen justamente las lógicas comerciales a las que hay que reconocer y explicar. Hablan de ciertos momentos (aunque no secuenciales) que confluyen en las prácticas de apropiación, que son el momento del desarrollo técnico, el de las regulaciones, el de las estrategias empresariales, y finalmente la apropiación propiamente dicha.

Ahora bien, también en esos primeros años de la RIAT, la presencia de investigadoras como Graciela Natansohn, Kemly Camacho y Claudia Laudano alertaron acerca de la necesidad de entender los procesos de apropiación de tecnologías en sus articulaciones en relación al género y, de manera más amplia, la preocupación de repensar los supuestos epistemológicos de nuestras investigaciones para asumir una perspectiva interseccional decolonial, donde se agudize la mirada sobre las conexiones indisociables entre racismo, patriarcado, capitalismo y colonialismo (Natansohn, 2023). Al principio, estos trabajos analizaron las brechas digitales de género y raza en el acceso y consumo de tecnologías digitales y posteriormente pasaron a enfocar en cómo esas exclusiones –que se dan en todo el ciclo productivo de las tecnologías– generan epistemicidio: supresión, invisibilización, desvalorización y/o destrucción de conocimientos no hegemónicos o no valorizados por la producción científica occidental. Luego, en los últimos 10 años, lo que sacudió el tablero de los feminismos que estudian tecnologías fué, básicamente, la transformación de la economía política de internet. La denominada “primavera feminista” en plataformas de redes sociales, en 2015, impactó y favoreció la legitimidad social del feminismo. Desde allí en más, los ciberfeminismos que reclamaban la inclusión digital pasaron a cuestionar la sistemática de la digitalización, con fórmulas para la resistencia y alternativas a la vigilancia y captura de datos. Críticas a los hacktivismos masculinistas comenzaron a ser oídas, con cuestionamientos a la ética hacker desde la teoría feminista de los cuidados, que pasó a ser abordada como cuidados digitales colectivos e integrales (Natansohn y Reis, 2020). La globalización vía internet del racismo, capacitismo, LGTIfobia, la contribución de la producción masiva de tecnología en el calentamiento global, las migraciones masivas, los conflictos por los derechos indígenas sobre los territorios, la explotación sin control de minerales y recursos energéticos, el trabajo feminizado en el circuito productivo de las tecnologías digitales, la violencia racial y machista

off y online, todos estos temas pasaron a ser parte de la agenda que hoy se denomina hackfeminista o transhackfeminista. En los últimos años, la automatización vía inteligencia artificial ha generado lo que podríamos llamar de ciencia de datos con enfoque feminista, donde se discute la transparencia y justicia algorítmica, la producción de algoritmos no discriminatorios y la producción de datos para la justicia feminista, todo ellos bajo el paraguas de lo que se viene llamando de inteligencia artificial descolonial.

Y, justamente, una de las cuestiones sobre las que venimos reflexionando es que en la actualidad podemos observar que hay una apropiación por parte del capitalismo, lo que se ha dado en llamar capitalismo de datos o incluso colonialismo de datos, que tiene por lo menos tres objetivos: por un lado, eficientizar los tiempos y los procesos que son hoy la base del proceso de producción en esta etapa de acumulación capitalista (Srnicek, 2018). Por otro lado, la apropiación de la vida y las acciones cotidianas convertidas en datos, destinadas a perfeccionar el rol de consumidores (Couldry y Mejías, 2019) Y finalmente, la vigilancia y la legitimación ideológica que esa producción y uso de datos posibilita (Zuboff, 2020).

Actualmente, nuestros aportes se sitúan en la línea de analizar los procesos de digitalización en la sociedad, tomando nota de las transformaciones que la presencia de las tecnologías generan, observando los riesgos que entrañan cuando las tecnologías no están orientadas al bien común, pero también esperanzadas en sus potencialidades. En este sentido, consideramos que en el corto como en el mediano plazo, existen desafíos de los gobiernos y las organizaciones sociales, pero también al ámbito académico comprometido críticamente, orientados al análisis, la denuncia y la acción en torno de cuatro puntos: 1) el desequilibrio entre los sistemas de vida humanos, naturales y tecnológicos; 2) la discriminación, exclusión y vigilancia sobre las vidas personales que la IA posibilita y concreta; 3) el debilitamiento de la autodeterminación y autonomía de los pueblos, la manipulación de las opiniones a través de noticias falsas, el ocultamiento de información y la censura y 4) la alfabetización digital crítica, como una forma de la apropiación tecnológica.

### **ANTROPOCENO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: DESEQUILIBRIO ENTRE LOS SISTEMAS DE VIDA HUMANOS, NATURALES Y TECNOLÓGICOS**

Cuando la Organización Mundial de la Salud declaró que estábamos en presencia de una pandemia por COVID 19, en marzo de 2020, como RIAT podíamos advertir que se iban a consolidar ciertas tendencias que ya veníamos observando relacionadas a la digitalización. En

un documento que publicamos en mayo de ese año (RIAT; GT, 2020), afirmábamos que el acceso y uso de tecnologías digitales, particularmente Internet, debía ser considerado un derecho humano debido a que, durante la pandemia –en medio de tanta muerte y dolor– la mayoría de las actividades cotidianas sólo se podían desarrollar en la medida en que ese acceso estuviera garantizado.

Junto con ello sosteníamos que, dado que la innovación tecnológica viene siendo liderada por el mercado con objetivos de lucro desde hace varias décadas, algunas de las consecuencias de ese proceso iban a profundizar las desigualdades de género, raza y clase social, así como el deterioro medioambiental por causa de un aumento en el consumo de energía y materiales de que están hechos las infraestructuras y dispositivos. Además, entendíamos que ese avance en los procesos de digitalización iban a generar nuevas prácticas, que no podíamos dimensionar aún y representaban importantes interrogantes. En nuestro documento, señalábamos también que “el sector de las tecnologías digitales es actualmente uno de los responsables más importantes de la crisis climática. En la actualidad, su contribución al calentamiento global ya sobrepasa a la aviación, por ejemplo” (RIAT; GT, 2020, online). Sin embargo, decíamos que

[...] la producción de tecnologías, no se caracteriza por tener reglas ambientales definidas responsables y justas. Muchos de sus éxitos se basan en la explotación minera de cobalto y otros minerales, que se hace en condiciones inhumanas y con explotación de trabajo infantil. Pero además, se empiezan a generar luchas por territorios para expandir data centers enormes: los bosques empiezan a ser vendidos y devastados para ubicarlos (RIAT; GT, 2020, online)

En el año 2000, el Premio Nobel de química Paul Crutzen, popularizó el término antropoceno para designar una nueva época geológica caracterizada por el impacto de los seres humanos sobre la Tierra y el ambiente. En un artículo escrito junto con Eugene Stoermer, señalan que entre un 30-50 % de la superficie de la tierra fue modificada por la acción humana, lo que incluye la eliminación de especies animales y vegetales y los sistemas acuíferos.

Más recientemente, en 2020, el equipo liderado por la investigadora Emily Elhacham (Elhacham et al, 2020), especialista en la vigilancia del medio ambiente, publicó un artículo en la revista Nature dando cuenta de un estudio en el que cuantifican la masa producida por los seres humanos (es decir, las ciudades y todos lo que hay en ellas), denominada masa antropogénica, y la compararon con la biomasa viva total de la Tierra. Comprobaron que la Tierra se encuentra

exactamente en el punto de cruce en que la masa antropogénica, que se viene duplicando aproximadamente cada 20 años, superará a toda la biomasa viva global. Ello nos puede dar una idea de los impactos irreversibles de la actividad humana sobre el planeta. Según el sociólogo Klaus Dorre (2022, p. 8-9), nos encontramos en “una constelación de época, históricamente novedosa, que se puede denominar crisis de pinzas económico-ecológica [...] que atañe a las relaciones que se establecen entre sociedad y naturaleza”. Esta crisis podrá ser superada en la medida en que las relaciones sociedad/naturaleza garanticen las capacidades reproductivas de la vida humana y extrahumana.

Crutzen y Stoermer (2000) afirman que la presencia humana seguirá siendo determinante en esta época geológica, siempre y cuando no haya una gran catástrofe, como un asteroide o una epidemia inesperada, en la medida en que se sigan extrayendo recursos terrestres con tecnologías inapropiadas, que pueden ocasionar la extinción de la humanidad.

Es evidente que la pandemia por COVID-19 (cuyas consecuencias a nivel de la salud, la economía, las relaciones sociales, etc. aún no han sido suficientemente analizadas ni dimensionadas) son parte de estas potenciales catástrofes que podrían aniquilar el tipo de vida tal como lo conocemos. En este sentido, la investigadora Sara Woldehanna (2015), ha relacionado las pandemias causadas por virus durante las últimas décadas no solo como enfermedades zoonóticas emergentes (transmitidas por los animales a los seres humanos), sino que dependen también de la interacción de las personas con la naturaleza. También son relevantes las investigaciones realizadas por el epidemiólogo Rob Wallace (2016), quien relaciona esas enfermedades con el avance en el modelo actual de industrialización y producción de alimentos (la agroindustria), que incorpora durante el proceso de industrialización los patógenos que circulan entre nuestro ganado y los cultivos, a los describe como un desecho tóxico de la industria.

En materia de las rupturas de los ecosistemas ambientales por causa de las tecnologías digitales, pensemos en la cantidad de energía que se requiere para minar bitcoins (que tuvo un salto en el precio cuando se conoció el triunfo de Donald Trump en EEUU). Los investigadores del Centro de Finanzas Alternativas de la Universidad de Cambridge crearon lo que denominaron Índice de consumo de electricidad Bitcoin y a partir de allí, desarrollaron una herramienta en línea que permite hacer este tipo de cálculos. En mayo de 2021, la energía necesaria para minar moneda digital en el mundo era 113 teravatios por hora (TWh) de electricidad al año, alrededor del 0,65% del consumo mundial de electricidad, lo cual es una cifra similar a la

que consumen países como Argentina o Noruega. En abril de 2024 llegó a 174 TWh.<sup>1</sup>

En ese mismo sentido, en 2022, se anunció en Argentina la construcción de un centro de datos de la empresa británica FMI Minecraft Mining para minar criptomonedas en la zona franca de la provincia de Neuquén. El consumo energético de este proyecto equivaldría a cuatro veces el de esa provincia. Una gran parte de esa energía sería reconvertida a partir del gas provisto por el yacimiento petrolífero Vaca Muerta, situado allí. Es decir, parte de la producción de un yacimiento de gas no convencional, cuyos impactos ambientales no se pueden desconocer, sería utilizado para minar criptomonedas a precios subsidiados y en condiciones de extraordinarias ventajas para una empresa privada extranjera.

Los datos no son un componente inmaterial de las tecnologías digitales. El proceso de producción de datos tiene un soporte material, cuya obtención se basa en la apropiación y uso de energías y minerales. Como plantea Crawford (2021), lo que hoy se denomina IA es una industria de extracción. ¿Qué significa esto? Que la creación de los sistemas de IA depende de la explotación de los recursos (energéticos y minerales) del planeta, de la mano de obra barata y los datos extraídos a gran escala. En definitiva, extracción y explotación de recursos naturales y humanos. De este modo, el capitalismo necesita también apropiarse de los recursos naturales: el litio en Bolivia, Chile y Argentina. El cobalto en la República Democrática del Congo y en Perú. El cobre en el norte de Chile, etc.

Evidentemente, estamos en medio de una lucha por los recursos, que se va a profundizar en los próximos años. Entonces es necesario comenzar a discutir más esta otra cara de la moneda de la apropiación capitalista, que no casualmente ha sido definida por algunos autores como colonialismo de datos, pero que tiene mucho del colonialismo histórico. Tanto desde el punto de vista de la apropiación de los recursos, como de la apropiación de los cuerpos a través de la explotación de mano de obra barata o incluso casi esclava en los países del sur global. Así, cuando hablamos de apropiación de tecnologías digitales tenemos que hablar, también, de la apropiación que las empresas tecnológicas y el sistema financiero internacional están haciendo de los recursos naturales para mantener el sistema tecnológico. Dicho esto, seguramente el primer desafío que tenemos frente al creciente avance de las tecnologías digitales debería ser trabajar intensamente para preservar un mínimo equilibrio entre los sistemas de vida humanos, naturales y tecnológicos.

---

1 <https://ccaf.io/cbnsi/cbeci>

## **DATAISMO E INTERSECCIONALIDAD: DISCRIMINACIÓN, EXCLUSIÓN Y VIGILANCIA SOBRE LA VIDA**

Un segundo desafío tiene que ver con las personas y la incidencia que las tecnologías digitales y la IA tienen en la vida cotidiana. La incommensurable cantidad de datos acerca de las actividades humanas mediadas por tecnologías digitales, generados durante y desde el confinamiento por la pandemia, son objeto de creación de valor económico para las empresas de plataformas. Esto ha sido caracterizado por Couldry y Mejías (2019) como colonialismo de datos, mientras que Srnicek (2018) lo denomina capitalismo de plataformas. Eric Sadin (2017) viene hablando de la administración digital del mundo. Estos procesos, que se extienden aún más con la Internet de las cosas y la ampliación del acceso a servicios de plataformas en la nube por parte de todo tipo de empresas, nos ponen ante el creciente riesgo de profundizarla discriminación, exclusión y vigilancia sobre las vidas personales que la IA posibilita y concreta. De allí que resulte urgente establecer algunas limitaciones a la capacidad empresarial (y en algunos casos del Estado) de utilizar nuestros datos con objetivos contrarios a nuestro bienestar, o simplemente con fines no controlados por quienes usamos las tecnologías.

En noviembre de 2021, la UNESCO aprobó la Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial, sobre la cual no vamos a profundizar aquí. Simplemente decir que se trata de un documento cuyo contenido amplía el arco de preocupaciones a los que estamos acostumbrados, ya que nos alertan sobre los riesgos y las acciones que serían deseables promover para mitigar las consecuencias de la expansión de la IA cuando el interés colectivo no prevalece sobre el interés lucrativo.

En el desarrollo de la inteligencia artificial se manifiestan las lógicas que generan explotación y opresión. Lo que venimos indagando es si es posible cambiar ese escenario desde las prácticas de quienes participan en el diseño, producción, distribución y gobernanza de la IA. Cabe, pues, la cuestión colocada por Paz Peña y Joana Varón, cuando se preguntan:

en lugar de preguntarnos cómo desarrollar y desplegar un sistema de inteligencia artificial, ¿no deberíamos preguntarnos primero “por qué construirlo”, “si es realmente necesario”, “a petición de quién”, “quién se beneficia”, “quién pierde” con el despliegue de un determinado sistema de inteligencia artificial? ¿Debería incluso desarrollarse y desplegarse? (Peña y Varón, 2022, online).

La cita arriba es de investigadoras de la colectiva Coding Right quienes, desde un punto de vista interseccional, discuten las consecuen-

cias de las decisiones algorítmicas por parte de los gobiernos de América Latina, referidas a la prestación de servicios públicos. ¿Qué implicaciones tienen estas tecnologías en el cumplimiento de la igualdad de género, la diversidad cultural y los derechos sexuales y reproductivos? ¿Qué tiene para aportar la teoría feminista al análisis de la dinámica de poder impuesta por los usos de la IA?, se preguntan.

De igual forma, muchos grupos vienen realizando esfuerzos por elaborar declaraciones de principios con valores feministas interseccionales. Podemos citar los Principios Feministas de Internet de la Association for Progressive Communications<sup>2</sup>, el Oráculo para Tecnologías Transfeministas<sup>3</sup>, el Manifest-No<sup>4</sup>, los Principios de Design Justice<sup>5</sup>, Inteligencia Artificial: un manifiesto descolonial<sup>6</sup>, los principios de Data Feminism<sup>7</sup> y otras tantas obras de personas y colectivas comprometidas con los derechos digitales.

### **DEMOCRACIAS Y MANEJO DE LA INFORMACIÓN: DEBILITAMIENTO DE LA AUTODETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA DE LOS PUEBLOS**

El tercer gran desafío tiene que ver con los pueblos y las comunidades, con garantizar que los principios básicos de autodeterminación y autonomía de los pueblos, a través de procesos decisorios que constituyen la base de las democracias, no sean tan fácilmente manipulables por el uso de complejos algoritmos de la IA. Las noticias falsas, el ocultamiento de información y la censura encubierta mediante el uso de algoritmos lesionan gravemente el derecho al acceso a la información y la libertad de expresión, que son fundamentales para la formación de una opinión y toma de decisiones informadas por parte de las comunidades. Con respecto a esto, no son pocas las presiones cada vez que el Estado se propone avanzar en ciertas reglas que pongan un límite, por ejemplo a la difusión de noticias falsas.

En Brasil, el proyecto de ley (PL 2.630), denominado por la prensa como “Proyecto de Ley de Fake News”, pretendía avanzar en la regulación de las grandes plataformas de contenidos digitales e incluye obligaciones de transparencia, tales como mostrar las cuentas que son automatizadas (bots) e identificar a los responsables de la publicidad en línea. Fue presentado después de las elecciones de 2018 y fue aprobado por el Senado Federal en 2020. La expectativa de que fuera aprobado antes de las nuevas elecciones generales de 2022 se frustró.

2 <https://feministinternet.org>

3 <https://transfeministech.codingrights.org/>

4 <https://www.manifestno.com>

5 <https://designjustice.org/>

6 <https://manyfesto.ai/index1.html>

7 <https://data-feminism.mitpress.mit.edu/>

Hasta ahora, aún no se ha puesto en discusión en la cámara de diputados, ya que no se tiene garantizado el quórum favorable a la propuesta. En su momento, la gigante tecnológica Google se pronunció en contra del proyecto, a través de una carta *linkeada* en la página del buscador firmada por Fabio Coelho, presidente de la empresa en ese país. El argumento de la empresa para posicionarse en contra es que, si se divulga información sobre cómo funcionan los sistemas, esto podría derivar en que actores maliciosos tengan una “guía” sobre cómo eludir las protecciones, perjudicando la calidad y seguridad de la plataforma. Por lo cual, sostiene, “la lucha contra la desinformación será más efectiva a través del diálogo y compromisos conjuntos entre gobierno, empresa y sociedad civil” (Coelho, 2022, online). Sin embargo, eso es exactamente lo contrario a lo que sucede. Son las grandes plataformas las que, con una falta total y deliberada de transparencia, utilizan algoritmos y métodos de censura de personas y organizaciones, de acuerdo a criterios totalmente arbitrarios, o incluso criterios de censura.

El cuerpo legislativo brasileño apuesta a incluir el tema de las fake news en el Proyecto de Ley N°2.338/2023 presentado en febrero de 2022, para regular la actividad IA en Brasil. El tema está siendo debatido en el seno de una comisión parlamentaria, a través de la celebración de audiencias públicas y aportes de expertos, así como de distintos actores de la sociedad civil y de la industria y, sin embargo, el informe de la comisión ad-hoc responsable por el análisis en el Senado continúa sin fecha para publicar su informe y poder así, colocarlo en votación.

En Argentina sucedió algo semejante. En marzo de 2022, el gobierno anunció la creación del programa “Redes para el bien común”, como parte de los compromisos asumidos a partir de la adhesión de la República Argentina al Pacto por la Información y la Democracia, una iniciativa de Reporteros sin Fronteras. Según la información oficial, el programa busca aprovechar al máximo el potencial democrático que ofrecen las plataformas virtuales, avanzando hacia la construcción de entornos digitales plurales y respetuosos. El mismo día del anuncio, la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA), que reúne a los principales diarios privados del país, expresó su oposición a la iniciativa y comenzó una campaña de desconfianza hacia ella utilizando todo el arsenal mediático disponible.

Finalmente, para citar el último ejemplo, en mayo de 2022 se conoció la compra de Twitter por parte del empresario tecnológico Elon Musk (dueño de la empresa Starlink) por 44.000 millones de dólares. Según el investigador Ernesto Calvo, en la entrevista realizada por Esteban Magnani (Magnani, 2022), si bien Twitter no tenía las perspecti-

vas de ganancia en el mediano y largo plazo para justificar ese precio (y de hecho, ha bajado el precio de sus acciones), su influencia política y la consiguiente repercusión en los negocios es lo que verdaderamente importa.

[...] no hay organización relevante que no tenga cuenta de Twitter y no hay ninguna organización relevante que no comunique a través de Twitter y no hay ningún medio de comunicación importante que no cite publicaciones de Twitter cuando tiene que dar crédito a lo que dicen los actores políticos, actores económicos, actores sociales de peso (Magnani, 2022, online).

Así, su capacidad de presión política aumenta con las posibilidades de cerrar o abrir cuentas de personas físicas o jurídicas. En ese caso, el interés de Musk –anticipaba Calvo– serían sus empresas vinculadas a la exploración del espacio. Tan real se volvió ese pronóstico respecto al rol político que iría desempeñar al poco tiempo de pasar Twitter a manos de Musk que, también en Brasil, recientemente el empresario fue incluido en la lista de investigados por el Supremo Tribunal Federal (STF), en relación a las milicias digitales que a través de X (ex Twitter) en Brasil, habrían publicado contenidos presuntamente delictivos durante los ataques antidemocráticos del 8 de enero de 2023 en ese país. El presidente del STF, Alexandre de Moraes, también investiga la conducta del propietario de X por obstrucción a la justicia e incitación al crimen. El empresario dueño de la plataforma presentó una solicitud para que las medidas judiciales se tramitaran en EEUU, donde X tiene su sede registrada. El conflicto escaló a tal punto que, el 29 de agosto de 2024, el STF ordenó a la red social X nombrar a un representante de la empresa en Brasil en un plazo de 24 horas, a fin de cumplir con las órdenes judiciales así como pagar las multas correspondientes. La empresa se negó a acatar la orden judicial. Esta situación llevó a que un amplio grupo de intelectuales y expertos firmaran una carta donde señalan que

[...] a plataforma X e outras empresas começaram a se organizar, junto com seus aliados dentro e fora do país, para minar iniciativas que visam a autonomia tecnológica do Brasil. Mais do que um aviso ao Brasil, suas ações enviam uma mensagem preocupante ao mundo: que países democráticos que buscam independência da dominação das Big Tech correm o risco de sofrerem interrupções em suas democracias, com algumas Big Techs apoiando movimentos e partidos de extrema-direita” (AAVV, 2024, online).

Una vez cumplido el plazo de 24 hs. el 30 de agosto de 2024 la plataforma fue bloqueada en el país. Poniendo en marcha todo el poderío

tecnológico que posee un gigante como Star Link (dueña de X), Musk fué capaz de burlar y desafiar incluso las regulaciones estatales. X estuvo sin operar hasta el 8 de octubre, cuando, finalmente, el Presidente del Supremo determinó el desbloqueo después de que la empresa acató la orden de la justicia, pagó las multas establecidas y nombró representante legal en el país.

### **APROPIACIÓN SOCIAL Y ALFABETIZACIÓN CRÍTICA**

Sobre este punto sería bueno recordar que hace unas cuatro décadas comenzaron a implementarse los procesos de transformación educativa en casi todos los países de ALyC, bajo la premisa y la promesa de modernizar los sistemas educativos a partir de la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías informáticas. En ese contexto, se plantea que la misión de la educación debe ser preparar a las generaciones en una formación adecuada para su inserción en el mercado de trabajo. Así, comienza a aparecer el discurso de la apropiación de tecnologías, una expresión que estaba presente en todos los discursos educativos y que se había transformado en una palabra llave, pero también un imperativo para las instituciones educativas y sus docentes. La escuela debía ser un ámbito privilegiado para la difusión de esas innovaciones. El imperativo consistía en adoptar unos dispositivos tecnológicos en las prácticas educativas que, décadas más adelante, se convertirían en un condicionante problemático central de nuestras vidas, como lo podemos constatar en el presente. Se planteaba que los y las usuarias (docentes, estudiantes) debían hacer propios unos objetos que no lo eran en absoluto, que había que apropiarse de ellos. Eran objetos que se constituyeron en los instrumentos vertebradores de la nueva etapa de apropiación capitalista, la que estamos viviendo hoy. En definitiva, fue precisamente al revés: la capacidad de apropiación del capitalismo a través de la digitalización es infinitamente superior a la de los y las usuarias de tecnologías.

No obstante ello, cuando vemos el modo en que la digitalización ha capturado las subjetividades y las prácticas de las niñeces y juventudes alrededor del mundo, entendemos que es ahí donde debemos actuar. Volver a las fuentes de nuestro trabajo. Volver a la educación. Como venimos afirmando desde hace muchos años, la apropiación (del modo en que la venimos concibiendo) también se enseña, no es algo que necesariamente sucede de manera espontánea. Tenemos la convicción que es en el campo educativo donde se dan las disputas por el sentido de la tecnología en nuestras vidas individuales y sociales. ¿Qué significa esto? Que es en los espacios educativos donde podemos acompañar el proceso de elucidación por parte de los y las estudiantes; junto a ellos, hacernos colectivamente la pregunta por

las tecnologías, qué son, qué implicaciones tienen en la vida individual de cada persona, pero también en la sociedad, desde un punto de vista social, político y geopolítico. Dónde y porqué se producen las disputas y los conflictos. No es posible que el gran dilema del debate educativo sea si ChatGPT si o ChatGPT no. Traigamos el chatgpt al aula e instalemos la pregunta de cómo se alimenta, de dónde sale la información que nos provee, qué sesgos tiene, para qué puede ser útil y para qué no, qué es la IA, entre muchísimas otras temáticas a debatir en las aulas. Porque de esa comprensión no se vuelve, la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para ello. Y porque la mejor apropiación es la que nos ayuda a construir pensamiento crítico. Para contrarrestar tanto sentido común legitimado y legitimador que termina operando a favor de las empresas tecnológicas, la tarea fundamental es amplificar los procesos de alfabetización digital crítica que posibiliten a las personas y a las comunidades, la apropiación de conocimientos así como la construcción de capacidades para exigir y acceder a derechos ciudadanos.

## CONCLUSIONES

Si bien muchos de los problemas que atañen a la presencia de tecnologías digitales en las sociedades hoy son globales y/o compartidos en diversos territorios, en parte por las características de la concentración tecnológica, las soluciones deberían ser globales. Pero la realidad es que las reglamentaciones y la aplicación de sanciones, se definen fronteras hacia adentro de las naciones. Y justamente, al menos en los países de AL y el Caribe, la situación es desalentadora en relación a la capacidad de los estados nacionales para resistir a las presiones de las empresas globales en general, y de tecnologías cuando se trata de establecer algunos límites a sus acciones. Existen demasiados vacíos legales que dan ventaja a los poderosos y perjudican al conjunto, toda vez que en la lógica de suma cero, lo que representa una ganancia para unos representa una pérdida para otros.

Frente a la presencia de intereses casi siempre contradictorios entre empresas, gobiernos y la ciudadanía en general, encontramos una persistente debilidad política de los estados democráticos. Ese es el principal escollo para poder enfrentar eficazmente los desafíos que la digitalización ofrece. No es posible que las empresas no tengan que rendir cuenta de sus acciones. No es posible que las innovaciones que se desarrollan no reconozcan otro marco jurídico-ético que el de su propio sentido de la responsabilidad (o la falta de ella). Y sin embargo sucede, los estados nacionales poseen una debilidad intrínseca -cuando no es falta de voluntad- producto de tantas décadas de neoliberalismo y estado mínimo. Es preciso entonces exigir a los estados

respuestas eficaces y, a la vez, acompañar los procesos de fortalecimiento de sus roles regulatorios.

Porque las democracias ya no pueden seguir deteriorándose por causa, entre otras cosas, de las distorsiones en el manejo de la información que las plataformas digitales habilitan. La iniciativa de Reporteros sin Fronteras denominada “Informe del Foro por la Información y la Democracia” (2020), fue el documento base del Pacto por la Información y la Democracia que hasta el momento ha sido firmado por 43 países. Allí se señala que hay cuatro aspectos estructurales sobre los que debería reforzarse el marco regulatorio de las comunicaciones digitales: la transparencia de las plataformas, la metarregulación de la moderación de contenidos, el fomento de la fiabilidad de la información y la eliminación de la distinción entre espacio público y privado en línea, ya que los servicios de mensajería privada (como whatsapp) son, de hecho, en un nuevo espacio público que debería ser regulado como tal.

En 2025, cuando se cumplan 20 años de la segunda fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI), esperamos que las organizaciones sociales y académicas podamos participar con diagnósticos y propuestas que se traduzcan en caminos de acción reales para los Estados y sus comunidades.

Es preciso recuperar ciertos horizontes de autonomía tecnológica por parte de los estados nacionales, lo que incluye no solamente la creación de infraestructuras que democratizen los accesos a las tecnologías digitales, sino la capacidad de decidir sobre la direccionalidad de las innovaciones que afectan nuestras vidas como sociedad.

## REFERENCIAS

- AAVV (2024). Carta Pública Contra o Ataque das Big Techs à Soberania Digital. <https://shrt.n.escalar.pt/9Ejx>
- Cabello, Roxana (2017). La comprensión de nuestros vínculos con las tecnologías. En Cabello, Roxana y López, A. (Orgs) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. (pp. 12-21). Rada Tilly: Del Gato Gris /Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Coelho, Fabio (2022). O PL 2630 pode impactar a internet que você conhece. <https://blog.google/intl/pt-br/novidades/iniciativas/PL2630/>
- Couldry, Nick y Mejias, Ulises Ali (2019). *The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. California: Stanford University Press.
- Crawford, Kate (2021). *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven and London: Yale University Press.

- Crutzen, Paul J. y Eugene F. Stoermer (2000). The ‘Anthropocene’. *Global Change Newsletter*, n. 41, 17-18.
- Dorre, Klauss. (2022). La sociedad en una crisis de pinzas. La “Escuela de Jena” y la teoría crítica de la sociedad. En Torres, Esteban;Guilherme Leite Gonçalves.*Hacia una nueva sociología del capitalismo*. Buenos Aires: CLACSO/Friedrich-Schiller-Universitat Jena.
- Elhacham, Emily, *et al.* (2020). Global human-made mass exceeds all living biomass. *Nature*588, 442–444. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5>
- Lago Martínez, Silvia; Méndez, Anahí; Gendler, Martín (2017). Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En Cabello, R. y López, A.(Orgs). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. (pp.75-86). Rada Tilly: Del Gato Gris/Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Magnani, Esteban. (2022). Cómo entender la apuesta de Elon Musk por Twitter. *Página 12*, 02 Mayo. <https://www.pagina12.com.ar/418781-como-entender-la-apuesta-de-elon-musk-por-twitter>
- Morales, Susana (2009). La apropiación de TIC, una perspectiva. En Morales, S. y Loyola, M.I.. *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. (pp. 97-118). Córdoba, Edición de las autoras.
- Natansohn, Graciela (10-12 de octubre de 2023). Qué hay de interseccional en los tecnoactivismos feministas de este continente? [Conferencia]. *6to Encuentro Latinoamericano de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales y IIIº Reunión del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales “Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades”*. Puerto Madryn, Argentina, RIAT.
- Natansohn, Graciela y Reis, Josemira (2020). Digitalizando o cuidado: mulheres e novas codificações para a ética hacker. *Cadernos Pagu* n. 59. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8664486>
- Peña, Paz; Varón, Joana (2024). Por qué la IA es un asunto feminista? Sin datos. In: <https://notmy.ai/es/sem-categoria-es/inteligencia-artificial-opresiva-categorias-feministas-para-entender-sus-efectos-politicos/10/nov-2024>.
- RIAT; GT (2020). El acceso a las tecnologías digitales como derecho humano. Pronunciamiento conjunto del GT CLACSO «Apropiación de Tecnologías Digitales e interseccionalidades» y la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT) <https://apropiaciondetecnologias.com/documentos/el-acceso-a-las-tecnologias-digitales-como-derecho-humano/>

- Rivoir, Ana (2017). Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de la investigación social sobre inclusión y desigualdad digital. En Cabello, R. y López, A. (Orgs.) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. (pp. 53-60). Rada Tilly: Del Gato Gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Sadin, Éric (2017): *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Sandoval, Luis y Bianchi, Marta (2017). Algunos usos (efectivos y potenciales) de la categoría de apropiación. En Cabello, R. y López, A. (Orgs.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. (pp. 61-74). Rada Tilly: Del Gato Gris /Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Srnicek, Nick. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires, Caja Negra,
- Wallace, Rob (2016). *Big Farms Make Big Flu New. Dispatches on Influenza, Agribusiness, and the Nature of Science*. New York: Monthly Review Press.
- Woldehanna, Sara & Zimicki, Susan (2015). An expanded One Health model: Integrating social science and One Health to inform study of the human-animal interface 015. *Social Science & Medicine*, Elsevier, vol 129, C 87-95.
- Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Buenos Aires, Paidós.

# **“EL INCREÍBLE LOGRO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL”: TRATAMIENTO DE LA IA Y LA ROBOTIZACIÓN EN 5 PERIÓDICOS GENERALISTAS ARGENTINOS**

Luis Ricardo Sandoval

En anteriores trabajos propusimos la apropiación de tecnologías como un proceso (histórico) en el cual un ingenio técnico (hardware, software o conjuntos complejos de ambos) pasa de la inexistencia a ser incluido en la cotidianidad de personas y grupos, para lo cual deben atravesarse un conjunto de fenómenos socioculturales y condensarse una multitud de sentidos, y también propusimos un modelo analítico que ha servido de marco orientativo para una serie de indagaciones empíricas que hemos realizado (Sandoval, 2020).

Ahora bien, a lo largo de todo el proceso de apropiación de una tecnología, cada momento es acompañado y atravesado por una multiplicidad de discursividades que enmarcan, contextualizan y vuelven inteligibles los dispositivos y sistemas tecnológicos, desde los anuncios publicitarios (Campbell et al., 2021; Goggin, 2015; Sandoval, 2019) hasta los textos ficcionales (novelas, films, series televisivas, telenovelas), pasando por la profusión de reviews y unboxing de distintos gadgets por parte de youtubers o usuarios comunes (Mowlabocus, 2020; Rajaram & Manchanda, 2020) y por los discursos periodísticos (el foco de nuestro trabajo, donde las secciones y suplementos de “Tecnología” se han vuelto comunes en diarios y revistas de interés general, además de las secciones análogas a cargo de comentaristas especializados en los noticieros televisivos y en las señales informativas de televisión por abono).

Este último aspecto ha animado un conjunto reciente de investigaciones que buscan analizar la forma en que la IA y temas muy relacionados como el big data, se tematizan y discuten en los medios informativos. Desde el punto de vista del dispositivo metodológico utilizado, puede distinguirse entre las que han realizado análisis de contenido cuantitativos tradicionales (Chuan et al., 2019; De Lara, 2022; Fast & Horvitz, 2017; Gómez-Calderón & Ceballos, 2024; Scott Brennen et al., 2018), las que optan por enfoques de procesamiento automático de lenguaje natural (NLP) (Crépel et al., 2021; Nguyen & Hekman, 2022; Vergeer, 2020; Zhai et al., 2020), las que han apelado a enfoques cualitativos (Becerra, 2022; Bunz & Braghieri, 2022; Pentzold et al., 2019; Pentzold & Fischer, 2017) y las que se inclinaron por dispositivos combinados (Sandoval, 2024; Sun et al., 2020).

Desde este marco, en esta ponencia se presentan los resultados preliminares de un análisis de contenido de artículos publicados en 5 medios digitales generalistas argentinos: *La Nación*, *Infobae*, *Mendoza OnLine*, *Página/12* y *Clarín*.

## **METODOLOGÍA**

A partir de técnicas de web scraping se confeccionó un corpus de 1.485 artículos de esos 5 medios en los que se tematiza la inteligencia artificial, la robotización y la automatización de procesos. El scraping se realizó los días 28 de febrero y 1° de marzo de 2023, a partir de búsquedas en Google. Luego de capturadas las notas, se revisaron manualmente los títulos y, en los casos que generaban dudas se consultó el artículo. Se eliminaron duplicados y artículos no relevantes. El corpus final quedó constituido por 1.263 artículos, distribuidos como sigue: *La Nación* (298), *Infobae* (316), *Mendoza On line* (205), *Clarín* (306) y *Página/12* (138).

Este corpus fue analizado en dos etapas: en primera instancia se sometió a un abordaje de minería de datos y procesamiento de lenguaje natural, a partir del cual se obtuvieron datos como la extensión promedio de los artículos, palabras más usadas en cada medio (diferenciando títulos, copetes y texto de los artículos), frecuencia de uso de palabras escogidas, correlación en el uso de términos entre los distintos medios, palabras comunes y diferenciadoras y análisis de sentimiento a partir del modelo bert-base-multilingual-uncased-sentiment.

Posteriormente, se seleccionó una muestra representativa (con cuotas por medio y sección) de n=295 artículos (Z=95%, E= ±5%) que fue abordada a partir de un análisis de contenido cuantitativo. La matriz de variables incluyó variables periodísticas y temáticas. Entre las primeras: medio, fecha de publicación del artículo, sección y origen (diferenciando entre producción propia y agencia u otro medio).

Entre las segundas: área social de impacto de la noticia (Salud, Educación, etc.), origen geográfico, especificidad de la tecnología, uso de fuentes, posibilidad de uso por el lector, inclusión de reclamos por modificaciones normativas, grado de antropomorfismo y tratamiento de desigualdades sociales. También se incluyó una adaptación de la propuesta analítica de Cave y Dinhal (2019). Estos autores analizaron un conjunto de relatos de ficción y propusieron 4 ejes dicotómicos que, en un polo, suponen esperanzas o expectativas y en el opuesto temores: Inmortalidad / Deshumanización, Comodidad / Obsolescencia, Gratificación / Alienación y Dominio / Revuelta. Nuestra adaptación supuso incluir una expectativa y dos temores presentes en nuestra muestra pero no considerados originalmente: Alcance (posibilidad de realizar acciones vedadas para los seres humanos, o de dificultad y riesgos enormes para ellos), Engaño (posibilidad de adjudicar origen humano a una acción o producto desplegado por una IA, o de tomar decisiones basadas en información errónea suministrada por la tecnología) y Vigilancia (uso de la tecnología para controlar o vigilar a las personas, especialmente por parte de estados autoritarios). El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando el software Dokumentoj.

En esta artículo presentamos algunos de los resultados más significativos, agrupados en tres temas.

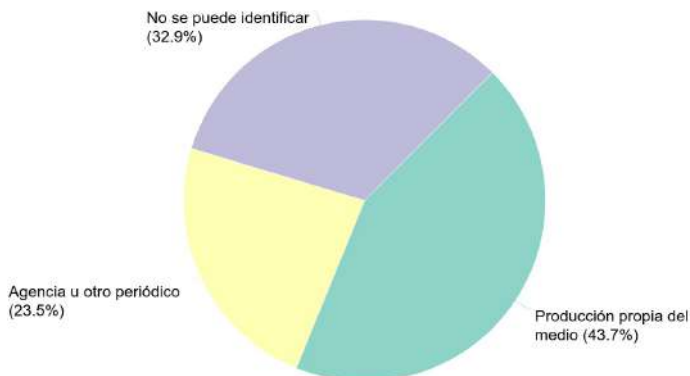
### **QUIÉN ESCRIBE, QUIÉN HABLA, SOBRE QUÉ**

Más de la mitad de las notas consideradas no son producción propia del medio, sino que provienen de agencias o de otros periódicos, o no es posible identificar su origen. Es muy extendida la práctica de no incluir señales que identifiquen el origen de las notas, especialmente cuando todo indica que provienen de gacetillas institucionales.

En lo que hace a las fuentes (se consideraron fuentes textuales personales identificadas), solo un 59,9 % de los artículos incluyen alguna (Gráfico 1, página siguiente). Los más frecuentes son los empresarios (42,6 % de las menciones) y los académicos o científicos (32,4 %). Llama la atención el bajísimo porcentaje de funcionarios, ya sea de estados nacionales o de organismos multilaterales, que solo alcanzan el 4,4 % de las menciones. Esto puede asociarse al hecho de que solo un porcentaje muy bajo de los artículos (13,4 %) sugiere o reclama modificaciones legales o normativas.

El área social en la cual impacta la innovación, desarrollo o producto tiene una distribución con mayor dispersión. Casi todos los artículos (91 %) incluyen al menos un área de aplicación, y las más frecuentes son: economía y empresas (17,8 %), entretenimiento y ocio (14,1 %) y arte y literatura (12,2 %). Respecto al origen geográfico del acontecimiento en que se enfoca cada noticia, Estados Unidos es cla-

**Gráfico 1. Producción del artículo**

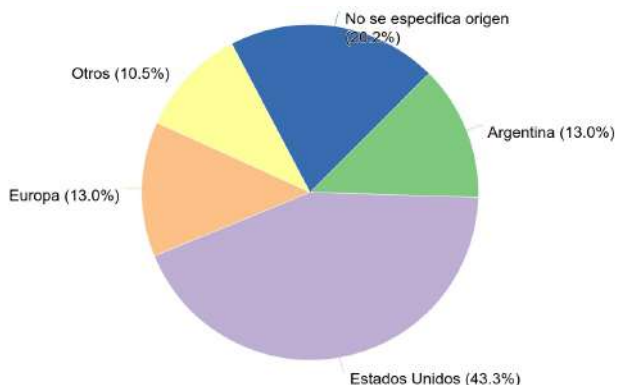


Fuente: Elaboración propia

ramente predominante, con un 43,3 % de los artículos. Siguen, en ese orden: Europa (13 %) y Argentina (13 %). Como es esperable, este último porcentaje trepa al 24,8 % si restringimos las notas a las que son de producción propia de cada medio. Más significativo es que del total de aquellas cuyo origen es Argentina, el 83,3 % están identificadas como de producción propia.

Al analizar los modos de referencia, llama la atención la recurrencia del sintagma “inteligencia artificial”, especialmente en los títulos. De hecho, se encuentra presente en un 78,5 % de todos los títulos (N=1.263), trepando significativamente en *Clarín* (92,8 %), *La Nación*

**Gráfico 2. Origen nacional del acontecimiento**



Fuente: Elaboración propia



**Tabla 1. Valores medios de acuerdo a rangos de confiabilidad**

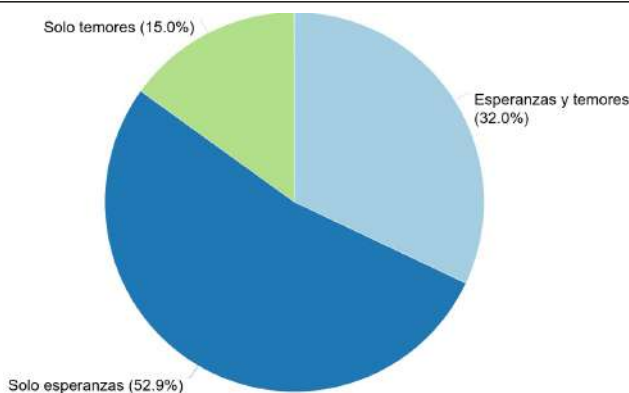
Score > a	N (cantidad de oraciones)	Media de puntaje	Mediana de puntaje	Media de score
Sin filtro	63736	3,349457	4	0,410850
0.5	11142	3,783432	5	0,595754
0.7	1513	4,278255	5	0,779174
0.8	507	4,500986	5	0,864447

Fuente: Elaboración propia

Vale decir que la connotación es mayormente positiva, con una mediana de 4 (positiva) y una media de 3,35 para el total del corpus, valor que se incrementa de manera consistente a medida que aumentamos la confiabilidad de la evaluación del algoritmo.

En cuanto al análisis de contenido, vamos a centrarnos en la utilización adaptada del modelo de Cave y Dinhal. Un 74,4 % de los artículos (n = 295) incluyen la apelación a alguna expectativa/esperanza o a algún temor, de los cuales un 52,9 % solo menciona esperanzas, un 32 % tanto esperanzas como temores y solo un 15 % se centra en estos últimos (Gráfico 4).

**Gráfico 4. Presencia de esperanzas y temores en los artículos (n=206)**



Fuente: Elaboración propia

**NO TAN DISTINTOS**

Los 5 medios elegidos para este análisis representan líneas editoriales, posicionamientos políticos y vínculos empresarios y sociales muy diferentes. Sin embargo, para este tema prima la consonancia. No podemos abundar en esta ocasión, así que solo consignaremos algunos datos al respecto. La correlación de palabras para el corpus total (N=1.263), comparando de a pares y medida según 1 - distancia coseno (que arroja valores entre 0 y 1), se incluye en la Tabla 2.

**Tabla 2. Correlación en el uso de palabras**

	clarin	infobae	lanacion	mdz	pagina12
clarin	1.000000	0.995354	0.995977	0.981559	0.994592
infobae	0.995354	1.000000	0.996340	0.973365	0.993638
lanacion	0.995977	0.996340	1.000000	0.982628	0.996813
mdz	0.981559	0.973365	0.982628	1.000000	0.979298
pagina12	0.994592	0.993638	0.996813	0.979298	1.000000

Fuente: Elaboración propia

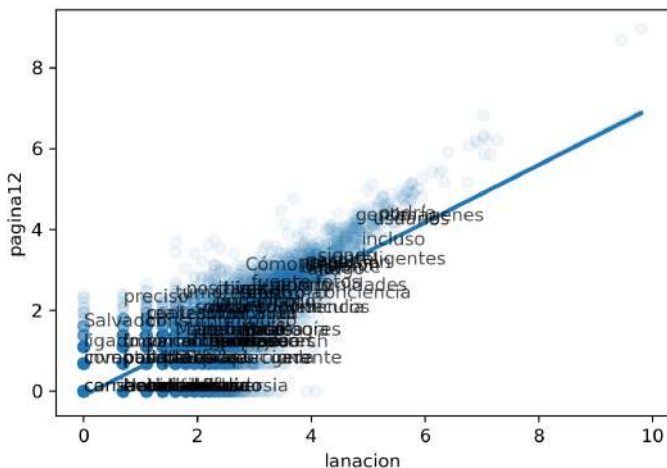
El resultado muestra valores de correlación notoriamente altos, cercanos en todos los casos al máximo posible. Para visualizar este resultado elegimos los dos medios que a priori presentarían posiciones –en general– más diferentes, *La Nación* y *Página/12*, y sin embargo es posible ver cómo los puntos representativos de las 100 palabras más usadas casi se superponen (Gráfico 5, página siguiente).

Respecto al análisis de sentimiento, ahora diferenciando por medio y limitándonos a scores mayores a 0.7 (Tabla 3, página siguiente), vemos que en todos los casos la mediana es el valor más alto de la escala (afirmaciones más positivas), con promedios que van desde 3,81 (Clarín) a 4,75 (Mendoza Online).

Si lo observamos desde los datos del análisis de contenido (n=295), y tomando solo un cruce como ejemplo (Gráfico 6, páginas siguientes), vemos –en este caso– que hay mucha similitud respecto al origen geográfico de las noticias (siendo en todos los casos Estados Unidos el origen más frecuente).

Un último aspecto a consignar aquí: en función de la perspectiva del GT-CLACSO, una de las variables incluidas fue la relación entre la tecnología descrita en los artículos y las desigualdades sociales y lo que

**Gráfico 5. Correlación en el uso y frecuencia de palabras entre La Nación y Página/12**



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3. Valores de sentimiento por medio (score > 0.7)**

	media	mediana	media de scores
lanacion	3.581818	5.0	0.766409
infobae	3.753425	5.0	0.758677
mdz	4.752475	5.0	0.787559
clarin	3.807018	5.0	0.777071
pagina12	3.864865	5.0	0.774712
Todos	4.278255	5.0	0.779174

Fuente: Elaboración propia

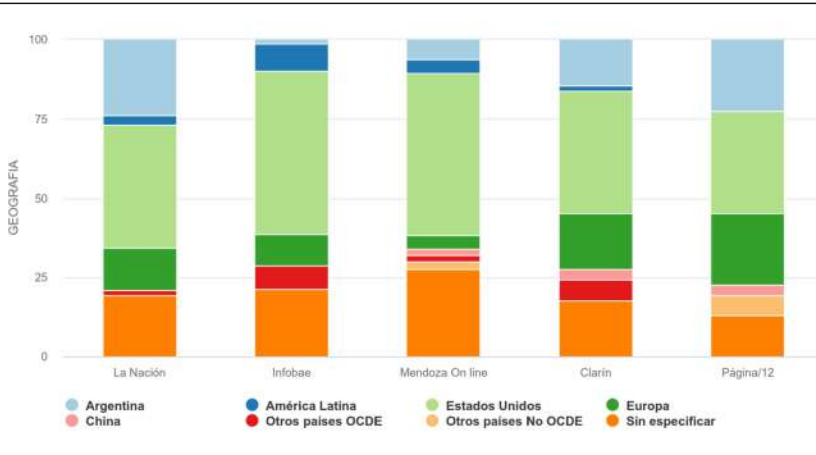
llama la atención aquí es que esa relación es prácticamente inexistente: solo un 6,8 % de los artículos la plantean de alguna manera, y entre este pequeño grupo las más comunes son el género y la raza.

### CONCLUSIONES PROVISORIAS

Algunas cuestiones a considerar, a modo de conclusiones provisionarias de una indagación en curso:

- a diferencia de lo que se ha constatado para los contenidos de ficción (Hermann, 2021; Royal Society, 2018), el trata-

**Gráfico 6. Origen geográfico de la noticia por medio (n=295)**



Fuente: Elaboración propia

miento periodístico de la inteligencia artificial, la robotización y los procesos de automatización es, en los medios digitales considerados, mayormente favorable. Esto se verifica tanto al utilizar técnicas de procesamiento automático de lenguaje natural como en el análisis de contenido.

- respecto al origen geográfico, predominan las noticias originadas en el Primer Mundo (Estados Unidos y Europa), con participación minoritaria de las nacionales, especialmente cuando se trata de producciones propias del medio.
- las voces autorizadas para hablar de estos temas parecen ser los empresarios y, en menor medida, los académicos y científicos. Hay una notoria ausencia de funcionarios de organismos estatales o multilaterales, lo que se condice con la ausencia de las cuestiones legales o normativas como aspectos a abordar.
- a despecho de sus diferencias en otro orden, los cinco medios estudiados presentan tratamientos extremadamente similares de esta temática, tanto en los términos que utilizan para hablar del tema, fuentes, ámbito geográfico preferente de las noticias, perspectiva, etc.
- las relaciones entre las tecnologías de inteligencia artificial y automatización y las desigualdades sociales, el modo en que puede profundizar las existentes (o incluso tal vez la expectativa de que contribuyan a morigerarlas) es un aspecto ausente del tratamiento de los medios considerados.

## REFERENCIAS

- Becerra, Gaston. (2022). Representaciones sociales del big data en la prensa digital argentina. *Question/Cuestión*, 3(72), E726. <https://doi.org/10.24215/16696581e726>
- Brennen, Scott, Howard, Philip & Kleis Nielsen, Rasmus. (2018). *An Industry-Led Debate: How UK Media Cover Artificial Intelligence*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://shrtn.escalar.pt/Xx4w>
- Bunz, Mercedes, & Braghieri, Marco. (2022). The AI doctor will see you now: Assessing the framing of AI in news coverage. *AI & SOCIETY*, 37(1), 9-22. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01145-9>
- Campbell, Scott W., Zhao, Fangwei, Frith, Jordan, & Liang, Fan. (2021). Imagining 5G: Public sense-making through advertising in China and the US. *Mobile Media & Communication*, 9(3), 546-562. <https://doi.org/10.1177/2050157920985239>
- Cave, Stephen, & Dihal, Kanta. (2019). Hopes and fears for intelligent machines in fiction and reality. *Nature Machine Intelligence*, 1(2), 74-78. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0020-9>
- Chuan, Ching-Hua, Tsai, Wan-Hsiu Sunny, & Cho, Su Yeon. (2019). Framing Artificial Intelligence in American Newspapers. *Proceedings of the 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 339-344. <https://doi.org/10.1145/3306618.3314285>
- Crépel, Maxime, Do, Salomé, Cointet, Jean-Philippe, Cardon, Dominique, & Bouachera, Yannis. (2021). Mapping AI Issues in Media Through NLP Methods. En Maud Ehrmann, Folgert Karsdorp, Melvin Wevers, Tara Lee Andrews, Manuel Burghardt, Mike Kestemont, Enrique Manjavacas, Michael Piotrowski, & Joris van Zundert (Eds.), *Proceedings of the Conference on Computational Humanities Research 2021* (Vol. 2989, pp. 77-91). CEUR. [https://ceur-ws.org/Vol-2989/#long\\_paper22](https://ceur-ws.org/Vol-2989/#long_paper22)
- De Lara, Alicia. (2022). Retos de la divulgación de la inteligencia artificial en los cibermedios españoles. *Contratexto*, 038, 205-226. <https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n038.5701>
- Fast, Ethan, & Horvitz, Eric. (2017). Long-Term Trends in the Public Perception of Artificial Intelligence. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 31(1). <https://doi.org/10.1609/aaai.v31i1.10635>
- Goggin, Gerard. (2015). Mobile Web 2.0: New Imaginaries of Mobile Internet. En Andrew Herman, Jan Hadlaw, & Thomas Swiss (Eds.), *Theories of the mobile internet: Materialities and imaginaries* (pp. 134-148). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gómez-Calderón, Bernardo, & Ceballos, Yaiza. (2024). Periodismo e inteligencia artificial. El tratamiento de los chatbots en la prensa es-

- pañola. *index.comunicación*, 14(1), 281-300. <https://doi.org/10.62008/ixc/14/01Period>
- Hermann, Isabella. (2021). Artificial intelligence in fiction: Between narratives and metaphors. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01299-6>
- Mowlabocus, Sharif. (2020). ‘Let’s get this thing open’: The pleasures of unboxing videos. *European Journal of Cultural Studies*, 23(4), 564-579. <https://doi.org/10.1177/1367549418810098>
- Nguyen, Dennis, & Hekman, Erik. (2022). The news framing of artificial intelligence: A critical exploration of how media discourses make sense of automation. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01511-1>
- Pentzold, Christian, Brantner, Cornelia, & Fölsche, Lena. (2019). Imagining big data: Illustrations of “big data” in US news articles, 2010–2016. *New Media & Society*, 21(1), 139-167. <https://doi.org/10.1177/1461444818791326>
- Pentzold, Christian, & Fischer, Charlotte. (2017). Framing Big Data: The discursive construction of a radio cell query in Germany. *Big Data & Society*, 4(2), 205395171774589. <https://doi.org/10.1177/2053951717745897>
- Rajaram, Prashant, & Manchanda, Puneet. (2020). *Video Influencers: Unboxing the Mystique* (SSRN Scholarly Paper ID 3752107). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3752107>
- Royal Society. (2018). *Portrayals and perceptions of AI and why they matter*.
- Sandoval, Luis Ricardo. (2019). Proponiendo usos: La publicidad de operadores de telefonía móvil como aspecto del proceso de apropiación de tecnologías. *Icono14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 17(1), 133-161. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1204>
- Sandoval, Luis Ricardo. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso: Una propuesta de modelo analítico. En Roberto Canales Reyes & Consuelo Herrera Carvajal (Eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-49). CLACSO; Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales.
- Sandoval, Luis Ricardo. (2024). “Otra máquina le ganó al hombre”: Tratamiento de la inteligencia artificial en la prensa digital argentina. *Dixit*, 38, e3763. <https://doi.org/10.22235/d.v38.3763>
- Sun, Shaojing, Zhai, Yujia, Shen, Bin, & Chen, Yibei. (2020). Newspaper coverage of artificial intelligence: A perspective of emerging technologies. *Telematics and Informatics*, 53, 101433. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101433>

- Vergeer, Maurice. (2020). Artificial Intelligence in the Dutch Press: An Analysis of Topics and Trends. *Communication Studies*, 71(3), 373-392. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1733038>
- Zhai, Yujia, Yan, Jiaqi, Zhang, Hezhao, & Lu, Wei. (2020). Tracing the evolution of AI: Conceptualization of artificial intelligence in mass media discourse. *Information Discovery and Delivery*, 48(3), 137-149. <https://doi.org/10.1108/IDD-01-2020-0007>

# **5G EN AMÉRICA LATINA: CARACTERÍSTICAS, DESAFÍOS Y ESTADO DE SITUACIÓN**

Martín Ariel Gendler

## **INTRODUCCIÓN**

A partir de la década de 1970, el desarrollo y veloz presencia exponencial de las tecnologías digitales e Internet se volvió un suceso clave, penetrando en todas las esferas de la vida y produciendo nuevos escenarios, prácticas y formas de pensar, sentir y actuar o modificando las ya existentes (Castells, 1999; Zukerfeld, 2010).

Las llamadas “tecnologías móviles”, especialmente aquellas que permiten la interconexión a la Red de Redes, han tenido un rol fundamental en esta expansión y transformación societal, principalmente en los últimos años (Cave, 2018). En 1991 se concretó la “segunda generación” (2G) de redes celulares posibilitando un tratamiento digitalizado de la voz y el envío de mensajes de texto “SMS”, mientras que la “tercera generación” (3G), desplegada en el 2000, incrementó la velocidad de transmisión y disminuyó la latencia<sup>1</sup>, permitiendo una conexión a Internet para envío de emails y a las, por entonces, primitivas redes sociales. En 2007, coincidiendo con el lanzamiento comercial del primer smartphone, se generaron los desarrollos de la “cuarta generación” (4G), permitiendo una mayor velocidad y menor latencia capaces de sostener en un dispositivo móvil una calidad de conexión similar al de las conexiones fijas por banda ancha. Esto contribuyó a incrementar exponencialmente el número de individuos conectados a la Red de Redes, convirtiéndose en el principal modo de

acceso a Internet (GSMA, 2021), a la vez que posibilitó una conexión espacio-temporal cuasi ininterrumpida, un aumento de acciones colectivas por parte de movimientos sociales y de protesta, la explosión de la llamada “economía de datos” junto a un crecimiento de las principales empresas de Internet, las GAFAM<sup>1</sup> (Srnicek, 2018), como también el inicio del acompañamiento algorítmico de la vida (Sadin, 2017) y de la masificación de las lógicas de gubernamentalidad y perfilamiento algorítmico (Gendler, 2019). Estos procesos, impulsados por el despliegue y masificación del 4G, son destacados como un punto de inflexión por varios autores en torno al pasaje a una segunda “fase” (Zuckerfeld, 2020) u “oleada” (Girolimo y Feldman, 2020) informacional, a una Sociedad de la Industria 4.0 (Finquelievich et al., 2024) o, incluso, a un capitalismo 4.0 (Galliano, 2020), en donde el proceso de datificación social (Mayer-Schönberger y Cukier, 2013; Gendler, 2024b) impulsó el desarrollo y masificación de un nuevo tipo de tecnologías digitales: tecnologías del paradigma 4.0, principalmente la Inteligencia Artificial (IA), la Internet de las Cosas (IoT), Realidad Virtual (RV), Realidad Aumentada (RA), entre otras (Schwab, 2016).

Cuando en 2015 empezaron a delinearse los primeros debates y encuentros en torno a la “quinta generación” (5G), se especificó que ésta presentaría una diferencia sustancial respecto de las generaciones previas, produciendo profundos cambios en el ecosistema de Internet y las tecnologías digitales<sup>2</sup> y su tecnicidad (Rodríguez, 2015), proyectando fuertes transformaciones sociales, políticas y económicas.

Asimismo, y a diferencia de las generaciones previas, 5G presenta nuevas características que, según fue anunciado por el consorcio 3GPP y la GSMA, sus principales impulsores, serán el pilar fundamental de las tecnologías del “ecosistema 4.0”: la Inteligencia Artificial, el Internet de las Cosas (IoT), la Industria 4.0, entre otras, jugando un papel clave en torno a la masificación y la articulación de estos objetos técnicos digitales (Gendler, 2023a).

---

1 Google (Alphabet), Apple, Facebook (Meta), Amazon y Microsoft.

2 El ecosistema de Internet comprende las organizaciones y comunidades que dirigen colectivamente el funcionamiento y desarrollo de las tecnologías e infraestructura de la Red de Redes. El término se vincula a la consideración de que, por su carácter multi-actor y multi-jurisdicción, no es posible establecer un gobierno sobre Internet sino prácticas de gobernanza llevadas a cabo por sus múltiples actores interesados. Así, el ecosistema se encuentra conformado por actores del sector privado, el sector público, la sociedad civil, la academia y el sector técnico, todos contribuyendo al desarrollo y evaluación de Internet y sus tecnologías, como también a las propuestas sobre su regulación y análisis de impactos sociales y económicos (ISOC, 2022; Alonso, 2011).

Inicialmente desarrollado de forma paralela en China, los EEUU y la Unión Europea; los países de Latinoamérica, especialmente México, Colombia, Brasil, Uruguay, Chile y Argentina, actualmente se encuentran desplegando diversos planes de gobierno, agendas, regulación y subastas públicas de espectro para la instalación del 5G en sus países.

El presente trabajo propone analizar las características diferenciales del 5G, los principales desafíos que conlleva su instalación y el panorama en cada uno de estos países latinoamericanos para brindar un estado de situación que permita adentrarse en la comprensión de estos procesos tecnológicos fundamentales de cara al futuro inmediato y a largo plazo.

### **5G: CARACTERÍSTICAS Y NUEVAS PROBLEMÁTICAS**

En primer lugar, el 5G presenta tres características diferenciales: [1] *Banda ancha móvil mejorada* (eMBB) que incrementa significativamente la velocidad de conexión (de 1Gbit/s del 4G a un piso entre 10 y 20 Gbit/s), [2] *Comunicación de baja latencia ultra confiable* (URLLC) la cual disminuye radicalmente la latencia (de 60 milisegundos del 4G a menos de 1 milisegundo) fomentando aplicaciones y servicios en tiempo real y [3] *Comunicaciones masivas entre máquinas* (mMTC) permitiendo la interconexión de miles de dispositivos y sensores sin riesgo de congestión.

En segundo lugar, el 5G implica la utilización de tres categorías de bandas de espectro radioeléctrico: [1] menores a 1GHz, con amplio alcance, pero poca velocidad de transmisión de datos, [2] entre 1 a 6 GHz, con menor alcance, pero mayor velocidad y [3] mayores a 6 GHz las cuales presentan un enorme incremento de velocidad y disminución de latencia, pero un alcance significativo menor, siendo la pieza clave de los cambios (Fontanals, 2019). En este sentido, las capacidades para una increíblemente veloz transmisión de paquetes de datos en canales especializados y personalizados con mínima latencia, a la vez de permitir la interconexión de miles de sensores y dispositivos digitales son las postuladas en función de permitir que el 5G se convierta en la *columna vertebral* (Scasserra et al., 2021) de la implementación y masificación de los desarrollos propios del paradigma 4.0 como Internet de las Cosas, la Inteligencia Artificial, las *Smart Citys*, la Industria 4.0, innovaciones médicas y cirugías en tiempo real, autos y transporte público autónomo, entre muchos otros (5G Americas, 2020). Esto abriría la puerta a profundos cambios, generando oportunidades de surgimiento, innovación y comercialización de nuevos servicios, aplicaciones y tecnologías, permitiendo revolucionar las cadenas de valor de empresas e industrias existentes, generando nue-

vas posibilidades en el agro, la minería y la salud, como también profundas transformaciones sociales en la educación, el consumo, la comunicación, la acción colectiva y la vida cotidiana (GSMA, 2021).

Sin embargo, varios autores sostienen que el proceso de implementación del 5G y su concreción también traerían una serie de nuevos desafíos de urgente atención. En primer lugar, el 5G presenta fuertes exigencias de infraestructura crítica de red que implican una enorme inversión, debiendo instalar antenas en cada edificio y poste disponible y ampliar la red de cables de fibra óptica para asegurar las características prometidas, especialmente para la efectividad de las bandas mayores a 6 GHz por su corto alcance (UIT, 2018), lo que se conoce como la problemática de la *densificación*. Esto puede verse amenazado por la inexistencia de demanda de los nuevos servicios previo a su instalación y por la negativa del sector privado de afrontar los gastos en soledad (Cave, 2018). Asimismo, los incentivos para la inversión también podrían verse limitados debido a la experiencia de implementación del 4G, donde los Proveedores de Servicios de Internet (ISP) realizaron enormes inversiones para asegurar la infraestructura necesaria siendo los Proveedores de Servicios y Contenidos (CSP) como Google, Facebook o Netflix, quienes obtuvieron las mayores ganancias de este desarrollo y sus cambios (Yoo y Lambert, 2019). En segundo lugar, si bien se enuncia que el 5G podría ser clave para incrementar la conectividad de los usuarios, disminuir las brechas digitales y promover la inclusión digital, también se advierte que podría tener efectos contraproducentes (UIT, 2018). El 5G no solo requiere la adquisición de nuevos dispositivos digitales compatibles con el servicio, sino que, por los horizontes de rentabilidad estipulados, su instalación se focalizaría en las grandes urbes pudiendo acrecentar las diferencias de conectividad al interior de los países, especialmente para ciudades vistas por los ISP como “no rentables”, lo cual se potencia respecto del ámbito rural (Cerf, 2020). Asimismo, se prevé que, para permitir el despliegue de estas redes, deban desconectarse las de generaciones previas, especialmente 2G y 3G, que, en la región latinoamericana, son utilizadas por un gran número de usuarios/as.

En tercer lugar, la implementación del 5G ocasionaría un incremento exponencial de las masas de datos disponibles, lo cual podría conllevar nuevos riesgos en torno a la seguridad, privacidad y la propiedad intelectual (Rodríguez, 2015; Alonso Lecuit, 2020), y ser utilizados para profundizar los procesos de gubernamentalidad algorítmica existentes que conducen la experiencia de los sujetos (Gendler, 2021; 2023b), acrecentando el rol de los ISP en los mismos (Vacas-Aguilar, 2019).

En cuarto lugar, el 5G ya ha permitido entrever una disputa geopolítica, principalmente entre los EEUU, la Unión Europea, Corea del Sur y China respecto del origen y características de las tecnologías digitales implementadas para su desarrollo (Tekir, 2020). En la actualidad únicamente empresas de estos países han sido capaces de desarrollar el hardware y software necesario para el despliegue del 5G, abriendo un amplio campo de discusiones y estrategias políticas, económicas y diplomáticas en torno a asegurar que el resto de los países adapten, contemplen o excluyan las tecnologías digitales propias y/o ajenas en danza para sus procesos de discusión e implementación (Colombo et al., 2020).

En quinto lugar, la implementación del 5G también conllevaría tensiones respecto de las regulaciones existentes sobre Internet y las tecnologías digitales, especialmente en lo que respecta a la privacidad y tratamiento de datos personales, la Neutralidad de la Red<sup>3</sup>, el uso del espectro radioeléctrico, el otorgamiento de licencias, entre otros (Yoo y Lambert, 2019; Gendler, 2024a). Hasta la fecha, el reclamo mayoritario de los ISP ha consistido en solicitar una flexibilización y/o eliminación de las regulaciones vigentes, especialmente la Neutralidad de la Red, para “no obstaculizar y fomentar” el despliegue de 5G, mientras que organizaciones de la sociedad civil (ONG) y académicos, argumentan que estos desarrollos deben articularse con las regulaciones existentes para asegurar la defensa y el ejercicio de los derechos humanos y digitales, posicionándose los CSP en una posición intermedia (Rossi, 2021).

Finalmente, se destaca que, hasta el momento, mayormente las implementaciones de 5G se dan en su formato “Non Stand Alone” (NSA), es decir, montadas sobre redes previas 4G solo alcanzando mayor velocidad, pero sin las características disruptivas de disminución de latencia e interconexión de dispositivos, el 5G “Stand Alone” (SA) (GSMA, 2023).

Por sus características y problemáticas inherentes, es posible entrever que, lejos de ser un panorama armónico en torno a la implementación de un nuevo tipo de tecnología para la conexión y comunicación, las características, campos de aplicación, oportuni-

---

3 La Neutralidad de la Red es uno de los principales debates en torno a cómo deben circular los flujos de tráfico de datos circulantes en Internet. En un escenario donde existe Neutralidad de la Red, los flujos de circulación de datos en Internet no deben ser discriminados, es decir, favorecidos o perjudicados por ningún actor en torno a la velocidad y calidad de transmisión, según su contenido, su origen o destino. Actualmente más de cuarenta países cuentan con una regulación que asegura la Neutralidad de la Red en su territorio, entre ellos Argentina, Brasil y Chile (Gendler, 2024a).

des y desafíos del 5G implican una serie de problemáticas multidimensionales. En este sentido, se contemplan aristas vinculadas a las brechas e inclusiones digitales, cuestiones de economía política y disputa empresarial y asuntos de orden geopolítico y respecto a la datificación social y la privacidad de los datos que plantean, en definitiva, los modos en que se concretizará la configuración de esta tecnología clave para la masificación e interconexión de las tecnologías digitales propias del paradigma 4.0. Y por tanto, también, que signarán y modularán sociotécnicamente las futuras prácticas y significaciones en torno al uso y apropiación social de dichas tecnologías.

### **LOS PROCESOS DE INSTALACIÓN DEL 5G EN LATINOAMÉRICA**

A continuación, se describe brevemente el estado de situación de los procesos de instalación del 5G en México, Colombia, Brasil, Uruguay, Chile y Argentina, por ser los casos más avanzados y/o particulares dentro de la región latinoamericana. Se aborda el análisis en torno a 6 ejes: [1] Primeras experimentaciones y experiencias con 5G NSA; [2] consultas públicas, planes y acciones de gobierno, [3] subasta de espectro, [4] disponibilidad de planes comerciales, [5] experimentaciones con 5G SA.

Se destaca que este panorama es fruto del análisis documental llevado a cabo con fuentes secundarias oficiales provenientes de los principales entes y organismos reguladores de cada país: Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) de Argentina, la Agencia Nacional de Telecomunicações (ANATEL) de Brasil, la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL) de Chile, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) en Colombia, el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) de México, y la Dirección Nacional de Telecomunicaciones y Servicios de Comunicación Audiovisual (DNTSA) en Uruguay. Asimismo, son recuperados informes y *white papers* de organismos internacionales como GSMA, 5G Americas, 3GPP, Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), entre otros. En total se han relevado y analizado 18 informes y archivos provenientes de los organismos internacionales y entes reguladores, creando luego un análisis categorial enfocado en las cinco dimensiones previamente mencionadas.

Respecto a las experimentaciones con 5G NSA, México fue el país pionero de la región en 2016 por medio de una iniciativa privada, seguido por Uruguay en 2017 a manos del ISP estatal ANTEL. Colombia y Chile también las realizaron ese mismo año por iniciativa privada, siendo 2018 el año en que se realizó, también de misma fuente, en Brasil y Argentina. En este sentido, es posible apreciar que los principales países de la región latinoamericana han empezado a ser terreno

de pruebas al muy poco tiempo de desplegarse los estándares técnicos del 5G NSA en 2015, aunque este impulso, salvo el caso uruguayo, vino casi en su totalidad proveniente del sector privado.

Respecto de las consultas públicas a los múltiples actores interesados, todas estas se realizaron siguiendo las lógicas y modalidades de la gobernanza de las tecnologías digitales e Internet (Alonso, 2011), lo cual representa un diferencial en esta región. Chile y Colombia realizaron en 2018 consultas públicas a todos los sectores involucrados, mientras que Argentina las implementó en dos ocasiones (y con dos administraciones de gobierno diferentes) en 2019 y 2021, y Brasil las llevó a cabo en 2020. Como resultado de estos primeros pasos iniciales, Chile ha desarrollado el Plan Nacional 5G en el mismo año de la consulta, mientras que Colombia hizo lo propio en el año siguiente, en 2019. Brasil también desplegó su *Estratégia Brasileira de Redes de Quinta Geração* en 2019, teniendo la consulta como una etapa posterior y no previa al plan nacional. Por su lado, Uruguay y México han implementado consultas públicas *multistakeholder* pero de forma tardía, diferenciándose del resto de los países. En este sentido, Uruguay la realizó a inicios de 2023, previo a realizar la subasta de espectro radioeléctrico y configuró la consulta específicamente sobre este asunto, mientras que México la anunció en mayo de 2024, también completamente focalizada en este asunto. Cabe destacar que Argentina, Uruguay y México no poseen a la fecha ningún plan u hoja de ruta estatal sobre el 5G, ya sea como resultado de las consultas o como iniciativa estatal o multi-actor.

Respecto a la oferta comercial vigente, basada en 5G NSA, Uruguay fue pionero en la región iniciando las operaciones en 2019 vía ANTEL. Le siguió México en 2020, y el resto de los países en 2021. En 2024, Brasil y Colombia cuentan con cinco operadores privados, México y Colombia con cuatro, Argentina con tres, mientras que Uruguay solo con uno, con la diferencia que en este último país el servicio es estatal, siendo el único caso de los relevados. De todos modos, cabe destacar que el mayor número de operadores no implica que el territorio nacional cuente con una amplia cobertura, especialmente teniendo en cuenta la gran amplitud espacial de los países mencionados. Por ejemplo, en el caso argentino, a la fecha, los tres operadores centran la cobertura en el Área Metropolitana de Buenos Aires (la Ciudad de Buenos Aires y los distritos lindantes del conurbano bonaerense) y ciertas zonas de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Mendoza (Castillo, 2024), quedando la mayoría del territorio sin disponibilidad de acceso a esta tecnología.

Abordando las subastas de espectro, Chile fue el primer país de la región en llevar a cabo la propia entre fines de 2020 y 2021. Por su

parte, Brasil la desarrolló en 2021, alimentada por los resultados de la consulta pública y los lineamientos de su plan nacional. Uruguay realizó su primera subasta en mayo de 2023, haciendo lo propio Argentina en octubre del mismo año. En el caso de Colombia, la subasta anunciada para 2021 fue suspendida, presentándose en inicios de 2023 los primeros borradores y llevándose a cabo finalmente casi sobre el final de dicho año. Por su lado, México llevó a cabo una de sobrantes de frecuencias 4G como paso previo a lo que respecta al 5G en 2021, anunciando la demorada subasta formal para mediados de 2024, aún a la fecha de escritura de este trabajo sin realizarse. Cabe destacar que, a la fecha, solamente Brasil, Chile y Colombia cuentan hoy día con cierta experimentación respecto del 5G SA<sup>4</sup>.

Respecto a los asuntos geopolíticos, la presión de los EEUU para intentar excluir tecnología de la empresa china Huawei fue una constante en los procesos de subasta de espectro de Chile, Brasil, Argentina, Colombia y Uruguay. El caso de mayor intensidad fue el de Brasil, el cuál incluyó amenazas por parte del gobierno de los EEUU reducir la cooperación en seguridad, comercio e inteligencia en caso de incluir tecnología china (Tejada, 2021). Cabe destacar que estas presiones fueron mencionadas en el caso argentino mucho tiempo antes de siquiera decidirse una fecha para la subasta, en 2021 (Rebossio, 2021), mientras que en Colombia estas presiones se hicieron públicas poco tiempo antes de la misma, declarando este país la “neutralidad tecnológica” para salir del embrollo (Siles, 2023). En los otros casos, solo se incluyeron advertencias sin mayor relevancia. Es de resaltar que, al momento de llevar a cabo las subastas, tres de los países antes mencionados, Brasil, Chile y Uruguay, contaban con gobiernos afines a los EEUU (Bolsonaro, Piñeira, Lacalle Pou), sin ser este un factor determinante para sumarse al boicot impulsado desde este país, principalmente por contar estos con una importante cantidad de infraestructura previa de Huawei, vital para el despliegue del 5G NSA.

## **REFLEXIONES ABIERTAS**

El presente trabajo ha abordado brevemente las principales características del 5G, como también sus principales potencialidades y problemáticas proyectadas. Asimismo, se ha realizado un breve panorama por los procesos de instalación de esta tecnología emergente en seis de los principales países de la región. Este abordaje ha permitido ir desentrañando algunos elementos clave del panorama de

---

4 El primero iniciándola de la mano del ISP privado TIM en 2022, el segundo con el ISP WOM en junio de 2023 y en el tercero de la mano del ISP Claro en agosto de 2023 (GSMA, 2023).

esta problemática que permitirá establecer una base para continuar con su indagación en próximas investigaciones.

En sí, si bien los seis países cuentan con experimentaciones en 5G NSA y planes comerciales vigentes a la fecha, sus estados de situación difieren en algunos puntos. Los países que más avanzados se muestran en el proceso son Brasil y Chile, ambos que, además de lo previamente destacado, han tenido procesos de consultas públicas, desplegado planes de gobierno, llevado a cabo sus subastas de espectro hace un tiempo considerable, lo cual ha permitido extender el estado y la calidad de su cobertura e iniciando la experimentación local con 5G SA. Caso contrario es el de México, país pionero entre los casos abordados que, a la fecha, muestra un panorama aún incipiente. Uruguay, otro de los países pioneros, mostró un largo periodo de letargo en las cuestiones hasta llevar a cabo su primera subasta a mediados de 2023. Se destaca el mismo como un caso atípico dentro de los analizados por haber realizado la misma sin consultas públicas o planes de gobierno, además de la cualidad que su único operador a la fecha es estatal. Por su lado, tanto Argentina como Colombia son dos casos que han iniciado tempranamente con la experimentación y las consultas públicas, demorándose su subasta de espectro radioeléctrico por distintos motivos. La principal diferencia entre estos dos países es que el segundo cuenta con un plan de acción específico sobre 5G resultado de sus consultas públicas a la vez que ha iniciado la experimentación con 5G SA, pudiendo ser considerado un caso de mayor nivel de avance que el argentino, que no ha contado con ninguno de estos dos factores.

Es posible considerar a estos tres últimos casos como en una situación intermedia, debido a las características de sus procesos pero también al reciente estado de operación tras las subastas de espectro, destacando Colombia con un mayor nivel de avance por los motivos previamente mencionados (tabla 1, página siguiente).

Es posible apreciar que, estas similitudes y diferencias presentadas por los casos analizados, permiten ver más particularidades que homogeneidades en torno a los procesos de instalación del 5G en esta región, donde cada país parece seguir una agenda y/o camino propio de acuerdo con sus necesidades como también su estado de situación.

Quedarán para futuras investigaciones no solo actualizar los estados de situación sino también ahondar en cada caso en particular para poder delinear posibles relaciones y mutuas influencias entre los casos de cada país, como ha sucedido en otros asuntos similares, como por ejemplo, el de la problemática de la Neutralidad de la Red (Gendler, 2024a). Asimismo, se espera que, con el avance en cada país, junto con la paulatina instalación y masificación de esta tecnología

**Tabla 1. Estado de situación países abordados**

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Uruguay
Experimentación 5G NSA	Sí (2018)	Sí (2018)	Sí (2017)	Sí (2017)	Sí (2016)	Sí (2017)
Plan comercial 5G NSA	3 op.	5 op.	4 op.	5 op.	4 op.	1 op. (estatal)
Consulta pública	Sí (2020)	Sí (2018)	Sí (2018)	Sí (2019)	Parcial (2024)	Parcial (2023)
Subasta de espectro	Sí (2023)	Sí (2021)	Sí (2021)	Sí (2023)	No	Sí (2023)
Experimentación 5G SA	No	Sí (2022)	Sí (2023)	Sí (2023)	No	No
Presiones geopolíticas	intermedias	intensas	leves	leves	S/D	leves
Situación	intermedia	avanzada	avanzada	intermedia-avanzada	incipiente	intermedia

Fuente: Elaboración propia

disruptiva con todas sus características posibles, tanto en sí misma como 5G SA como también operando de vínculo con el resto de las TD 4.0 como la IA, IoT y demás; sea posible que los estados de situación den paso a investigaciones más enfocadas en abordar los usos y apropiaciones que realizarán los individuos, colectivos e instituciones de dichos objetos técnicos digitales interconectados. Sin embargo, estos primeros avances no solo es posible considerarlos como importantes a futuro en torno a comprender las genealogías de los procesos, sino también como marco sociotécnico donde se desarrollarán los distintos procesos de uso, apropiación y creación social de las tecnologías, sus contextos y significados, no siendo meramente una cuestión de “instalación/adopción” sino comprendiendo sus múltiples aristas y dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales que contribuirán con su modulación de ciertas formas, y no de otras.

## REFERENCIAS

- 5G Americas. (2020) *The 5G Evolution: 3GPP Releases 16-17*. Washington D.C: White Paper.
- Alonso, Carles. (2011). La gobernanza de Internet: hacia una regulación compartida. *Cuadernos del QAC*, 14 (2).
- Alonso Lecuit, Javier. (2020). Ciberseguridad, privacidad e interceptación legal en las redes 5G. *Real Instituto Elcano*, (17)

- Cave, Martín. (2018). How disruptive is 5G?. *Telecommunications Policy*, 42(8).
- Castells, Manuel. (1999). *La Era de la Información*. México: Siglo XXI.
- Castillo, Gonzalo (9 de septiembre de 2024). “5G en Argentina ya llegó: dónde hay señal y funcionamiento”. *InnovaciónDigital360* <https://shrtn.escalar.pt/PhBL>
- Cerf, Vincent. (2020). Internet Lessons from COVID19. En Luca Belli, Nikhil Pawha, & Osama Manzar (eds). *The value of Internet Openness in times of crisis*. Río de Janeiro: FGV.
- Colombo, Sandra; Paz López, María. y Vera, Nevia. (2020). Tecnologías emergentes, poderes en competencia y regiones en disputa: América latina y el 5G en la contienda entre China y Estados Unidos. *Estudios internacionales*, 9(1).
- Finquelievich, Susana; Odena, Belén; Girolimo, Ulises; Gendler, Martín; Feldman, Patricio. y Cortez Oviedo, Sebastián. (2024). *Plataformas digitales en la ciudad: transformación y rediseño del espacio urbano y la vida cotidiana*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- Fontanals, Gustavo. (19 de marzo de 2019). “5G: el ecosistema para la consolidación de las sociedades digitales modernas. Desafíos y oportunidades”. *DPL News*. <https://bit.ly/3GPE1nR>
- Galliano, Alejandro. (2020). *¿Por qué el capitalismo puede soñar y nosotros no? Breve manual de las ideas de izquierda para pensar el futuro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gendler, Martín. (2019). Personalización algorítmica y apropiación social de tecnologías. En Ana Rivoir y María Julia Morales (coord.) *Tecnologías Digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gendler, Martín. (2021). Mapeando la datafización digital y algorítmica: Genealogía, estado de situación y nuevos desafíos en *InMediaciones De La Comunicación*, 16 (2).
- Gendler, Martín. (2023a). Del Objeto Técnico al Objeto Técnico Digital: apuntes y aportes desde (y a las) elaboraciones de Gilbert Simondon en un marco algorítmico. *Anacronismo e Irrupción*, 13 (25).
- Gendler, Martín. (2023b). De la cibernética al metaverso: una genealogía de características, transparencias y opacidades algorítmicas. *Disparidades. Revista De Antropología*, 78(1), e001b. <https://doi.org/10.3989/dra.2023.001b>
- Gendler, Martín. (2024a). De la Neutralidad de la Red al 5G. Cambios en las dinámicas de poder del ecosistema de Internet. *InMediaciones de la Comunicación*, 19(1), pp. 81-105.
- Gendler, Martín. (2024b). Datafización Social e Inteligencia Artificial: ¿hacia un nuevo “salto de escala”? *Resonancias. Revista De Filosofía*, (17), 121-141. <https://doi.org/10.5354/0719-790X.2024.74503>

- Girolimo, Ulises. y Feldman, Patricio. (2020). Incorporação e desenvolvimento de tecnologias de informação em cidades Argentinas: uma análise de caso. *DRd - Desenvolvimento Regional em debate*, 10, 141-170.
- GSMA. (2021). *The Mobile Economy*. Londres: GSMA.
- GSMA. (2023). *5G en América Latina*. Londres: GSMA.
- Internet Society [ISOC]. (2022). El ecosistema de internet. [www.internetsociety.org](http://www.internetsociety.org)
- Mayer-Schönberger, Viktor. y Cukier, Kenneth. (2013). *Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*. Oxford: Houghton Mifflin Harcourt
- Rodríguez, Jonathan. (2015). *Fundamentals of 5G Mobile Networks*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Scasserra, Sofía, De Marco, Celeste; Pereira, Mariano, Jozami, Mora y Mora, Carolina 2021 “Nuevos servicios exportables a partir de la red 5G: ¿Cómo aprovecharlos para reducir la brecha de género?”. BID.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT]. (2018). *Sentando las bases para la 5G: Oportunidades y desafíos*. Ginebra: UIT.
- Rebossio, Alejandro. (16 de agosto de 2021) “La pelea de fondo detrás de la presión de EEUU a la Argentina para que no contrate el 5G de la china Huawei”. *DiarioAR* [https://www.eldiarioar.com/economia/pelea-fondo-detras-presion-ee-uu-argentina-no-contrate-5g-china-huawei\\_1\\_8220255.html](https://www.eldiarioar.com/economia/pelea-fondo-detras-presion-ee-uu-argentina-no-contrate-5g-china-huawei_1_8220255.html)
- Rodríguez, Jonathan. (2015). *Fundamentals of 5G Mobile Networks*. Sussex: John Wiley & Sons
- Rossi, María. (2021). The advent of 5G and the non-discrimination principle. *Telecommunications Policy*, 45(10).
- Sadin, Éric. (2017). *La Humanidad Aumentada: la administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra
- Schwab, Klaus. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Publishing Group
- Siles, Andrei (22 de diciembre de 2023). “Colombia rompe barreras en subasta 5G: Huawei y ZTE libres de restricciones en impulso a la neutralidad tecnológica”. *La República* <https://shorturl.at/CFA5p>
- Srnicek, Nick. (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Tejada, Noelia. (13 de agosto de 2021). “Tiempo de definiciones del 5G en Brasil o esa historia que “nao tem fim”. *Telesemana.com* <https://shrtn.escalar.pt/bUeW>
- Tekir, Gökhan. (2020). Huawei, 5G Network and Digital Geopolitics. *International Journal of Politics and Security*, 4 (2).
- Vacas-Aguilar, Francisco. (2019). 5G como oportunidad para la ruptura del duopolio en el mercado móvil. *Profesional de la información*, 28, (6)

- Yoo, Christopher. y Lambert, Jesse. (2019). 5G and Net Neutrality. *Inst for Law & Econ Research*, 19(17).
- Zukerfeld, Mariano. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 7, 1-50.



# **SIN DATOS NO HAY PARAÍSO. ALGUNOS APUNTES PARA PENSAR LOS ALGORITMOS EN LA PRÁCTICA DEL TURISMO**

Lucas Bang y Gastón Sánchez

*En memoria de Gastón*

## **INTRODUCCIÓN**

Nos acercamos en este trabajo a tomar algunos apuntes que nos permiten ser asertivos sobre la relación entre la digitalización y el turismo en tiempos donde todo es inteligente. Partiendo desde lo simple; por ejemplo: el jabón, pasando a lo complejo como los relojes, para llegar a estructuras y superestructuras mucho más dinámicas como ciudades y destinos turísticos. La idea de la inteligencia a nivel holístico tiene un plusvalor en esta época, pero siendo minúsculo en la idea, la IA (Inteligencia Artificial) lo tiene un poco más desarrollado debido a su automatización. Esto es una faceta de la informatización de las vidas, algo a lo que no podemos escapar agentes humanos de interacción, que tienen potencialidades e imposibilidades, pero trascendiendo, la experiencia ha sido invadida por flujos de información veloces que pretenden orientar, dirigir, prefigurar y predeterminar una práctica “turística”. Este trabajo; desde el análisis primario del sitio web booking, busca dar cuenta de la tecnificación de las prácticas turísticas y de las excursiones cuando usamos un buscador.

Siguiendo las lecturas de Sadin (2019) y van Dijk (2012) la plataforma de la experiencia contiene un software por debajo (de base), que moldea las performance que los sujetos realizan a partir de un conjunto de protocolos (visibles para nosotros los usuarios) contenidos en las formas de participar que esta sociedad digital a base de

algoritmos. Ahora bien, la cultura algorítmica se desvanece si la conectividad, la movilidad y la datificación no construyen una idea de conexión automatizada sobre nuestras posibilidades de hacer algo, como una necesidad de tecnificar a la socialidad, que va necesitando del simple acto de clickear o hacer doble click para comenzar a funcionar, a sabiendas que de fondo, la organización del intercambio está ligada a principios económicos.

### **EL PUNTO DE PARTIDA**

La datificación forma parte de un proceso global que con lo digital impulsa nuevas formas de realización de prácticas, de analíticas y producción de datos que muestran aquello que Sadin (2018) marco como la expansión de las tecnologías digitales en la mayor parte de nuestras vidas poniendo como ejemplo los asistentes personales (las app). Si hay algo que esta sociedad digital ha construido es la posibilidad de marcar trazabilidades hacia atrás y prefigurar desde los datos hacia adelante, donde la huella digital permite construir también perfiles para explicar, comprender y diseñar acciones. El caso del turismo no es la excepción, las tecnologías digitales han sido aplicadas a prácticas que hacen a la actividad alterando el modo en que entendemos los destinos, el funcionamiento de las empresas y el comportamiento de los turistas (Benckendorff, Sheldon, & Fesenmaier, 2014; Buhalis & Law, 2008)

Si bien mucho podemos ahondar sobre cómo se fue construyendo la idea del destino turístico inteligente sobre la idea de ciudad inteligente (Celdrán-Bernabeu, Mazón y Giner Sánchez, 2018; Femenia-Serra y Ivars-Baidal, 2018, Aldana y Kaminker, 2021) es necesario observar que para que migren las prácticas se hace necesario saber que los hábitos y la memoria producen temporalidades sobre formas del pasado que necesitan romperse para producir algo no tan “nuevo”, cómo un presente vivido que se acerca más a los procesos de individualización que con las tecnología digitales se invita a vivir; cuando lo digital se vuelve parte del dominio empírico. La individualización es una forma diferente de tecnicidad, es decir, de relación del hombre con el mundo, donde se buscaban solucionar problemas prácticos, con saberes que refieren a la centralidad del hombre como eje del proceso pero la individualización cambió eso. En primer lugar, el linaje digital (Simondon, 2007) con la cibernética equipara a la realidad del hombre con la que vive la máquina (individuo técnico) que porta herramientas (elementos técnicos) para abordar una realidad basada en informaciones sobre cosas del mundo para intervenir, mostrando tal vez a la digitalización cómo un nuevo proceso de automatización in situ. Y en segundo lugar, la microinformática aplicada

al aparato productivo revolucionó las formas en que los procesos de automatización se fueron dando y hasta el punto de crear nuevas categorías de trabajadores con los operarios (Lazzarato, 1999) pero principalmente poniendo a la información como materia prima, sabiendo que su portabilidad sostiene una forma de producción que da cuerpo al capitalismo flexible y por ende, a nuevas forma de trabajo cómo el trabajo inmaterial (Berardi, 2016).

Esta automatización construye nuevos entornos de intercambios como son las plataformas. Para Tarlton Gillespie (2010) las plataformas son conceptos computacionales y arquitectónicos, pero pueden también entenderse de manera figurativa, en un sentido sociocultural y político, como espacios políticos e infraestructuras performativas. La automatización es un proceso que encuentra en los algoritmos una posibilidad de que las maquinas puedan tomar decisiones ante ciertas situaciones y ese trabajo se debe al desarrollo de una red neuronal artificial que es un modelo matemático basado en redes neuronales biológicas, en otras palabras, es una emulación de un sistema neuronal biológico. Su estructura simple y su capacidad para organizarse de forma automática dan la posibilidad de resolver diferentes tipos de problemas sin demasiada injerencia del programador. Esta posibilidad se da en el marco de una convergencia de industrias que tienen como meta la la conversión de lo existente en dato; la protocolización que posibilita la interconexión entre plataformas y dispositivos; la vigilancia, como fenómeno que se construye en experiencia vital general y ubicua, y la mercantilización de todos los dominios de la vida donde la práctica de hacer turismo se ve afectada.

### **TECNIFICAR LA PRÁCTICA QUE HABITA EN LO COTIDIANO**

Jouët (1992) hacia mitad de la década del 90 ve que la digitalización se basa en la tecnificación de algunas prácticas sociales reconociendo que la relación entre las tecnologías y la cultura son producto de una historia que se sostiene en la doble relación que tenemos con las tecnologías interactivas, es decir, su uso social y tecnológico. La portabilidad y la automatización son cualidades típicas de esta sociedad junto con la miniaturización y la interactividad que hacen que las prácticas sociales puedan migrar hacia formatos/interfaces que habilitan las plataformas en torno a las potencialidades y preferencias que los sujetos hacen al usar las tecnologías. Para esto, se hace necesario reconocer a las plataformas de reserva de alojamiento desde los sociológico (las interacciones y representaciones que los sujetos hacen de sus prácticas) y lo administrativo (cómo modelo de negocio).

En nuestro caso particular, Booking se presenta como un lugar “seguro” para la reserva de alojamiento y ciertas actividades que se

pueden hacer en la ciudad. Es decir, Internet ha reordenado gran parte de la economía mundial y el turismo no es la excepción. En estudios anteriores sobre compra de productos turísticos en plataformas, los modelos de comportamiento de (Citrin et al., 2003; Forsythe y Shi, 2003; Goldsmith, 2002; O’Cassy Fenech, 2003) destacan el efecto directo y positivo de la exposición y experiencia con Internet en la decisión de compra bajo la “popularidad” de la plataforma o la pertenencia a una de forma exclusiva. Decidida la plataforma por parte del turista/consumidor, este se apoya en la percepción que se está viendo sobre la oferta de un producto y todos sus tributos contextuales (Martínez González, 2011). En el caso particular de Puerto Madryn entendemos que no se reserva un alojamiento, sino que el turista compra una imagen de la ciudad y sus estrategia turística, es decir, Puerto Madryn aplico el citymarketing “que aprovecha así las últimas aplicaciones de la mercadotecnia turística, del marketing cultural y del patrimonio, al tiempo que elabora sus presupuestos y propuestas de acción con una visión a largo plazo” (López, 2007, p. 63). La ciudad avanza hacia una forma de turismo natural sobre el patrimonial que se construye en sus relatos o postales turísticas.

### **TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN A BOOKING**

En la sociedad informacional el azar no esta tan echado a la suerte. No existe en el fondo la idea “llegue por casualidad”. Hay en estos modelos “societales” una gran causalidad de los lugares por donde circulamos. Para confirmar esto, utilizamos tres buscadores diferentes (Google, Yahoo, y Microsoft Bing) escribiendo la palabra hotel, y siempre sigue siendo el N° 1 en aparición: Booking. Por lo que su patrocinio es excelente debido a su posicionamiento más allá de que como lo muestra la imagen 1 en el siguiente orden: Las imágenes son de izquierda a derecha primero Google luego Microsoft Bing, la búsqueda es de forma privada o de incógnito.

Luego de ingresar a Booking.com lo primero que aparece es un llamado a la acción de registro, titulado Genius, y con el verbo *Inicia luego la palabra sesión y ahorra*. De cierta manera, este llamado está generando un compromiso en quien lo esté utilizando por primera vez. Se deduce que estos dos verbos iniciar y ahorrar invitan a reflexionar, incentivan e incitan a no perderse de esta mezcla de costo (iniciar sesión) beneficio (ahorrar) siendo esto último algo sumamente positivo cuando uno quiere viajar. Hay diferencias mínimas en la redacción, pero con la similitud de ofrecer un 10% de descuento o más. Sin embargo en Microsoft Bing dicho 10% es ofrecido con la frase: “...uniéndote gratis al programa de fidelización” y en el buscador de google solamente dice: “...con una cuenta gratis”. Estas diferencias

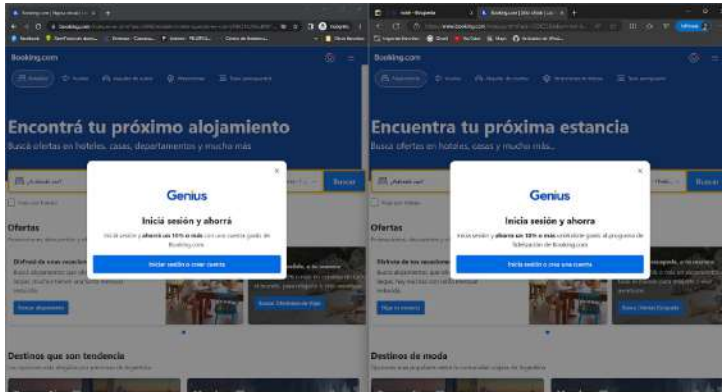


Imagen 1. Portadas de Booking en distintos buscadores

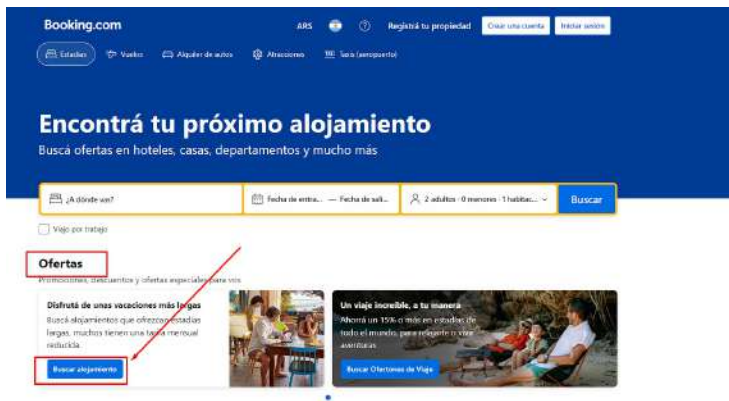


Imagen 2. Portada y buscador de Booking

son por la configuración de idioma y traducción automática de cada buscador, que presenta la información tal vez suponiendo los usuarios de estos buscadores. Claro que fidelizar refiere a algo más exclusivo, tal vez, algo más cercano en ser parte de una comunidad que tiene cómo atributo la lealtad y también la periodicidad. Ser parte de algo requiere primero entender al uso como parte del descubrimiento progresivo y de la familiarización con los modos de operar de la máquina, que logran estabilizarse si hay formas periódicas de uso.

La posibilidad de navegar, es decir, de circular debe asemejarse a lo que la práctica de reserva tiene en el campo presencial otorgando algunas ventajas como comparación de precios, o mostrar que ahí es

más barato y recomendaciones sobre el lugar. Ahora bien, cuando iniciamos el recorrido, como muestra la imagen 2, lo primero que aparece es Booking.com y al costado derecho una barra de opciones y debajo tres pestañas con estadías, vuelo y alquiler de autos. Luego de eso, en el centro de la pantalla está el formato del buscador de hoteles, casas y dptos y más. Los colores son azul, azul más claro, amarillo, y de fondo blanco en la primera descripción. Hay en total 5 enlaces. Si clickeas en vuelos salís de Booking y pasas a Gotogate (dice debajo en inglés en asociación con Booking) mientras que estadías y alquiler de autos te deja en Booking. Ingresando al botón buscar alojamiento esta lo que muestra la imagen 3. Antes de pasar a la ella queremos marcar que los enlaces que se muestran acá refieren a un sistema de comandos que no requieren de la composición de una lengua y reaccionan ante otro tipo de solicitudes: demanda táctil, visitar una ciudad, buscar informaciones ilustradas, donde la informática se vuelve una forma de escritura, porque cada click aporta información.

En la imagen 3 nos interesa detenernos que al ingresar hay diferentes llamados a la acción que hacen a la práctica de reserva de hotel con otras asociadas al turismo. Las palabras utilizadas son en primer lugar; en cada oración verbos imperativos: descubrí, alarga, ahorra, combina, elegí. Y el condicionante de obtener ventajas. Booking constituye un ejemplo de aquello que Srnicek (2021) denomina *Capitalismo de plataformas*, infraestructuras digitales que permiten la interacción entre grupos, es decir, que intermedian entre clientes,



Imagen 3. Llamados a la acción

anunciantes, proveedores de servicios, productores e incluso objetos físicos. En este sentido, las plataformas se constituyen como un modelo de negocios altamente rentable ya que vuelve central la extracción de datos, como materia prima porque posibilita que otros servicios, bienes y tecnologías se construyan sobre la plataforma, así, acapara más usuarios y se transforma en un medio de base digital que simplifica el almacenamiento y el registro de datos. Aquí la plataforma se construye bajo la idea de multipropósito en servicios aplicados a esta práctica de reserva donde no solo es posible hacer eso, sino que los modos de comunicación se estructura en esa organización, es decir con el entorno, para dar pie a las modalidades de venta. En esta imagen N° 3 las formas imperativas son un claro ejemplo de cómo se mercantiliza la prácticas del turismo, en este caso la reserva, con una doxa tecnoliberal que necesita dar órdenes para simular una decisión de libertad sobre la práctica pero de fondo hay un reclutamiento que tipifica las elecciones.

## CONCLUSIONES

El dato es lo que hace que esta sociedad avance cómo proyecto de presente continuo con la finalidad que la tecnología y las prácticas logren entretenerse sobre una infraestructura de plataformas o redes sociales. Todo uso social de las tecnologías tiene algo de un uso anterior que puede ser migrado a una ambiente técnico donde la mediación cambia por completo, y otorga a los participantes la posibilidad de producir información y comunicación en estos espacios. El turismo como sector de la economía informacional ha sido alcanzado por las plataformas y para continuar siendo negocio, se deben producir datos sobre las prácticas turísticas, y en este caso, sobre un metabuscador como Booking que tiene su propia organización que: clasifica a partir de los datos que va recabando producto de las visitas en alojamientos, excursiones, paquetes. En cierto sentido, estas plataformas buscan mayor nivel de comercialización, por ende, se debe ofrecer la posibilidad de adquirir varios productos turísticos de una vez, al punto de que el carrito de la compra, refleja una práctica de compra clásica de una necesidad. La condición de posibilidad debe ser: en la misma compra se puede adquirir alojamiento y algún otro producto turístico.

En tiempos de capitalismo informacional la constitución técnica del trabajo cambia y la tecnicificación de la acción acompaña ese cambio de modo que la estructura organizativa, tecnológica y relacional se tornó decisivo en el modo de comunicación y en las condiciones de buscar o saber moverse para lograr el intercambio necesario para que el paraíso sea posible. La mediatización del acto de comunicación depende de un continuum empírico de usos sobre estas plataformas

que han logrado una ubicuidad haciendo que estamos es tiempo y espacio digitales con nuestros perfiles.

Sin datos no hay paraíso, porque no hay información ni posibilidad de poder navegar por esos lugares, ni forma de sostener la interactividad, la portabilidad de la información, el desarrollo de esa caja negra que a partir de cada cliqueo clasifica y nos agrupa para ofrecer algo después o analizar cómo se está haciendo en esas plataformas. También detrás de cada cliqueo se construye una política predictiva para generar estados futuros en caso de que haya algunas coincidencias con ese perfil de datos cuando se entre a la plataforma y recomendar ahí acciones que son similares a otras acciones particulares.

Esas huellas digitales necesarias para seguir construyendo una sociedad altamente datificada donde los algoritmos examinan y relacionan nuestras acciones y reacciones muchas veces sin la necesidad de hablar con una persona. Una sociedad de datos que se mueve al ritmo algorítmico y se presenta como algo que está en continuo movimiento, se construye sobre un fuerte pensamiento matemático e informático donde la decisión de las cosas se producen por los procesos de automatización en la toma de decisiones, en la necesidad de construir un futuro para dirigir el presente que debe ser calculable, porque en esa racionalización la construcción de ofertas y demandas responde a la mercantilización integral de la vida pero de aquella prácticas que ha sido codificada. El desafío no será des-subjetivar los procesos sino desvincular los algoritmos en sus correlaciones y hacer lecturas de cómo el paraíso no es lo que parece.

## REFERENCIAS

- Berardi, Franco. (2016). *El trabajo del alma*. Cruce: Buenos Aires.
- Bulchand-Gidumal, Jacques y Melián-González, Santiago S. (2017). *La revolución de la economía colaborativa*. Madrid: Lid Editorial.
- Celdrán-Bernabeu, Marco; Mazón, José Norberto y Giner Sánchez, David. (2018). Open Data y turismo. Implicaciones para la gestión turística en ciudades y destinos turísticos inteligentes. *Investigaciones Turísticas*, 15, 49-78. <http://dx.doi.org/10.14198/INTURI2018.15.03>
- Citrin, Alka Varma, Stem, Donald E., Spangenberg, Eric R., & Clark, Michael J. (2003). Consumer need for tactile input. *Journal of Business Research*, 56(11), 915-922. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00278-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00278-8)
- Costa, Flavia. (2020) ¿Qué hay de mí en esos datos? Políticas de la materialidad y estrategias críticas en las prácticas bioartísticas en América Latina. En Tello, Andrés Maximiliano (ed.) *Tecnología*,

- política y algoritmos en América Latina*. Viña del Mar: Cenaltes Ediciones.
- Femenia-Serra, Francisco e Ivars-Baidal, Josep. (2018). Smart tourism: Implicaciones para la gestión de ciudades y destinos turísticos. En M. T. Cantó López, J. A. Ivars Baidal, y R. Martínez Gutiérrez (Dir.), *Gestión inteligente y sostenible de las ciudades: Gobernanza, smart cities y turismo* (pp. 129–151). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Flichy, Patrice. (2006). El individualismo conectado. Entre la técnica digital y la sociedad. *Telos*, 68. <https://goo.su/Zenj44G>
- Forsythe, Sandra M., & Shi, Bo. (2003). Consumer patronage and risk perceptions in Internet shopping. *Journal of Business Research*, 56(11), 867-875. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00273-9](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00273-9)
- Paquienséguy, Françoise. (2006). Las tecnologías de información y comunicación y sus usos hoy: constantes, cuestionamientos e hipótesis. En Erika Jaillier Castrillon, *Fundamentacion conceptual y contextual para la reflexion sobre los ambientes de aprendizaje mediados por TIC*. Medellín: Editorial de la Universidad Pontificia Bolivariana.
- García Lopez, Edgar. (2007). Economía política y contabilidad. Un asunto para pensar las ciencias sociales. *Lúmina*, 8, 156-171.
- Gillespie, Tarleton. (2010). The politics of 'platforms'. *New Media & Society*, 12(3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>
- Goldsmith, Ronald E. (2002) Explaining and Predicting Consumer Intention to Purchase over the Internet: An Exploratory Study. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 10, 22-28. <https://doi.org/10.1080/10696679.2002.11501913>
- Gomez Mont, Carmen. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación: Fundamentos teóricos. *Versión*, 12, 287-305.
- Jouet, Josiane.(1989). Nouvelles techniques: des formes de la production sociale. *Technologies de l'information et société*, 1(3).
- Lazzarato, Maurizio. (1999). Del biopoder a la biopolítica: Arte, máquinas, trabajo inmaterial. Publicado originalmente en *Multitudes*. <https://goo.su/OXuMx>
- Martínez González, José. (2011). La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011)6.
- O'Cass, Aron, & Fenech, Tino. (2003). Web retailing adoption: Exploring the nature of internet users Web retailing behaviour. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 10(2), 81-94. [https://doi.org/10.1016/S0969-6989\(02\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0969-6989(02)00004-8)
- Sadin, Eric. (30 de julio de 2020). La era de la Digitalización. Charlas del Futuro [Video]. YouTube. [Congreso Futuro]. <https://www.youtube.com/watch?v=NDN81gieIac>

- Simondon, Gilbert. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Van Dijk, José. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

## **SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES**

### **VIOLETA ACUÑA-COLLADO**

Dra en “Persona, Sviluppo, Apprendimento. Prospettive epistemologiche, teoriche ed applicative”. Università Cattolica di Sacro Cuore, Milano. Magister de la Universidad de Playa Ancha en Evaluación de Aprendizajes. Licenciada en Educación. Académica Titular Universidad de Playa Ancha de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, directora del Observatorio de Educación de Adultos, coordinadora del programa Disciplinario de Educación de Adultos de la Facultad de Ciencias de la Educación, coordinadora del Magister de Educación de Adultos, participa en la red nacional de Educación de Jóvenes y Adultos (RUEPJA) y la red latinoamericana de EPJA, dirección de la revista on-line de Educación de adultos y procesos formativos. Líneas de investigación: Didáctica, currículum y evaluación en EPJA y privación de libertad. Contacto: v-acuna@upla.cl

### **CRISTINA ALARCÓN SALVO**

Psicóloga, Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Los Lagos y Psicóloga Clínica acreditada por la Universidad de Santiago de Chile. Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos e integrante del núcleo de investigación “Educación, Ciencia Cognitiva y TIC”. Co Investigadora del proyecto FONDEF TICEDU TE08I1016 Rompiendo la brecha digital para un

uso significativo de las TIC en establecimientos educacionales. Ha coordinado el programa de Magíster en Educación y Tecnologías para el Aprendizaje y ha participado en el Programa de Semillero de la Universidad de Los Lagos. Es miembro del GT de Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades.

### **JULIETA ÁLZAGA**

Profesora en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Magister en Comunicación Digital Audiovisual (UNQ), Doctoranda en Ciencias Humanas (UNSAM), Becaria doctoral CONICET-CIT-Golfo San Jorge – UNPA-UACO. Contacto: [julietalzaga@gmail.com](mailto:julietalzaga@gmail.com)

### **YORLADIS ALZATE GALLEGO**

Ingeniera de sistemas, Universidad Antonio Nariño, Especialista en Pedagogía Crítica, Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico – CELAPEC, México, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la UCM, adscrita al Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores - EFE de la UCM. Contacto: [yalzate@ucm.edu.co](mailto:yalzate@ucm.edu.co). ORCID: 0000-0002-3427-6342.

### **LUCAS BANG**

Dr. en Comunicación. Docente de grado en la Licenciatura en Turismo de la UNPSJB – sede Puerto Madryn . Director del proyecto de extensión Digitalización y turismo. Una aproximación a su estado de uso y apropiación. Dr en Comunicación Social por la UNLP, categoría III de investigación.

### **MARTHA CECILIA ARBELÁEZ GÓMEZ**

Psicóloga, Educadora Especial, Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora titular e investigadora en los niveles de Pregrado, Maestría y Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), en el área de investigación educativa. Directora del grupo de investigación Educación y Tecnología escalafonado en Ministerio de Ciencias de Colombia. Coautora de publicaciones como: Escritura Académica: ¿Un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual? (*Revista Delta*). El cuaderno escolar, instrumento para comprender las concepciones de enseñanza de Ciencias Sociales en primaria (*Revista Praxis Pedagógica*). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura (*Revista Latam*). Uso de las TIC en niños y niñas de contextos interculturales: Entre la incredulidad y la

adaptación, Caracterización de la literacidad en adolescentes y jóvenes privados de la libertad (*Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*)  
Líneas de investigación: didáctica del lenguaje, tecnología y educación y formación docente.

### **BETTINA BERLIN**

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Arg.) y Profesora en Antropología (UBA). Es maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Se desempeña como Asesora Pedagógica en el Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria, y como Facilitadora Pedagógica Digital en la Gerencia de Educación Digital del Ministerio de Educación del GCABA. Integra el equipo de investigación del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO Arg. Sus principales áreas de interés están relacionadas con las tecnologías culturales en educación, la primera infancia y formación docente. Contacto: bberlin@flacso.org.ar

### **ANDREA ATTIS BELTRÁN**

integra el equipo de investigación del PENT-FLACSO, donde aborda la relación entre tecnologías, educación y ciudadanía digital. Es Licenciada en Sociología, Magíster en Tecnología Educativa y Magíster en Accesibilidad Digital, con más de veinte años de experiencia en educación a distancia. Se ha desempeñado como asesora técnico-pedagógica y diseñadora instruccional en proyectos regionales, enfocando en los últimos años su trabajo en la accesibilidad digital en entornos educativos, combinando investigación, desarrollo de cursos virtuales y consultoría. Contacto: aattisbeltran@flacso.org.ar

### **FRANCISCO JAVIER BLANCHAR AÑEZ**

Ingeniero del Medio Ambiente, Magister en Educación, Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Docente oficial de la Secretaría de Educación del Distrito de Riohacha, Docente de apoyo de la Universidad Tecnológica de Pereira y Docente Catedrático de la Universidad de La Guajira. Miembro del Grupo de investigación Educación y Tecnología. Con interés investigativo en la Didáctica del Lenguaje, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Naturales y el Uso tecnológico de las TIC en el ámbito educativo y comunitario.

### **ROBERTO CANALES REYES**

Profesor Titular de la Universidad de Los Lagos. Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Informática Educativa por la Universidad de La Frontera. Profesor de Estado en Historia y Geografía por la Universidad de Los Lagos. Profesor investigador que ha ejecutado proyectos nacionales e internacionales, ha publicado libros, capí-

tulos de libros y artículos en revistas indexadas. Es miembro del GT de Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades y de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales RIAT. Contacto: rcanales@ulagos.cl. <http://rcanales.wordpress.com>. ORCID: 0000-0002-1088-5004

### **SILVINA CASABLANCAS**

Doctora y Magíster en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, con especialización en Tecnología Educativa. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de enseñanza primaria. Miembro de la Comisión directiva del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina IICSAL-FLACSO Conicet. Sus líneas de investigación versan sobre la formación docente con tecnologías en los nuevos escenarios de aprendizaje y los vínculos entre infancias y sus experiencias digitales con pantallas. Integrante de redes académicas nacionales e internacionales: RIAT, (Red de investigadores sobre la apropiación de tecnologías digitales), forma parte de la junta de RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente) y de RedTEAr (Red de equipos docentes e investigadores de Tecnología Educativa de universidades argentinas) Actualmente: coordina el Área de investigación en el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de FLACSO Argentina, es profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Luján, y también dirige la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, Argentina. Contacto: [scasablancas@flacso.org.ar](mailto:scasablancas@flacso.org.ar)

### **JORGE OMAR CATTANEO**

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires; Profesor de Sociología, graduado en la misma institución y auxiliar de 1° en el Instituto Gino Germani, dependiente de la UBA. Investigador en constante formación, forma parte del ESIC desde 2020, participando en diversos congresos y jornadas académicas en la Argentina como en el exterior, tanto de manera virtual como presencial. Actualmente, su ámbito de investigación se enfoca en el estudio de los cambios en el espacio docente universitario a partir de la pandemia de COVID 19, sus continuidades y rupturas, participando del proyecto UBACyT “Sociabilidad y Plataformas digitales. Nuevas formas de vinculación, construcción de lazos y tensiones en la cultura digital”, programación 2023-2025. Contacto: [jorge.cattaneo60@gmail.com](mailto:jorge.cattaneo60@gmail.com)

### **ROSA CICALA**

Magíster en Educación a Distancia. Especialista en Escuela y Nuevas Alfabetizaciones. Licenciada en Enseñanza de las Ciencias. Profesora

Asociada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Dirige proyectos de extensión e investigación y es autora de diversas publicaciones vinculadas al campo de la Tecnología Educativa. Jefa de División Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu. Contacto: rosa.cicala@gmail.com

### **GABRIELA CRUDER**

Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Lic. en Ciencias de la Educación, Orientación Tecnología Educativa, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Prof. para la Enseñanza Primaria. Prof. especializada en Educación Preescolar. Profesora Adjunta Ordinaria de la División de EaD del Depto. de Educación UNLu. Dirige proyectos de extensión e investigación con foco en el estudio de la imagen, la manualística y el campo comunicación / educación. Responsable del Observatorio de la imagen, con énfasis en educación. Contacto: gcruder@gmail.com - www.observatoriodelaimagen.unlu.edu.ar.

### **JAKELINE CUBILLOS-SÁNCHEZ**

Directiva docente de la Secretaría de Educación Distrital (Colombia). Doctoranda en educación y sociedad de la Universidad de la Salle, interesada en las líneas de investigación vinculadas con la literacidad y oralidad; pensamiento crítico y lenguaje; y educación y sociedad. Investigación en curso: Prácticas del lenguaje comunitarias: sentidos y nuevos repertorios. Contacto: Jcubillos05@unisalle.edu.co – ORCID: 0009-0003-6440-1532.

### **MARIA LAURA DALMAU**

Magister en Enseñanza en Escenarios Digitales. Universidad Nacional Comahue. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Profesora en Letras por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) en la ciudad de Trelew. Actualmente, es la Profesora adjunta de Tecnología Educativa en UNPSJB. Investiga sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y recursos de materiales didácticos. Contacto: capacitaciones.mld@gmail.com

### **BELÉN FERNÁNDEZ MASSARA**

Doctora en Comunicación (UNLP). Licenciada y Profesora en Comunicación Social (UNICEN). Diplomada en Estudios sobre Jóvenes, Medios y Política (UNLP- REDES CONICET). Co-Directora del NACT PROINCOMSCI- *Producciones e Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia*. FACSO- UNICEN. Contacto: bfernandezmass@gmail.com

### **ROMINA GALA**

Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y Profesora de Artes Visuales por la Escuela de Bellas Artes “Carlos Morel”. Diplomada superior en “Educación, Imágenes y Medios” por FLACSO Argentina y maestranda en “Industrias Culturales: Políticas y Gestión” por la Universidad Nacional de Quilmes. Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Instituto Gino Germani desde 2016, y de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales. Integrante del Grupo de Trabajo “Apropiaciones e Interseccionalidades” (CLACSO), miembro adherente de la Red de Investigadores en Diseño de la Universidad de Palermo y de la Red de Game Studies de la Asociación de Desarrolladores de Videojuegos de Argentina. Participa en la Comisión de Encuesta “Trabajadores en Videojuegos de Argentina” de Women in Games Argentina. Actualmente, es docente en la Carrera de Ciencia Política de la UBA y becaria doctoral del CONICET. Participa en proyectos de investigación sobre tecnologías digitales, cultura y sociedad. Su tesis analiza las prácticas de creación y desarrollo de videojuegos con fines sociales, políticos, culturales o artísticos de desarrolladores independientes en el Área Metropolitana de Buenos Aires, y su inserción en las dinámicas de funcionamiento de la industria cultural.

### **ROSA BERNADETTE GAMBOA**

Maestranda en Estudios Literarios (UBA). Se graduó como Licenciada en Periodismo (UNLZ) y en Lengua Inglesa (UTN). Es profesora de Inglés y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Además, es Diplomada Superior en Gestión y Enseñanza del Español (FLACSO) y en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Se desempeñó como tutora en la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Actualmente es directora de escuela secundaria, jefa de medios de apoyo técnico pedagógico en Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) y miembro del equipo de investigación del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT-FLACSO). Sus áreas de interés son apropiación de las tecnologías por parte de jóvenes, ciudadanía digital y la creación de recursos educativos digitales. Contacto: rgamboa@flacso.org.ar

### **MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO**

Fonoaudióloga, Magíster en Educación y Candidata a Doctora en Didáctica. Docente asociada e investigadora en los niveles de pregrado y posgrado, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en las áreas de diversidad y educación in-

clusiva, pedagogía y didáctica, didáctica de las ciencias sociales e investigación educativa. Miembro del Grupo de investigación Educación y Tecnología. Autora de artículos en revistas y capítulos de libros.

### **MARTÍN ARIEL GENDLER**

Doctor en Ciencias Sociales (FSOC-UBA), Licenciado y Profesor en Sociología (FSOC-UBA). Diplomado Superior en Gobernanza de Internet (UFRDS, Brasil) y en Ciencias Sociales Computacionales (UNSAM). Ha realizado estudios de posdoctorado en la Universidad de Sevilla (España). Becario posdoctoral del CONICET. Investigador en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA) y en el Instituto de Estudios para el Desarrollo Productivo y la Innovación (IDEPI-UNPAZ). Docente de grado en la carrera de Sociología (UBA) y comercio electrónico (UNPAZ), y de posgrado en la Diplomatura Superior en Inteligencia Artificial (UNTREF), en las Maestrías de Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC) y Planificación y Evaluación de Políticas Públicas (UNSAM), y en los Programas de Doctorado de la UNR y UCES. Co-coordinador del Observatorio Interuniversitario de Tecnologías, Educación y Sociedad (OISTE) y Director de la revista académica "Hipertextos: capitalismo, técnica y sociedad en debate". Miembro de la RIAT y del GT de CLACSO "Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades". Contacto: martin.gendler@gmail.com

### **PAULA SILVINA GIL**

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Actualmente, es la directora de la Carrera y forma parte del ILLPAT (Instituto Lingüístico y Literario de la Patagonia). Está a cargo de dos cátedras: Didáctica Específica de las Letras y Problemáticas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Terminó la Especialización en *Lectura, escritura y educación* por FLACSO y se encuentra en proceso de escritura de su Tesis de Maestría. Formó parte de proyecto de investigación sobre el área de Didáctica, Alfabetización y Tecnología. Sus líneas de investigación están vinculadas con la enseñanza de la lengua y la literatura mediadas a través del dispositivo de trabajo docente: consigna escolar.

### **MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS**

Profesora del Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle, Colombia. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Contacto: mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es - ORCID: 0000-0002-0461-4806.

### **KAROLAIM GUTIERREZ VALENCIA**

Licenciada en Comunicación e Informática Educativas. Magíster en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira a nivel de pregrado y maestría de la Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Grupo de investigación Educación y Tecnología. Con interés investigativo en la Didáctica del Lenguaje, Tecnología en Educación, Formación Docente y Diversidad e Interculturalidad. Últimas publicaciones: a) Capítulo de libro “Uso de las TIC en niños y niñas de contextos interculturales: Entre la incredulidad y la adaptación. Capítulo 18 del Libro Explorando las humanidades: Perspectivas y reflexiones sobre la condición humana. En conjunto con miembros del grupo de investigación Educación y tecnología de la Universidad Tecnológica de Pereira. (*Atena Editora*), Julio de 2024; b) Coautora del libro “Escritura académica. Un reto para la formación posgradual”. (*Editorial UTP*). Artículo Usos reales de la red social Google Plus. (*Revista Luciérnaga*).

### **GRACIELA ITURRIOZ**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación. Especialista en docencia universitaria. Magister en Educación Superior. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Magister en Tecnología Educativa. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Lic. en Psicología Docente regular asociada de la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Docente estable de carreras de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Directora de Educación a distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Directora de Maestría Estudios Psicológicos de la Enseñanza y Aprendizaje. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Directora de tesis de grado y posgrado de diferentes carreras universitarias de instituciones diversas.

### **SILVIA LAGO MARTÍNEZ**

Socióloga, con estudios de postgrado en Políticas y Gestión de Ciencia y Tecnología (UBA). Es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales en las carreras de Ciencia Política y Sociología (UBA) y en posgrados nacionales e internacionales. Es investigadora categoría I del sistema nacional, trabaja en el Instituto Gino Germani (UBA) donde codirige el Programa de investigaciones sobre la Sociedad de la Información y coordina el equipo de investigación Sociedad, Internet y Cultura (ESIC). Forma parte de la Red de Investigadores sobre Apropiación

de Tecnologías Digitales (RIAT) y del GT de CLACSO Apropriación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. Además, participa en la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) coordinando el Grupo de Trabajo Ciencias, tecnologías e innovación. En su trabajo académico y de investigación desarrolla varias líneas temáticas, entre ellas: políticas públicas para la inclusión digital; educación y tecnologías digitales; ciudadanía digital y derechos digitales, movimientos sociales y la conformación de nuevos espacios de intervención política; cultural digital e innovación en las industrias culturales y creativas. Dirige y ha dirigido numerosos proyectos de investigación acreditados por instituciones científicas, actualmente conduce el estudio “Internet y universidad. Nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales”. Ha publicado libros, parte de libros y artículos científicos y realizado presentaciones en congresos nacionales e internacionales.

#### **VICTOR FABIÁN LATORRE MANSILLA**

Es investigador y docente del Departamento de Comunicación Social en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina. Licenciado en Comunicación Social por la UNPSJB, magister en Periodismo por la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctorando en Ciencias Sociales y Humanas por la UNPSJB. Los núcleos centrales de sus trabajos son la historia social de los medios de comunicación y el desarrollo del periodismo en entornos digitales. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura de la UNPSJB y de la Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías Digitales (RIAT). Contacto: [latorrevictor@gmail.com](mailto:latorrevictor@gmail.com)

#### **CLAUDIA LAUDANO**

Doctora en Ciencias Sociales (UNLP, Argentina), Mg. en Ciencias Sociales (FLACSO), Lic. en Comunicación Social (UNLP). Investigadora en IdIHCS (UNLP-Argentina). Profesora de Postgrado. Especialista en Medios de Comunicación, Tecnologías digitales, Teoría Feminista y Movimientos de Mujeres. Contacto: [claudialaudano@gmail.com](mailto:claudialaudano@gmail.com)

#### **KAREN HASLEIDY MACHADO MENA**

Profesora en la Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Maestría en Educación metodología virtual, UTP. Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad Tecnológica de Pereira). Magister en Educación (Universidad Tecnológica de Pereira). Realiza estudios de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales - CINDE). Integrante del grupo de investigación Educación y Tecnología, reconocido por el

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia - Minciencias. Sus líneas de investigación son “Construcción de subjetividades y socialización política” y “Didáctica del lenguaje”. Ha sido asesora metodológica del programa de formación de adolescentes y jóvenes investigadores, ONDAS, de Minciencias. Ha participado en proyectos de investigación en argumentación, escritura académica, literacidad, didáctica del lenguaje. Sus últimas publicaciones en coautoría son “Caracterización de la literacidad en adolescentes y jóvenes privados de la libertad” (*Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*) y “Formación posgradual docente, Comunidades de aprendizaje y Desempeño en las pruebas Saber Colombia. Un estudio correlacional” (*Editorial Universidad Tecnológica de Pereira*).

### **ANAHÍ MÉNDEZ**

Magíster en Comunicación y Cultura, Licenciada y Profesora en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y doctoranda en Ciencias Sociales por la misma institución. Becaria CONICET. Desde el 2013, integra el Programa de Investigaciones sobre Sociedad de la Información y el Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Es docente en la Sociología Especial “Internet y Sociedad: comunicación y cultura digital” de la Carrera de Sociología (FSOC-UBA). Es integrante del GT Apropriación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidad (CLACSO) e integrante fundadora de la Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías Digitales (RIAT). En su tesis de maestría analizó la emergencia del movimiento animalista en Argentina y las características de sus acciones colectivas, observando la relación respecto las apropiaciones de tecnologías y la configuración de nuevos actores y enfoques sobre la relación ambiente y sociedad. Actualmente, en su tesis doctoral analiza las acciones colectivas animalistas en el marco de la reconversión a Ecoparque del ex Jardín Zoológico de Buenos Aires y del ex Parque Zoológico de Mendoza considerando la relevancia del *continuum* entre acciones *online* y *offline*, apropiación de tecnologías y prácticas socioestéticas. Publicó varios artículos en revistas científicas, capítulos de libro y fue expositora y coordinadora en eventos académicos.

### **MARÍA MONSERRAT POSE**

Especialista en Tecnología Educativa y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO. Es docente de grado y posgrado, dicta cursos y talleres sobre Tecnologías en Educación e integra el equipo de investigación del PENT de FLACSO. Sus áreas de interés y sus publicaciones están relacionadas con la apropiación de las tecnologías por

parte de niños y jóvenes, los objetos culturales que involucran tecnologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología. Contacto: [mmpose@flacso.org.ar](mailto:mmpose@flacso.org.ar)

### **SUSANA MORALES**

Doctora en Ciencias de la Información (España). Professora Visitante del Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea de la Universidade Federal da Bahia, Brasil, donde integra el Grupo de Pesquisa em Gênero, tecnologias digitais e cultura (Gig@). Sus investigaciones están orientadas a reconocer procesos de apropiación de tecnologías digitales en esta etapa del capitalismo. Además de publicar en revistas académicas, libros y capítulos de libros, y ha co-organizado varios libros, siendo el último ¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas, junto a Elizabeth Vidal (CLACSO, 2022). Contacto: [susanamoraes@unc.edu.ar](mailto:susanamoraes@unc.edu.ar)

### **STELLA MARIS MOREIRA**

Licenciada y Profesora en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, Maestrando en Políticas Sociales, por la misma institución. Posgrado de Derecho y TIC, Facultad de Derecho (UBA). Integra el Programa de Investigaciones sobre Sociedad de la Información del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Es Profesora Adjunta del “Seminario Metodología de la Investigación: El Ámbito de la Opinión Pública” de la Carrera de Sociología (FSOC-UBA), docente de Metodología de la Ciencia Política I de la carrera de Ciencia Política UBA. Capacitadora operativa en materia de relevamientos sociodemográficos. Directora de proyectos de Extensión Universitaria (PEU 2023/24), y directora de programa de subsidios de la Universidad de Buenos Aires para proyectos de extensión universitaria (UBANEX 2024). Es integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT). Sus líneas de investigación son acerca del diseño e implementación de políticas públicas en materia de Inclusión Digital. En los últimos años, ha publicado diversos artículos, capítulos de libro y ha participado como expositora y coordinadora en jornadas y congresos sobre Ciencias Sociales nacionales e internacionales.

### **GRACIELA NATANSOHN**

Graciela Natansohn es periodista y doctora en Comunicación. Es profesora de Periodismo en la Univ. Federal da Bahia, Brasil, donde también es docente del Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas/PósCom. Investiga cultura digital con pers-

pectivas feministas antirracistas. Coordina el grupo de investigación “Gênero, Tecnologias Digitais e Cultura/GIG@”. Contacto: graciela@u-fba.br

### **LINA ROSA PARRA BERNAL**

Lina Rosa Parra Bernal. Doctora en educación, Universidad La Salle (Costa Rica). Magíster en educación, Universidad Católica de Manizales. Ingeniera de sistemas, Universidad Antonio Nariño. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la UCM. Líder del Grupo de investigación ALFA y la Línea de Investigación Educación, Innovación y TIC. Contacto: lrparra@ucm.edu.co. ORCID: 0000-0001- 9838-4783. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=AdVFkSwAAAAJ>

### **MARCO PERNARELLA**

Licenciado en Antropología y Magíster en Ciencia de Datos Sociales por la Universidad de Copenhague, Dinamarca. Es doctorando en Sociología e Investigación Social en la Universidad de Trento, Italia. Se especializa en métodos digitales, tanto cualitativos como cuantitativos, para el análisis de interacciones y fenómenos sociales en diversas plataformas. Colabora con el Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires y forma parte del Comité de Redacción de la revista *Studi Urbinati*. En su tesis de maestría, trabajó con métodos participativos y digitales para la identificación y evaluación del patrimonio comunitario. Su investigación doctoral explora el papel de la difusión mediática de (contra)conocimientos por parte de actores involucrados en la lucha por la justicia climática y ambiental, analizando las dinámicas de transnacionalización, la construcción discursiva de conocimientos comunes y su potencial transformador en las representaciones colectivas en el contexto de los movimientos sociales.

### **DANIEL ENRIQUE PICHL**

Docente e investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, licenciado en Comunicación Social. Coordinador de la Editorial Universitaria de la Patagonia. Magister y Especialista en Gestión Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Mi campo de estudio se enfoca al estudio de la comunicación social, específicamente a la construcción de la agenda en el periodismo de Patagonia. Trabajo sobre el tipo de cobertura realizado por los medios en relación a conflictos laborales, como también en relación entre gabinetes de prensa de instituciones de ciencia y me-

dios de comunicación. Contacto: depichl7034@gmail.com

### **MARTIN ALEJANDRO PIZARRO**

Licenciado en Comunicación por la Universidad Nacional de General Sarmiento y Doctorando en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como investigador docente del área de Comunicación del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS). Es Coordinador de la Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías y miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Apropriación de Tecnologías y otras Interseccionalidades. Ha sido beneficiario de distintas becas de formación en investigación, participado como expositor en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en libros y revistas académicas, donde aborda los usos y apropiaciones de tecnologías digitales en distintos ámbitos de la sociedad, principalmente en instituciones educativas. Contacto: mpizarro@campus.ungs.edu.ar

### **FLAVIA SAMANIEGO**

Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA); tiene Diploma Superior en Tecnología, Subjetividad y Política expedido por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ha realizado estudios de maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con una tesis en proceso de elaboración. Es miembro del Programa de Investigaciones sobre Sociedad de la Información del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). También forma parte de la Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías Digitales (RIAT) y del Grupo de Trabajo Apropriación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades de CLACSO (2023-2025). Actualmente, se desempeña como becaria UBACyT doctoral en Ciencias Sociales (IIGG-UBA). Además, ejerce como docente universitaria en la Carrera de Sociología de la UBA y en la Universidad Nacional de José C. Paz. Contacto: fsamaniego@sociales.uba.ar

### **GASTÓN SÁNCHEZ**

Alumno de la Licenciatura en Turismo e integrante estudiantil en el Departamento de Turismo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco), sede Puerto Madryn. Falleció tempranamente de manera trágica.

### **LUIS RICARDO SANDOVAL**

Profesor Titular Regular en el Departamento de Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argenti-

na; doctor en Comunicación y Magister en Planificación y Gestión de las Comunicaciones por la Universidad Nacional de La Plata y Licenciado en Comunicación Social por la UNPSJB. Su trabajo se enfoca en los usos y apropiaciones sociales de las tecnologías y en las políticas relacionadas, con una perspectiva antideterminista. Ha integrado y dirigido proyectos de investigación y es miembro de la Comisión Coordinadora de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales. Fue director de la revista científica Textos y Contextos desde el sur. Además de artículos en revistas científicas y libros colectivos ha publicado dos libros individuales y editado otros cuatro. Contacto: lrsandoval@upata.edu.ar

### **SOFÍA TORRES**

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA); Diplomada en Comunicación Política (FSOC-UBA) y posee Diplomas Superiores en Metodología para la Investigación Social e Inteligencia Artificial y Ciencias Sociales: Desafíos teóricos y metodológicos, ambos expedidos por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Además, es auxiliar de Investigación del área de Educación y Cultura y Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura (ESIC) del Programa de estudios sobre la Sociedad de la Información (SOCInfo) del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). Ha participado en proyectos de investigación y publicaciones en libros y revistas académicas sobre plataformas de redes sociales; comunicación electoral y de gobierno; participación política y regulaciones digitales y de Internet. Actualmente se desempeña como Encargada de proyectos y cooperación internacional del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Contacto: sof\_torres@outlook.com



## COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

Este libro reúne investigaciones y reflexiones críticas sobre los modos en que las tecnologías digitales atraviesan hoy las prácticas sociales, educativas y culturales en América Latina. A partir de diversos estudios situados, examina las formas en que distintos actores se apropian de estas herramientas, así como las desigualdades, tensiones y disputas que acompañan su expansión. En un contexto marcado por la digitalización acelerada de la vida cotidiana, la obra invita a repensar la ciudadanía, la educación y la producción de conocimiento frente a los desafíos del capitalismo digital contemporáneo.



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais