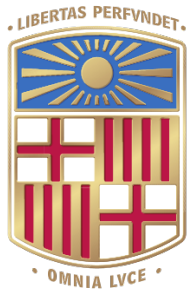




CIUDADANÍA RELACIONAL:
**LA CONVIVENCIA
ESCOLAR
CON TECNOLOGÍAS
DIGITALES**

TESIS DOCTORAL 2023

EZEQUIEL PASSERON



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Ciudadanía relacional: la convivencia
escolar con tecnologías digitales

Ezequiel Passeron

Directores: Dr. Pablo Rivera Vargas

Dra. Judith Jacovkis Halperin

Tutor: Dra. Cristina Alonso Cano

Para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad

Barcelona, 2023

A Vera Rexach,
maestra del arte de enseñar,
el faro que tuerce el destino.

Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias al trabajo en equipo realizado junto con Pablo Rivera Vargas y Judith Jacovkis. Les agradezco eternamente su amistad, escucha, soporte, tiempo y dedicación para la construcción artesanal de este proyecto, en cada una de sus etapas.

Cabe también un agradecimiento a Cristina Alonso Cano, tutora, por haberme enseñado que una tesis es un proyecto de vida que nunca concluye, sino que anticipa futuros prólogos. A su vez, agradezco a Juliana Raffaghelli, quien me recibió en la Universidad de Padova para profundizar en las ideas y análisis del proyecto.

Al Instituto Miquel Tarradell, y en especial a Esther Gozálvez, por la confianza y por haberme abierto las puertas de la escuela y su comunidad. Volver a las aulas y habitarlas por un tiempo fue el mayor regalo de esta tesis. A cada estudiante, docente y directivo del Instituto, por su amor, alegría y enseñanzas.

A mi familia: Agustina, compañera de vida, con quien crezco y aprendo día a día, por bancar la parada en las malas, ser la alegría en las buenas, y por el arte de tapa; Roberto, mi viejo, las palabras quedan cortas para expresar tantos sentidos: por enseñarme con el cuerpo el valor del perdón, por los llantos de emoción compartidos, por Boquita, y por el amor a la música -la Samba y los Beatles-; Inés, mi vieja, por el amor incondicional, por los cuidados, por nunca dejar de intentarlo, y por la confianza en las personas; y Nicole, por su alegría y por estar siempre, “passe lo que passe”. A Pachi, Nacho y Gonza, por hacer familia en Barcelona. A los Gomez Taleb, por incluirme entre los suyos como uno más.

A mis amigos y amigas: Luciano Álvarez, por ser un hermano de distinta madre y maestro; Felipe Sala, por ser mi compañero de aventuras desde 3er grado; Pierluigi Bavestrello, por las charlas eternas, las risas y el aguante; Luis Alagia, por la escucha atenta, las preguntas y el empuje para vencer las resistencias; María José Ravalli, por la lealtad, confianza, compañerismo y alegría; Lionel Brossi, por el cariño, los viajes y las fiestas; Nacho Chavero, Barbi Garcia y Helena Chavero, por la compañía y el apoyo en nuestros procesos migratorios y por el puente de amor entre Madrid y Pineda; Luciano Ciotti, por su militancia, amistad y compañerismo; Pablo Ursul, por la nobleza del barro que se moldea; Raquel Miño, por el cuidado, los diálogos y la compañía en las aulas; Aris Pecollo y Tomi Santa Cruz, por la luz y los 12 segundos de oscuridad; Facundo Bianco, por la lealtad, a pesar de las diferencias; Lucia Fainboim, por todos los años de aprendizaje desde la Facultad; Tomi, Max y Valen, por la amistad desde la infancia, la que no conoce de tiempos y distancias; Mechi y Laucha, por las risas terapéuticas; Alicia y Leandro, por los abrazos fundidos en silencio.

A mi abuela Hilda y mi tía Mercedes, las primeras docentes que conocí y que sin dudas me inspiraron para involucrarme en el campo educativo.

A la "Negra" Graciela Equiza, por su servicio al otro, por decir "No sé", y seguir reflexionando para entender y transformar desde la escucha y la palabra.

A Faro Digital, por enseñarme las diferencias entre lo ideal y lo posible, por ser mi bandera y orgullo, por permitirme conocer el mundo e intentar transformarlo.

A la Universidad de Barcelona, el grupo de investigación Esbrina y al DOE (Departament de Didàctica i Organització Educativa) por abrirme las puertas y hacerme sentir como en casa. A Joan Anton, Paula, Diego, Carles, Lluís, Ainara, Gustavo, Katia y Pablo Neut por el afecto compartido.

A la Universidad de Buenos Aires, por haberme formado como persona y estudiante. A sus docentes, por la pasión y vocación de servicio.

Al equipo de Ciudadanía Digital de Ceibal, a Martín Rebour, Pablo Pages y Nicolás Ambrosi, por hacer que valga el esfuerzo, la pena y la alegría.

A Pineda de Mar, el pueblo que elegí para hacer mi hogar junto con mi familia.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
PRIMERA PARTE. EL PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN	3
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN.....	5
1.0 <i>Una breve historia personal sobre las intenciones, propósitos, sentidos y agradecimientos de esta investigación</i>	5
1.1 <i>Una aproximación al problema de investigación</i>	9
1.2 <i>Interrogantes del problema educativo</i>	13
1.3 <i>Contexto de la investigación. El Instituto Miquel Tarradell</i>	16
1.3.1 <i>¿Por qué una institución pública en situación de vulnerabilidad social?</i>	18
1.4 <i>Objetivos de la investigación</i>	20
1.5 <i>Estructura de la tesis</i>	22
SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 2. LA ESCUELA: UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN.....	27
2.1 <i>Comunicación pedagógica en tiempos sociodigitales</i>	27
2.2 <i>Lo público de la escuela: todos los cuerpos pueden aprender todo.</i>	29
2.3 <i>Las escuelas de la igualdad</i>	36
CAPÍTULO 3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES, SOCIEDAD Y ESCUELA: DESDE EL MEDIO HACIA LAS MEDIACIONES.	41
3.1 <i>El medio es el mensaje</i>	41
3.2 <i>De los medios a las mediaciones</i>	48
CAPÍTULO 4. CIUDADANÍA DIGITAL, COLECTIVA, RELACIONAL Y CRÍTICA.....	57
4.1 <i>Derechos humanos, también en internet.....</i>	57
4.2 <i>El sentido colectivo de la ciudadanía digital desde la escuela.</i>	59
4.3 <i>Ni apocalípticos ni integrados, relacionales</i>	60
4.4 <i>¿Qué es ser críticos?</i>	64
4.4.1 <i>Lo crítico en el cruce entre tecnologías digitales y educación</i>	66
TERCERA PARTE. LAS DECISIONES METODOLÓGICAS	69

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	71
5.1 Marco epistemológico.....	71
5.2 Propuesta metodológica.....	74
5.3 Diseño metodológico.....	76
5.3.1 Estudio de caso.....	76
5.3.2 Etnografía.....	78
5.3.2.1 Etnografía escolar.....	81
5.3.2.2 Etnografía crítica.....	83
5.4 Instrumentos de recolección de información.....	84
5.4.1 Observación participante.....	84
5.4.2 Entrevistas en profundidad.....	87
5.4.3 Grupos de discusión.....	88
5.5 Participantes y Muestra.....	91
5.6 Criterios éticos de la investigación.....	94
5.7 Tratamiento y análisis de la información.....	95
5.7.1 Categorías emergentes de análisis.....	95
5.7.2 Tratamiento (gestión) de las evidencias.....	97
5.7.3 Procesos de agrupación de evidencias por cada categoría emergente.....	100
CUARTA PARTE. RESULTADOS.....	107
CAPÍTULO 6. RECONSTRUCCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.....	109
6.1 La entrada al campo de un investigador argentino.....	109
6.2 Estar en el instituto.....	113
6.3 Propuestas relacionales sobre ciudadanía digital en el Instituto.....	119
6.4 ¿Por qué y cómo investigar en un instituto de vulnerabilidad social?.....	124
6.5 Territorios y problemáticas sociodigitales en el Instituto.....	126
CAPÍTULO 7. IDENTIDAD: ENTRE IMÁGENES, INFLUENCIAS, LA MIRADA DEL OTRO, EL CUIDADO DE PERFILES Y LO VIRAL COMO ANHELO.....	129
7.1 Interacciones entre imágenes.....	130

7.2 <i>La cultura de la influencia</i>	137
7.2.1 Bailes.....	140
7.2.2 La imitación resignificada.....	141
7.2.3 Retos.....	142
7.2.4 Contenidos religiosos o políticos.....	143
7.3 <i>Validación horizontal -la mirada del otro- y el cuidado de los perfiles</i>	144
7.4 <i>La viralización como anhelo</i>	149
CAPÍTULO 8. VÍNCULOS CON OTROS: ENTRE EL HATEO, EL BLOQUEO, LA VIOLENCIA DE GÉNERO DIGITAL Y EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL -Y LOS CUIDADOS- COMO DESAFÍO.	151
8.1 <i>Hateo y odio</i>	152
8.2 <i>Violencia de género digital</i>	156
8.3 <i>Bloqueo ante problemas</i>	158
8.4 <i>El diálogo intergeneracional -y los cuidados- como desafío.</i>	160
CAPÍTULO 9. RELACIONES CON LA INFORMACIÓN: ENTRE LA ACTUALIDAD, ENTRETENIMIENTO Y APRENDIZAJE, LOS MEMES Y LA PERSONALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	163
9.1 <i>Actualidad, entretenimiento y aprendizaje: ¿cómo se jerarquiza la información?</i>	164
9.2 <i>Cultura memética</i>	169
9.3 <i>Personalización de la experiencia y la cuestión de la atención</i>	172
QUINTA PARTE. CONCLUSIONES	177
CAPÍTULO 10. CIUDADANÍA RELACIONAL COMO CAMINO HACIA NUEVAS FORMAS DE ESTUDIO Y CUIDADO EN CONTEXTOS ESCOLARES SOCIODIGITALES	181
10.1 <i>Análisis a partir de objetivos</i>	182
10.1 <i>Limitaciones de la investigación</i>	198
10.2 <i>Proyecciones analíticas</i>	199
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
7. ANEXOS	229

Resumen

La presente tesis doctoral es el resultado de un trabajo realizado en el marco del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Su propósito es explorar y analizar las relaciones entre el Instituto Miquel Tarradell, de la ciudad de Barcelona, y las tecnologías digitales. La estructura de la tesis está dividida en cinco apartados. En el primero de ellos, se presenta a modo introductorio los antecedentes que orientaron la investigación, junto con una descripción del contexto situado, las preguntas y los objetivos centrales de la misma. En el segundo apartado, se describe el marco teórico del proyecto, con una revisión de literatura sobre distintos campos educativos. En el tercero, se describen las principales decisiones metodológicas tomadas para el desarrollo empírico del estudio. La cuarta parte muestra las evidencias generadas en el territorio, divididas por tres categorías emergentes: las identidades, los vínculos con otros y las relaciones con la información. La quinta parte refiere a las conclusiones de la tesis, que no buscan ser ideas cerradas, sino más bien puentes para nuevos sentidos vinculados a la ciudadanía relacional de los centros educativos con las tecnologías digitales.

Palabras clave: ciudadanía digital; educación mediática; ciudadanía relacional; tecnologías digitales.

This doctoral thesis is the result of the work developed within the framework of the PhD program in Education and Society at the University of Barcelona. Its purpose is to explore and analyze the relationships between the Miquel Tarradell Institute, in the city of Barcelona, and digital technologies. The thesis is structured into five sections. In the first one, an introductory presentation is made, including the background that guided the research, along with a description of the context, the research questions, and its central objectives. The second section describes the theoretical framework of the project, with a literature review spanning various educational fields. In the third section, the main methodological decisions taken for the empirical development of the study are described. The fourth part presents the evidence generated in the field, divided into three emerging categories: identities, connections between people, and relationships with information. The fifth part relates to the final conclusions of the thesis, which are not intended to be closed ideas but rather bridges to new meanings related to the relational citizenship of educational institutions with digital technologies.

Keywords: digital citizenship; media education; relational citizenship; digital technologies.

Primera parte. El punto de partida de la investigación

Tal vez no era pensar, la fórmula, el secreto, / sino darse y tomar perdida, ingenuamente, / tal vez pude elegir, o necesariamente, / tenía que pedir sentido a toda cosa. / Tal vez no fue vivir este estar silenciosa / y despiadadamente al borde de la angustia/ y este terco sentir debajo de su música / un silencio de muerte, de abismo a cada cosa / [...] / Tal vez pude subir como una flor ardiente / o tener un profundo destino de semilla / en vez de esta terrible lucidez amarilla. Idea Vilariño, *Poesía completa*.

La primera parte de la presente investigación doctoral presenta un solo capítulo, dedicado a la introducción del problema, esto es, las relaciones entre una escuela y las tecnologías digitales. En el mismo, se presentan seis apartados. El inicial, catalogado como 1.0, transparenta el recorrido vivencial que lleva al investigador a realizar este estudio. Luego, el primer apartado, da cuenta de una aproximación al tema en cuestión, en donde se revisa a nivel general el estado del arte de las relaciones entre dos tecnologías históricas: la escuela y lo digital. El segundo apartado explicita los principales interrogantes desde los cuáles se parte, esto es, las preguntas centrales de la investigación. En el tercer apartado se detalla el contexto situado y local del estudio: el Instituto Miquel Tarradell, de la ciudad de Barcelona. Y a su vez, mediante un subapartado, la fundamentación por la cual se decidió realizar un estudio en este instituto en particular. El cuarto apartado refiere al objetivo central y los específicos de la investigación. Por último, el quinto, presenta la estructura de la tesis.

Capítulo 1 Introducción

1.0 Una breve historia personal sobre las intenciones, propósitos, sentidos y agradecimientos de esta investigación

Mi propósito -dice Balder, uno de los personajes de *El amor brujo*, del escritor argentino Roberto Arlt- es evidenciar de qué manera busqué el conocimiento a través de una avalancha de tinieblas y mi propia potencia en la infinita debilidad que me acompañó hora tras hora. Leila Guerrero, *Teoría de la gravedad*.

Quien se dispone a escribir las letras, palabras, frases, párrafos y capítulos que leerán a continuación, es una persona interpelada por el sentido de las cosas del mundo. Los recuerdos familiares me encuentran siempre conversando con personas, preguntando, escuchando y contando historias. Con pares, con adultos, y hasta cuando conversaba conmigo mismo -relatando partidos de fútbol, donde era el protagonista-. El diálogo es mi lugar de confort. Es el espacio donde me encuentro con otros, con otras, a compartir un momento juntos. Donde se cruzan caminos, dudas, historias y aprendizajes.

Los relatos acerca de mi niñez también cuentan de mi afición por la lectura, en buena medida influenciada por ver a mi abuelo, León (Tito) Kitroser, leyendo (me) en el comedor de su casa. Me devoraba cuanto libro, diario o revista llegaba a mis manos. De escuchar a los demás y de leer compulsivamente se nutrían mis cuentos, argumentos o testimonios. El proceso de trabajo que me condujo a esta tesis tiene entonces la esencia de mi infancia. No es más (ni menos) que un ejercicio de soldador (y no de soldado), de unir unas puntas con otras, de interligar, de pensar con... de investigar, a fin de cuentas.

Con este recuerdo quiero explicitar la intención principal que guía mi proceso de investigación doctoral: ir al territorio, al campo, a la realidad social, a la escuela, para escuchar, preguntar y tensionar desde el diálogo reflexiones acerca del uso, las prácticas y los sentidos que brotan en la convivencia con las tecnologías digitales. Pero, ¿cómo llegué a interesarme por los cruces entre lo educativo, la comunicación y lo digital? Para empezar a responder este interrogante, necesito contarles fragmentos de mi historia de vida.

Por azar me tocó nacer y criarme en un hogar amoroso, donde nunca faltó nada de comer ni se padeció frío. Junto con Roberto e Inés, mis progenitores, y mi hermana Nicole, pasamos años de amor, cuidado y exploración del mundo. Cuando terminé el colegio privado -12 años

después- e ingresé en la universidad pública, caí en la cuenta respecto a mis privilegios sociales. ¿Por qué no todas las personas tuvieron las mismas chances que tuve?, ¿cómo se hace para que más personas tengan derechos y oportunidades?, ¿cómo encontrar la manera para, desde mis pasiones, poder contribuir a que el mundo sea un lugar un poco más justo?

Estudié Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires sin tener que pagar -más que los apuntes y libros- por mi formación superior. La universidad pública, de todos y todas, me dio un oficio: la comunicación social. Una persona a la que nunca le había faltado nada, que hasta tuvo el privilegio de poder dedicarse exclusivamente a estudiar -sin tener que trabajar-, tenía la responsabilidad de hacer algo con todo eso. Escuché y aprendí de profesores y profesoras que dedican su vida a investigar y analizar lo social, político, comunicacional y educativo, en condiciones que lejos están de ser las ideales. Conocí personas brillantes, que con sus preguntas e ideas me ubicaron en otro lugar confortable: el de la ignorancia y la curiosidad por saber más. Una vez egresado de mi licenciatura, me crucé con la posibilidad de trabajar en servicio de lo público en una repartición estatal: el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Argentina. Con plena consciencia acerca de mis privilegios, sentía que necesitaba devolver, poniendo el cuerpo, al país que me lo había dado todo.

En ese momento, tuve la oportunidad de estar a cargo de una política pública de concientización sobre la protección de los datos personales. Corría el año 2011, internet ya se había convertido en una herramienta masiva, mediante el auge de las “.com” y la posterior “web 2.0” (*peer to peer* -red de pares-) popularizadas por las entonces denominadas redes sociales. La proliferación y diseminación de datos hacía que el alcance de la ley nacional de protección de datos personales¹ (sancionada en el año 2000) tiemble. ¿Cómo proteger los datos personales de la ciudadanía ante el avance de las plataformas digitales transnacionales?

Desde ese momento, y desde el servicio público, mi carrera profesional estuvo marcada por los cruces entre la educación, la comunicación y las tecnologías digitales. Fueron años de profundo aprendizaje, pero también de acción. Desde el programa “Con vos en la web²”, entre los años 2012 y 2015 estudiamos la materia, creamos contenidos, diseñamos didácticas socioeducativas, sensibilizamos a través de la comunicación y salimos a recorrer el país. Cada vez que llegábamos a los territorios locales, notábamos cómo la digitalización de la vida cotidiana (Crogan, 2016) era un fenómeno que no iba a dejar de crecer. Desde Jujuy hasta

¹ Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25326-64790>

² Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb>

Ushuaia, pasando por Chaco, Neuquén, Córdoba, Santa Fe o Misiones, la Argentina y el mundo empezaban a transitar una vida social en donde lo digital iría cobrando cada vez mayor relevancia. Los principales conflictos que el Estado Nacional identificaba como prioritarios para dar respuesta eran: el ciberbullying (la discriminación en internet), el grooming (el abuso sexual a través de tecnologías digitales), el *sexting* (como práctica, y la difusión de imágenes íntimas como problemática) y la identidad digital (como proceso de construcción en dichos entornos, pero que también repercutía fuera de ellos).

En 2016 nuestro equipo de trabajo tuvo que continuar su camino por fuera de lo público debido a decisiones ajenas, coyunturales y políticas. Faro Digital nació entonces como organización de la sociedad civil, para poder continuar los esfuerzos realizados hasta el momento por un grupo de profesionales de las ciencias sociales comprometidos por la desigualdad y la justicia social. La problemática era la misma, pero el enfoque se amplió. A la cuestión de la protección de la privacidad en tanto derecho humano, le sumamos la perspectiva de los cuidados. “Así como te cuidás en los espacios presenciales, calle, escuela o barrio, también tenés que cuidarte en internet” fue el mensaje central desde el cual partimos. Sumado a esto, encontramos en la noción de “ciudadanía digital” un área de trabajo que nos permitió equiparar lo digital con lo “real”, es decir, entender a internet como espacio o territorio social que habitamos y que requiere de reflexión y pensamiento crítico (entendido como cierta distancia, que permite tomar decisiones con responsabilidad). Desde Faro Digital llevamos ya 7 años de estudio, investigación, intervención en territorio y activismo respecto a la complejidad de vivir rodeados por tecnologías digitales. Un espacio colectivo no ajeno a la conflictividad social y vincular, pero que provoca en cada miembro el orgullo de dedicar su vida profesional al servicio por la otredad.

Desde el año 2019 mi camino se bifurcó para España, junto con Agustina, mi compañera de vida, puntualmente a la ciudad de Barcelona. Más allá de las vicisitudes y complejidades del hecho de emigrar, fueron hasta acá años de profunda inmersión en tecnología educativa (y en la educación en general). Esta oportunidad es algo que tengo que agradecer eternamente a Pablo Rivera Vargas y Raquel Miño Puigcercós, las primeras personas que me abrieron las puertas de la ciudad (y de la Universidad de Barcelona). Con Faro Digital en la mochila, comencé a vincularme con lo académico, algo que no había hecho hasta el momento en mi país. Quizás por prejuicio propio, por el hecho de concebir a la academia como un espacio individual, separado de lo social o comunitario. En el grupo de investigación Esbrina encontré lo opuesto. Un equipo humano y multidisciplinario dedicado a leer, estudiar, investigar y poner el cuerpo en clases para transformar las injusticias de la realidad social. La experiencia de ser docente universitario me permitió más allá de dedicar horas al estudio de mis temas de interés, aprender de didáctica y pedagogía, junto con otras áreas del conocimiento -

sociología, historia, filosofía, entre otras- para tener un abordaje más integral en mis clases, escritos e ideas.

En medio de este proceso, decidí continuar mis estudios, haciendo un máster universitario, denominado “Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales” durante el curso 2019-2020. Luego de haberlo concluido, tomé la decisión de realizar el doctorado en el programa de “Educación y Sociedad” de la Universidad de Barcelona, desde el 2020 al 2023. A mi amigo Pablo, a quien mencioné anteriormente, se sumó Judith Jacovkis, maestra, amiga y directora de la tesis que están leyendo. El proceso de investigación que duró 3 años fue uno de los más maravillosos de mi vida, personal y profesional. No solo me permitió indagar en profundidad los temas que me comprometen (la comunicación, la educación y la técnica -en este caso la digital-) sino que me enseñó la manera en que se construye el conocimiento científico: en equipo, junto con otros y otras, y nunca solos. Es por eso que tomé la decisión de escribir esta tesis desde la primera persona del plural (y no del singular).

Nadie aprende en soledad, constancia que tuvimos en los períodos de confinamiento ciudadano ante la reciente pandemia global. Esta concepción también aplica a cuando estamos estudiando solos (en casa, una biblioteca, la escuela, la universidad, un club o un bar) leyendo un libro o viendo un contenido. Siempre nos estamos nutriendo del esfuerzo y la dedicación de otras personas, las que pusieron su empeño, esfuerzo y dedicación para tomarse el tiempo y atender a los asuntos del mundo, investigando y construyendo conocimiento. Con esta convicción desarrollamos el trabajo de campo de esta tesis en una escuela, para explorar junto con su comunidad los sentidos que afloran ante la que debiese ser una de las preguntas trascendentales de la contemporaneidad: ¿cómo nos vinculamos con las tecnologías digitales?

Si hablamos del sentido, para concluir este apartado, me gustaría compartirles el que le asigno a esta investigación doctoral. “Hacer que valga el esfuerzo” es la explicación resumida que mis terapeutas (Luciano Álvarez y Graciela Equiza -a quienes aprovecho también para agradecer, de corazón-) le dan al sentido o el propósito de la vida. El sentido de esta tesis pasa por deconstruir las ideas, pensamientos o etiquetas que se suelen utilizar respecto a las transformaciones que provocan las tecnologías digitales, a partir del caso de una escuela pública. Es decir, salir de los atajos simplistas (ejemplo: la metáfora de nativos digitales, frases como “la tecnología no entra en mi aula”, o “las nuevas generaciones ya no leen”, o bien “la privacidad ha muerto”, entre otras) que nos llevan a entender y definir los cambios contemporáneos a través de slogans o frases de sobrecitos de azúcar, para seguir pensando la complejidad de la vida social entramada entre tecnologías digitales. Para ello, la

herramienta principal de esta tesis ha sido la pregunta, para “rasgar esa superficie de ideas usadas y callosas” (Fardella, 2013, p.10), con el desafío de crear interrogantes que “abran nuevas zonas de pensamiento, pensamientos creativos, que permitan crear entre las palabras una realidad diferente” (p.10). Más allá de que haya mucho escrito en materia de educación, comunicación y medios digitales (y todo lo que se seguirá escribiendo), necesitamos seguir pensando, preguntando y planificando nuevas maneras de educar y cuidar en un mundo de cambios vertiginosos y constantes. Y a su vez, trabajar de manera ardua para visibilizar los conflictos y las desigualdades que en la actualidad siguen marcando nuestras escuelas, con el propósito de reunir más esfuerzos y compromisos de la sociedad en su conjunto para poder amar y cuidar a la institución escolar (junto con sus profesionales), y junto con esto, acompañar a las nuevas generaciones de estudiantes, ciudadanos y ciudadanas, para que puedan hacer de éste, un mundo sociodigital, un territorio más justo.

1.1 Una aproximación al problema de investigación

Las máquinas de este fin de siglo han convertido en algo ambiguo la diferencia entre lo natural y lo artificial, entre el cuerpo y la mente, entre el desarrollo personal y el planeado desde el exterior y otras muchas distinciones que solían aplicarse a los organismos y a las máquinas. Las nuestras están inquietantemente vivas y, nosotros, aterradoramente inertes.
Donna Haraway, *Manifiesto Cyborg*.

La presente investigación doctoral nace con el propósito de estudiar las transformaciones en los vínculos socioeducativos que devienen de la creciente digitalización de la vida cotidiana en un contexto situado: el instituto Miquel Tarradell, ubicado en el barrio El Raval de la ciudad de Barcelona.

Tradicionalmente, los procesos de escolarización han sido analizados desde la historia político-social y desde la historia de las ideas (Dussel, 2021). Dichas interpretaciones oscilan entre el avance hacia la inclusión y el pleno desarrollo cultural, o bien como un instrumento de disciplinamiento de las poblaciones (Hunter, 1994). En la actualidad, la materialidad de lo escolar comenzó a estudiarse también desde las redes de relaciones que se dan en los procesos educativos entre actores humanos y agentes -o actantes- no humanos (Latour, 2008). En esta línea, los estudios constructivistas de las tecnologías (Bijker, 2009) observan que los artefactos -máquinas- no son meros objetos con una serie de funcionalidades, sino que encierran toda una red relacional (Vallès-Peris, 2021), en la que las consideraciones

técnicas, políticas, económicas, éticas y educativas están íntimamente vinculadas en un todo (Callon, 1998).

Estas aproximaciones que investigan lo escolar, comprenden a las instituciones educativas como espacios de estudio, aprendizaje, socialización y conflicto, que conviven junto con redes -informáticas- que traspasan sus paredes (Sibilia, 2012), penetrando así en las maneras de ser, de convivir con otros y con el mundo. Estas máquinas -como las tecnologías digitales-, son artefactos de fabricación humana (Maturana y Varela, 1982), “unidades formadas por componentes caracterizados por propiedades capaces de satisfacer ciertas relaciones que determinan en la unidad las interacciones y transformaciones de esos mismos componentes” (p.67). Es decir, espacios de relaciones sociales que producen cambios y redefinen las formas de legitimidad, los modos de conocer, enseñar, aprender y relacionarse (Martinez Luna, 2014).

Con un enfoque epistemológico constructivista (Vygotsky, 1977; Maturana y Varela, 1982) del conocimiento situado (Haraway, 2004), y a través de una etnografía escolar (Rockwell, 2009) crítica (Vargas-Jiménez, 2015), se ha buscado comprender los procesos de producción de sentido (Ibañez, 1990) respecto a los usos y las relaciones sociodigitales (Caballero Gamón, 2022).

Para analizar las relaciones sociales y educativas con las tecnologías digitales en el contexto del instituto, se provee en primera instancia una revisión de literatura que contempla diversas dimensiones -sociales, culturales, comunicacionales, mediáticas, etc.- que presentan cruces con lo educativo.

Así, por un lado, se considerarán los medios de comunicación en sí, en tanto estructuras que determinan el habitar en interacción con dichos espacios (McLuhan, 1964). Por otro, se analizarán también las mediaciones, lo que sucede *entre* las tecnologías y las personas (Barbero, 1987). A su vez, partiremos desde una perspectiva relacional (Brailovsky, 2019; Marta Lazo y Gabelas, 2016; Osuna Acedo et.al, 2018) para indagar acerca de los usos, las prácticas y los vínculos que presenta la comunidad educativa con las tecnologías digitales. Tomaremos el concepto de ciudadanía digital (Buckingham y Martinez-Rodriguez, 2013) para desestabilizarlo mediante un proceso de deconstrucción (Derrida, 1997) y, desde sus grietas (Suarez Tomé, 2021), poder potenciar nuevos modos de pensamiento y sentidos respecto al mismo. ¿Dónde podemos encontrar un espacio social para pensar acerca de las relaciones que sostenemos diariamente con las máquinas digitales?

Las instituciones educativas emergen así como territorios privilegiados, ya que las operaciones que hacen escuela a una escuela (Masschelein y Simons, 2014), son las que

permiten dar tiempo y espacio para que sus habitantes puedan estudiar, amar y renovar el mundo (Arendt, 1999). Una escuela de los cuidados, que es aquello que Fisher y Tronto (1990) señalan como todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo “para que podamos vivir en él lo mejor posible (...) incluyendo nuestros cuerpos, nosotras mismas y nuestro entorno, todo lo cual tratamos de entrelazar en una compleja red que sostiene la vida” (p. 40).

Una escuela en tanto bien social, público y común, algo colectivo y arraigado con la comunidad (Selwyn, 2016) distinta al carácter individualizador de las tecnologías, basadas en la idea de autodeterminación, en donde la persona “es autónoma y autosuficiente” (p.70). Una escuela como espacio relacional que, como señala Najmanovich (2020), pueda asumir el desafío de generar nuevas articulaciones, pensando los diversos paisajes vitales en los que pueda habitar “un sujeto encarnado, profundamente enraizado en su cultura, atravesado por múltiples encuentros (y desencuentros), altamente interactivo, sensible y emotivo, en permanente formación y transformación co-evolutiva con otros y con el medioambiente” (p.7). Una escuela como espacio imprescindible para dar agencia (Freire, 1970) a las personas en vías de cultivar relaciones con los medios -en general- y los digitales -en particular- de manera crítica y reflexiva.

Cabe considerar el contexto epocal en el cual está inserta la escuela, y la sociedad en su conjunto, signado por el pasaje de la *tecnoeuforia*, inaugurada por Negroponte (1995), al “*techlash* o consciencia colectiva de estar frente a alguna forma de distopía algorítmica de gran escala” (Costa, 2021a, p.1). Esta última perspectiva, iniciada desde la tecnología educativa crítica (Sancho Gil, 1998) y profundizada de manera global a partir de las revelaciones de Edward Snowden en 2013 sobre la vigilancia masiva de la ciudadanía a través de tecnologías digitales (Snowden, 2019), trae de vuelta a la escena la vieja dicotomía de Eco (1964) sobre apocalípticos e integrados. ¿Cómo podemos salir de estos esquemas de pensamiento binarios y repensar así los vínculos entre personas y máquinas?

Simondon (1969/2008) señala la necesidad de abandonar las ideas tradicionales dicotómicas que oponen: “cultura y técnica” o “humanidad y máquina”, al considerarlas falsas y sin fundamentos. Ya que las mismas “enmascaran detrás de un humanismo fácil, una realidad rica en esfuerzos humanos y en fuerzas naturales, y que constituye el mundo de los objetos técnicos, mediadores entre la naturaleza y la humanidad” (p.31). El filósofo de la técnica y docente francés nos invita a “suscitar una toma de conciencia del sentido de los objetos técnicos” (p.31), y abandonar así los primeros malentendidos respecto de la posición que ocupa el hecho técnico en la humanidad. Los mismos, son arrastrados desde la Antigua Grecia, en donde los esclavos eran los responsables del uso de los objetos técnicos

(Simondon, 2015), “en contraposición a los ciudadanos, cuyo sentido político excluye a la tecnología” (Rodríguez, 2016, p. 9). Bajo este modelo, buscamos dominar a las máquinas como esclavos (herramientas), quedando el peligro apocalíptico de que ellas nos dominen.

A su vez, como sostiene Vallès-Peris (2021), “las tecnologías emergen como el resultado contingente de luchas y negociaciones, configurándose el artefacto y su código técnico a partir de las relaciones” (p.139). Por tanto, en términos simondonianos, somos seres técnicos, ya que nos constituimos en vínculo con las máquinas, a las que entiende como humanidad cristalizada (Rodríguez, 2021). Esta concepción por tanto invita a un ejercicio de responsabilidad respecto a los inventos realizados por la humanidad (Baricco, 2018). Lo que Haraway (1984) proclamaba ya en su Manifiesto Cyborg respecto a seguir “el canto al placer de las fronteras y a la responsabilidad en su construcción” (p.3).

Dussel piensa que las tecnologías digitales “promueven formas de interactuar, pensar y mirar el mundo” (p. 34). Esto es, que mientras las utilizamos nos afectan, reconfigurando nuestra experiencia entramada (Najmanovich, 2020). Gitelman (2008) agrega que las técnicas se transforman, junto con sus lenguajes y tecnologías, así como las relaciones que configuran.

Estas relaciones suceden en espacios sociales que presentan una situación paradójica respecto a lo público y lo privado. Es decir, internet y las redes sociales son los territorios que las personas contemporáneas habitamos de manera cotidiana, pero que a su vez pertenecen mayoritariamente a empresas privadas. Las corporaciones tecnológicas, propietarias de dichos espacios de interacción, tienen por tanto un enorme poder para darle forma tanto a los asuntos que se consideran públicos, como a las prácticas íntimas -como la amistad o la sexualidad- (Zuboff, 2019).

Para analizar la imbricación de las tecnologías digitales con lo social, van Dijck (2016) propone pensarlas como ensamblajes sociotécnicos, espacios que combinan artefactos con acciones humanas. El presente proyecto de investigación considera que dicho pensamiento y reflexión puede darse en espacios como las escuelas, en tanto territorios con una perspectiva vivencialmente contrahegemónica -respecto al sistema capitalista en su fase digital-, desde las resistencias y las vincularidades (Neut et.al, 2022). Una escuela en tanto artefacto técnico histórico que puede (o tendría que) generar un diálogo y una negociación con estas tecnologías, que en la actualidad monopolizan el debate educativo y académico.

Como señalan Dussel y Southweil (2007) “lo importante no es la tecnología, sino lo que hacemos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites” (p.8). Esto implica esquivar puntos de vista tecno-deterministas y considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a la utilización y la vinculación del estudiantado

con las tecnologías digitales. Ya que en la escuela no se enseñan cosas, sino nuestra relación con las mismas (Brailovsky, 2019), y es el factor relacional (Marta Lazo y Gabelas 2016) la llave que abre sentidos, subjetividades y acaso hasta posibilidades de transformación (Agamben, 2006).

Por tanto, partiendo del problema de investigación de la presente tesis doctoral, esto es, las relaciones entre una comunidad educativa con las tecnologías digitales, consideramos que la escuela tiene un rol imprescindible para engendrar (Latour, 2008) nuevas relaciones reflexivas, responsables y críticas entre el estudiantado y lo digital. Como explica Dussel (2021), engendrar tiene que ver con “parir, criar y cuidar (...) desde una escuela que asuma y valore sus límites, y defina mejor sus aportes en un ecosistema de medios con autoridades y dinámicas muy distintas (a las propias)” (p.45).

1.2 Interrogantes del problema educativo

Un muchachito de Birmingham, Humphrey Potter, dicen que en cierta ocasión ató, con el cordel de su peonza, la palanca de la máquina de vapor que le tocaba accionar con la mano; así, huyendo de un trabajo aburrido para ir a jugar, inventó, suprimiendo su esclavitud, una especie de *feedback*.
Michel Serrés. *Pulgarcita*.

Somos contemporáneos a la era de la técnica (Ortega y Gasset, 1982; Heidegger, 1980; Esquirol, 2011; Ferrer, 2013; Costa, 2021b; Rodriguez, 2021), fenómeno que trae implícita cierta idea de progreso lineal, a medida que avanza el desarrollo tecnológico (Gomez, 1997). Esta concepción tiene su impacto en el mundo de la tecnología educativa (Ornellas y Sancho Gil, 2015) y por ende en las escuelas, para las que el sentido común -generalmente ajeno a las aulas- pide a gritos más y mejor tecnología.

La escuela, en tanto tecnología de pertenencia (Masschelein, 2019), se encuentra ante el reto de convivir con las máquinas digitales. Es decir, de reconocerlas como elementos y relaciones vitales de la sociedad contemporánea y establecer un diálogo y una negociación permanente con ellas. Benjamin (1980) observa un cambio de *sensorium* que trae la técnica, y que refiere a otras sensibilidades, modos de percibir, sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio. Nuevas maneras de reconocerse y de juntarse. Nuevas maneras de ser y estar en el mundo.

A más de 30 años de la masificación global de internet y de los inicios del campo de la tecnología educativa -dedicada al estudio y la práctica de la transformación digital en las

aulas- sabemos que negar esta realidad no sirve (Dussel, 2006). Por tanto, bien vale realizar un ejercicio de *hacerse cargo* de la revolución digital (Baricco, 2018) con la que nos toca convivir. Esto tiene que ver con inspirar a criar vínculos asumiendo la responsabilidad (Haraway, 1984; 2009) que supone la capacidad de responder frente a vidas vulnerables, rompiendo así la idea de un sujeto neutro.

Si consideramos que, como decía Benjamin (2003), es necesario pensar la técnica de una *manera no técnica*, las instituciones educativas pueden emerger como espacios-tiempos privilegiados para estudiar y practicar el mundo (Masschelein y Simons, 2014), en este caso el digital. Ahora bien, ¿cuál es el rol de un instituto ante los territorios digitales?, ¿qué operaciones pedagógicas pueden activar para favorecer el estudio del mundo digital?, ¿qué tipo de actitudes reflexivas y críticas se proponen?, ¿cómo miran, interpretan y resignifican las imágenes que proporcionan estas tecnologías?, ¿cuál es el diferencial que puede aportar en tanto institución vinculada a la formación de una cultura pública común y compartida, en este nuevo marco político y cultural?, en suma, ¿qué conflictos o tensiones generan estos cruces?

Estas son apenas algunas preguntas disparadoras del carácter exploratorio del presente estudio. Creemos que es necesario que las instituciones educativas propongan una relación con las tecnologías que sea significativa y relevante para los sujetos que las habitan (Dussel y Southwell, 2007). Es decir, poder promover desde lo educativo instancias de análisis, reflexión y estudio respecto a las tecnologías digitales, más allá de los usos instrumentales que se haga de ellas. Ya que, como dice Haraway (1984):

La máquina no es una cosa que deba ser animada, trabajada y dominada, pues la máquina somos nosotros, y nuestros procesos, un aspecto de nuestra encarnación. Podemos ser responsables de máquinas, ellas no nos dominan, no nos amenazan. Somos responsables de los límites. Somos ellas. (p.37)

La presente investigación doctoral busca acercarse a un territorio situado en particular, para ubicar la pregunta en el centro, y que a través de los relatos y testimonios de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos) se vayan abriendo nuevas ventanas, interrogantes y caminos. En otras palabras, el proyecto se sitúa desde su génesis en un *estado de interrogante permanente*, sostenido por su metodología de aproximación (la etnografía crítica escolar). Más allá de contar con un propósito puntual, esto es, analizar las relaciones entre las personas y las máquinas digitales, las categorías de análisis emergen a partir de la experiencia del propio Instituto.

Para poder concretar este propósito, se establece una búsqueda de modos de atención del territorio de forma amable, contingente y colectiva (Despret, 2018; 2022; 2022b), que

observen de manera precisa y sostenida los detalles, teniendo como horizonte “cierto cultivo de la atención como cultivo del cuidado, cuidado de aquellos a los que se quiere conocer y también cuidado del pensamiento, porque honra los saberes que se ponen al servicio de los que estudian” (Despret, 2022). A través del cuidado, sostienen Palomo y Damamme (2020) “se pueden leer las constantes reconfiguraciones entre lo local y lo global, entre los ensamblajes tecno-científicos y los afectos más carnales” (p.205). Y junto con esto, poder cuestionar las difusas fronteras empeñadas en separar dicotómicamente lo público de lo privado, el dentro y el fuera, que también constituyen el proceso de individualización contemporáneo. Por tanto, a través de los cuidados, se intenta dar respuesta a la inaplazable pregunta por las relaciones entre las existencias individuales concretas y sus interconexiones e interdependencias (Elias, 1990).

Ya mucho se ha investigado y escrito en torno a las relaciones entre lo digital y lo educativo desde el campo vinculado a la comunicación y lo mediático (Aparici y García-Matilla, 2016; Barbas, 2012; Buckingham, 2003; Frau-Meigs, 2011; Gutiérrez y Tyner, 2012; Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018; Mateus et.al, 2022; Marzal Felici y Casero-Ripollés, 2023). Estos enfoques se enmarcan en diversas denominaciones o corrientes, como la alfabetización mediática, la educación en medios, la educomunicación, o la ciudadanía digital, entre otras. Sin embargo, pese a las prolíficas e históricas aproximaciones y descubrimientos científicos, las tensiones entre personas y tecnologías no cesan, sino por el contrario, brotan desde los territorios sociales. La presente investigación busca conocer desde la escucha, el diálogo, los cuidados y la reflexión colectiva, las distintas aristas de la convivencia social entre las personas, los colectivos y el mundo digital.

Para poder realizar un análisis interpretativo respecto a las relaciones entre la comunidad educativa del Instituto y las máquinas digitales se tienen que considerar de manera integral los entornos, las prácticas y las mediaciones. Ya que, como observan Cuervo Sanchez y Medrano Samaniego (2013), la tecnificación de la comunicación no se ha limitado a modificar aparatos o espacios, sino que ha llegado a plantear nuevas dinámicas de socialización. Es necesario por tanto plantearse la alfabetización mediática e informacional como base de los procesos educativos de cualquier persona (Bernal, 2009; Jenkins, 2009).

Esto implica, por un lado, acercarse a la comprensión política de las tecnologías digitales, a su funcionamiento, reglas del juego, posibilidades y límites. Ya que es imprescindible poder analizar las tecnologías -hoy digitales- desde sus matrices, porque, como decía McLuhan (1964), el medio es el mensaje. Al mismo tiempo, es necesario -y desafiante- identificar la representación que los sujetos hacen de los medios a través de sus usos y apropiaciones (De Certeau, 2000). Desde sus prácticas, y la reflexión sobre ellas, es posible acceder a sus

sentidos, lo que Barbero (1987) denomina mediaciones, lo que está *entre* los medios y las personas.

Así, desde lo local, desde el propio territorio escolar, se intenta comprender la fuerza performativa de las imágenes y lo digital (Martínez Luna, 2014), y la capacidad que tienen no solo de mediación, sino, al mismo tiempo, de producción de realidad. Para ello, se busca identificar la forma en que la institución educativa *ve* o *mira* a las tecnologías digitales, entendiendo el acto de *ver* como una práctica, un repertorio abierto de modos de hacer que tocan a los modos de mirar, ser mirado, identificar y ser reconocido, vigilar y ser vigilado, producir, consumir y poner en circulación imágenes (Brea, 2005).

La ciudadanía digital (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013), esto es, el ejercicio de los derechos humanos (ONU, 1948; UNESCO, 2020) en los territorios digitales, no será un fin en sí misma, sino más bien una toma de posición desde la cual partir: que todas las personas que habitan los espacios digitales son ciudadanos y ciudadanas digitales. A partir de una mirada desde los derechos humanos (Cedeño Barreto, 2021) se observan entonces las tensiones y los conflictos, en y a través de las tecnologías digitales, vinculados a cuestiones de respeto, igualdad, dignidad, integridad, libertad de expresión, comunicación, educación, entre otros.

1.3 Contexto de la investigación. El Instituto Miquel Tarradell

Un primer paso para conocer las problemáticas sociodigitales se inicia con la observación del territorio y su contexto. Es decir, acercarse e ingresar a la realidad cotidiana del campo es imprescindible para comprender, mediante la escucha y el diálogo, qué usos, prácticas, subjetividades, sentidos y relaciones emergen. Para el caso de la presente investigación doctoral, por tanto, se exploran las maneras en que la comunidad educativa del Instituto Miquel Tarradell se vincula con las tecnologías o máquinas digitales.

Dicho Instituto se encuentra ubicado en el barrio del Raval, centro histórico de la ciudad de Barcelona. Como señala Sargatal Bataller (2001) en su estudio sobre gentrificación³ e inmigración, los cascos antiguos de muchas ciudades europeas experimentan procesos

³ Transformación de un espacio urbano deteriorado o en declive, a partir de la reconstrucción o rehabilitación por cambios en las dinámicas del mercado y el aumento de la demanda por espacios comerciales y residenciales. Fuente: Wikipedia. <https://es.wikipedia.org/wiki/Gentrificaci%C3%B3n>

conflictivos en donde confluyen en su composición social una mayoría de población migrante (de países en vías de desarrollo) con una minoría de clases altas o bien, como observan Milano y Mansilla (2018), con la explosión de la industria turística. El antiguo arrabal de Barcelona, por tanto, se caracteriza en la actualidad por su multiculturalidad (Albert Blanco, 2022), siendo los grupos migrantes quienes, mayoritariamente, acuden a sus centros educativos.

Cabe destacar que, en Catalunya, así como también en España y otros países a lo largo y ancho del mundo, existen dinámicas de segregación escolar. La raíz de esta problemática residiría, por un lado, en la propia segregación urbana, en donde por diferentes posibilidades de acceso a la vivienda, se segmenta el asentamiento de la población y se sitúa a los grupos sociales en determinados enclaves (Bonal y Albaigés, 2009). Por otro lado, estaría en la propia concentración escolar de la población en situación de riesgo de exclusión, y de las “estrategias de huida de otras familias que, a pesar de que a menudo residen en el mismo territorio, optan por buscar alternativas de escolarización respecto a las escuelas más estigmatizadas, y a veces, más guetizadas” (p.90). Por tanto, la segregación escolar no es un mero reflejo de la segregación urbana (Síndic de Greuges, 2016), sino que “es el resultado de una política educativa que durante décadas ha dado la espalda a los efectos de la composición social de los centros educativos (Jacovkis y Tarabini, 2020, p. 1) .

Los procesos de segregación entonces, reflejan la desigualdad del sistema educativo, y cristalizan en la existencia de centros educativos dispares y en la clasificación de los centros según su grado de complejidad social por parte de la administración pública de Catalunya. Los centros de “máxima complejidad”, como el Miquel Tarradell, son aquellos institutos y escuelas caracterizados principalmente por el bajo nivel socioeconómico de las familias del estudiantado. Niños y niñas con necesidades educativas específicas que terminan concentrados en pocos centros, en donde se reúnen por lo general estudiantes de distintas culturas e inmigrantes recién llegados al país (Departament d’Ensenyament, 2014).

La posición social de origen y el entorno sociofamiliar juegan un papel fundamental a la hora de definir, consciente e inconscientemente, las subjetividades de los y las jóvenes (Jacovkis et.al, 2020), puesto que construyen su trayectoria educativa según horizontes de acción particulares, establecidos de acuerdo con sus antecedentes de clase social, género y origen étnico (Hodkinson y Sparkes, 1997). Cabe destacar, como señalan Hattam y Smyth (2003), que el estudiantado atribuye sentido a sus experiencias educativas como parte de un proceso complejo de formación de su propia identidad (Hattam y Smyth, 2003). Una identidad que es múltiple, modificable, y sobre todo, relacional (Tarabini, 2020). Es decir, construida en relación con los otros y en contextos específicos. Como observa Hall (1996), las identidades tienen

más que ver con un proceso que con un estado. En dichos procesos individuales, las relaciones con los otros, sea en el contexto escolar o en el digital -en tanto espacios sociales de vinculación-, juegan un papel crucial (Liceda, 2011).

El instituto Miquel Tarradell se destaca por el carácter multicultural de su estudiantado, proveniente de distintos países de Medio Oriente, Asia, África y, en menor medida, América Latina. La interculturalidad educativa (Walsh, 2010), es una corriente que pone especial atención a la diversidad étnico-cultural y a la necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos, “para así confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente (...) en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural”. (p.2). Una de las principales características de la interculturalidad educativa está en lo relacional, que hace referencia a la forma más básica y general del contacto e intercambio entre culturas. Esto es, “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, las que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p.2).

Nos interesa explorar, en el contexto del Miquel Tarradell, cómo se pone en juego la interculturalidad en la cotidianidad del centro, y a su vez qué tensiones agrega la convivencia con las tecnologías digitales. Es decir, entendiendo por un lado la diversidad de culturas del estudiantado y el cruce con los valores y las normativas del instituto, y por otro, la injerencia de los consumos culturales provenientes de los espacios digitales en la construcción de sus identidades, subjetividades y vínculos.

1.3.1 ¿Por qué una institución pública en situación de vulnerabilidad social?

El modelo “1 a 1” -*OLPC, one laptop per child*- inaugurado por Nicholas Negroponte en el año 2006⁴ devino en estrategia política de numerosos gobiernos a escala global. Estas decisiones pusieron en el centro de la escena al campo de la tecnología educativa. Así, “las tecnologías digitales fueron convocadas, o quizás podría decirse conjuradas, para resolver problemas de desigualdad socioeconómica” (Dussel y Williams, 2023, p. 40-41). Surgieron, o más bien se intensificaron, las relaciones entre escuela, innovación y tecnologías digitales a partir de imaginarios sociotécnicos (Jasanoff y Kim, 2015). Entre sus principales objetivos, aparecieron la formación en capacidades digitales “que mejoren la empleabilidad de los sectores más pobres o bien de incluirse digitalmente en nuevas formas de participación económica y

⁴ OLPC. <https://hipertextual.com/2023/01/one-laptop-per-child-olpc-notebooks>

cultural” (p.41). Estas políticas también parecen responder “a las críticas de obsolescencia e irrelevancia de los sistemas escolares” (p.41). Después de más de una década respecto de la implementación de estas políticas educativas, nos convoca la siguiente pregunta: ¿qué relaciones sociodigitales se establecen en un centro educativo de alta vulnerabilidad social?

Además de este interrogante, existen dos argumentos que fundamentan la decisión de investigar los cruces entre territorios en situación de vulnerabilidad social con los digitales. Primero, como señala Larrosa (2018), las escuelas son lugares privilegiados para la conversación. Al ser un espacio-tiempo particular y único, emerge como un sitio predilecto para la escucha, el diálogo, el pensamiento y la reflexión. El instituto habla, y aunque su voz muchas veces no llega a los canales de medios de comunicación o a la prensa masiva, o no es tendencia en una red social, su tono es potente y profundo.

Como también advierte Larrosa (2019), los centros educativos son instituciones muy habladas, pero muy poco miradas. Es decir, en su mayoría todos y todas tenemos una opinión formada respecto a la escuela en general, y respecto a lo que hacen o a lo que deberían hacer, en particular. Lo paradójico reside en que son muy pocas las personas que se arriman a estos centros, traspasan sus puertas, y dedican tiempo a observar y explorar las cuestiones y las problemáticas que allí emergen.

A su vez, vale reconocer que no solo la escuela es foco de la mirada inquisidora de nuestros tiempos. La comunidad docente es centro de atención, análisis y crítica permanente. Se presentan así una serie de falsos debates entre lo que la opinión pública considera respecto a lo educativo, y lo que verdaderamente sucede entre las paredes de los edificios escolares. Como, por ejemplo, que en las escuelas no hay transformación en las prácticas o didácticas, que al profesorado no les interesan las vidas y trayectorias de sus estudiantes, que niños y niñas son nativos digitales y no necesitan de sus adultos para aprender a convivir con lo digital o bien que ir a la escuela es una pérdida de tiempo.

Es por esto que la presente tesis parte, por un lado, de la convicción de que es necesario y conveniente realizar una aproximación y presentar una mirada amorosa respecto a lo que sucede en un instituto en particular. La particularidad que presenta el Instituto Miquel Tarradell, que está a la vista de cualquier persona que ingresa al mismo, reside en la dedicación, el compromiso y el servicio de las y los profesionales de la educación que trabajan en el establecimiento para brindar un servicio social y educativo a su comunidad, una en donde predomina la desigualdad, la precariedad y la marginalidad.

Por otro lado, nace de la idea de que educar es el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y que designa al colectivo como heredero

(Frigerio, 2005). La educación, bajo esta perspectiva, es concebida como un acto de resistencia a la reproducción de las desigualdades. El centro educativo público aparece como el lugar al que asisten los *nadies* para aprender a convivir con otros y construir sentidos juntos. Los maestros y las maestras que ignoran (Ranciere, 1987) o poco conocen del mundo digital pero que instalan la igualdad para pensarlo y cuestionarlo. Y que al hacerlo no anulan la asimetría, pero garantizan que ninguna asimetría, ninguna diferencia, devenga sede de una desigualdad (Frigerio, 2005). Esto equivale a ubicar la igualdad como punto de partida de las relaciones educativas, reconociendo que cada persona -estudiante- está posibilitada, habilitada, en el territorio de lo común (el instituto), para ser par, para formar parte y tener su parte.

Por todo esto, este proyecto de investigación buscó escuchar y dialogar con la comunidad educativa de un instituto signado por la vulnerabilidad social, para abrir junto con ellos y ellas los sentidos relacionales respecto al mundo digital. Por tanto, es una tesis coral, conversada y polifónica.

1.4. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este proyecto de investigación doctoral es analizar las relaciones que establece la comunidad educativa del Instituto con y a través de las tecnologías digitales. Es decir, las maneras en que una técnica artificial histórica de la humanidad como es la escuela, convive y dialoga (o no) con las tecnologías emergentes contemporáneas, como son las digitales.

La relevancia del objetivo radica en el hecho de asumir que vivimos en un mundo técnico (Ortega y Gasset, 1982), en donde las tecnologías digitales provocan cambios profundos en el trabajo, la salud, la educación, el ocio y la comunicación, entre otros. El interés del presente estudio pasa por poner el foco de atención en la escuela para observar cómo se desenvuelve en interacción con y a través del mundo digital. Al entender a internet y las plataformas como espacios sociales, se busca analizar cómo se ocupan esos territorios, en clave educativa, pero también convivencial. Se considera que, más allá de la globalidad de dichas problemáticas, es pertinente y necesario acceder a los territorios situados (Haraway, 2004) para que, desde lo local, se puedan evidenciar las características propias del fenómeno a estudiar.

Este objetivo general se despliega en 3 objetivos específicos: (1) explorar las principales tensiones pedagógicas y sociales que se presentan en el territorio escolar en relación con las tecnologías digitales; (2) analizar las maneras en que se gestionan los conflictos que emergen en el uso de tecnologías digitales en el entorno escolar; (3) identificar sentidos y prácticas para el fomento y desarrollo de relaciones reflexivas, responsables y críticas en el estudiantado en relación con las tecnologías digitales.

En cuanto a las tensiones que se exploran para dar cuenta del objetivo específico 1, se asume que, por un lado, los espacios escolares son sitios de conflictividad social, en donde confluyen diversas trayectorias vitales y se da el encuentro con la otredad. Niños y niñas que se relacionan dentro de las paredes del instituto, pero que a su vez se vinculan fuera de él, a través de los servicios digitales. Es decir, por el hecho de convivir con dispositivos móviles, redes sociales, plataformas de *streaming* o videojuegos online, se producen conflictos en la presencialidad escolar, así como también en los propios entornos online. Por otro lado, se asume que ante el acceso a la información que provoca la digitalización de la vida cotidiana, el rol docente y las didácticas escolares se ven interpeladas en cuanto a su valor y función. Esto implica analizar cuáles son los principales desafíos que las y los docentes identifican ante la creciente utilización de las máquinas digitales.

Luego, con el objetivo específico 2, se busca identificar de qué maneras el centro educativo responde ante la conflictividad social y pedagógica. Es decir, cómo se desenvuelve el profesorado para enseñar en el contexto de la sociedad postdigital (Cramer 2014; Llamas, 2020) y, a su vez, cómo hace frente a los problemas vinculares que se dan entre el estudiantado. Aquí es donde se ve cómo las paredes escolares se ven atravesadas por las redes sociotécnicas, fenómeno que hace florecer nuevas dinámicas y estrategias escolares.

Por último, en relación con el objetivo específico 3, cabe observar y analizar los propósitos que presentan las acciones y didácticas escolares en función de que su estudiantado pueda tomar distancia de lo digital, aprovechando sus posibilidades y gestionando sus desafíos. En ese sentido, la conversación profunda y detenida con estudiantes, docentes y directivos, es la principal herramienta de esta tesis para poder acceder a los sentidos que la comunidad educativa le da a las prácticas escolares del Instituto.

1.5 Estructura de la tesis

En la presente tesis se abordarán las distintas relaciones establecidas entre la comunidad educativa del Instituto Miquel Tarradell con las tecnologías digitales. La primera parte consta de un capítulo destinado a detallar el problema de investigación, sus interrogantes y marcos de pensamiento para el análisis interpretativo. Se realiza además una descripción del territorio situado escogido para el trabajo de campo, junto con una fundamentación de las razones de dicha elección.

La segunda parte, dedicada al marco teórico, consta de tres capítulos que abordan los diferentes campos de estudio relacionados con el problema de investigación. En el primero, se hace una revisión de la teoría e historia de la educación y en especial de la escuela. Se describe el derecho a la comunicación en las escuelas, así como también el carácter público de las mismas y la noción de igualdad. En el segundo capítulo, por un lado, se describen de manera histórica las relaciones entre los medios de comunicación y la sociedad, para analizar sus implicancias y determinaciones. Por otro, se detallan los procesos de mediación entre las personas y los medios, y los cruces entre lo educativo y lo comunicacional. En el tercero, se recupera el concepto de ciudadanía digital, como un campo que refiere al ejercicio de los derechos humanos en los entornos sociodigitales, analizando su dimensión relacional, colectiva y crítica.

La tercera parte está compuesta de un solo capítulo, denominado “Metodología de la investigación”, en donde se explicitan las distintas decisiones metodológicas. Primero, se da cuenta del marco epistemológico constructivista de la tesis. Sigue una propuesta metodológica que busca comprender los procesos (más que los hechos) de producción de sentido. El tercer apartado da cuenta del diseño metodológico, en donde se define el estudio de caso, y se describe la etnografía escolar y crítica como método. El cuarto aborda los instrumentos de recolección de la información: la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Se describen en detalle, a su vez, las y los participantes que participaron en el estudio. Finalmente se define la manera en que se ha realizado el tratamiento y el análisis de la información, proceso que derivó en la generación de tres categorías temáticas.

La cuarta parte refiere a los resultados de la investigación, mediante cuatro capítulos. El primero indica la reconstrucción del estudio de caso, con detalles sobre la entrada al campo y al desarrollo de la etnografía. A su vez, se detallan propuestas relacionales educativas detectadas como parte de la labor educativa diaria del instituto. El segundo detalla la primera de las categorías de análisis: la cuestión de la identidad en los entornos sociodigitales. En el

mismo se ven las interacciones entre imágenes; la cultura de la influencia; la validación horizontal -la mirada del otro-; el cuidado de los perfiles; y la viralización como anhelo. El tercero, refiere a la segunda categoría de análisis: los vínculos con otros. Esta sección analiza el *hateo*⁵ (odio); la violencia de género digital; el bloqueo como práctica ante problemas vinculares; y el diálogo intergeneracional como desafío. Finalmente, el último capítulo de la cuarta parte analiza las relaciones con la información. El mismo refiere al desafío por la jerarquización de la información; la cultura de los memes; y la personalización de la experiencia, junto con la cuestión de la atención.

La quinta parte está dedicada a las discusiones y conclusiones respecto a las relaciones entre el mundo escolar y el digital. En ella se busca analizar los resultados obtenidos, ubicarlos en diálogo con los marcos teóricos del estudio, y a su vez pensar los distintos interrogantes que continúan abiertos para futuras investigaciones en el campo. El sexto apartado detalla las referencias bibliográficas y finalmente el séptimo da cuenta de los distintos anexos, con tablas e imágenes.

⁵ *Hateo*: procede del verbo inglés *to hate*, que significa odiar. <https://www.fundeu.es/recomendacion/odiador-hater/#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20hater%2C%20que%20procede,internet%20y%20en%20red es%20sociales%27>.

Segunda parte. Marco teórico

Tenemos la experiencia pero perdimos el sentido. Y aproximarnos al sentido restaura la experiencia. T. S. Elliot, *Página 12*⁶

Para estudiar y comprender las relaciones entre un centro educativo y las máquinas digitales se ha realizado una revisión de literatura en 3 capítulos, con sus respectivos apartados, que refieren a las diversas áreas de conocimiento que impactan lo escolar. Para arrancar, el capítulo 2 plantea una aproximación a la historia y teoría de la educación. Así, por un lado se da cuenta del derecho a la comunicación en las aulas, es decir, de la manera en que circulan la palabra y el conocimiento en las escuelas. Por otro lado, se define lo que se entiende por público de la escuela, junto con la cuestión de la igualdad dentro de dicha institución. En el capítulo 3 se observan, de manera histórica, los cruces entre los medios de comunicación y la escuela. Junto con analizar a los medios, también se vislumbra la necesidad de acercarse a las mediaciones, es decir, a los usos y sentidos que les dan las personas a las tecnologías digitales. Finalmente, en el capítulo 4 se estudia la noción de ciudadanía y su correlato en los entornos sociotécnicos, es decir, la manera en que se promueven y se cumplen los derechos y las obligaciones de ciudadanos y ciudadanas digitales. Desde un enfoque colectivo, relacional y crítico, se analizan las distintas implicancias que afectan los derechos humanos en el contexto del mundo digital.

⁶ Fuente: <https://www.pagina12.com.ar/162229-nos-los-contemporaneos>

Capítulo 2. La escuela: una teoría de la educación desde la comunicación

En este capítulo explicitamos el lugar desde dónde contamos esta historia: un instituto de secundaria. Para ello, se presenta una revisión de literatura científica que considera aportaciones de la teoría, la historia y la filosofía de la educación. Se parte desde una exploración teórica sobre la manera pedagógica en que circula la palabra y el derecho a la comunicación y la participación en las aulas, en tiempos sociodigitales. Es decir, las maneras en que las tradicionales maneras de enseñar se ven interpeladas por el avance de las tecnologías mediáticas. Sumado a esto, se analizan los sentidos que tiene la educación pública, compuesta por las operaciones que se realizan en las escuelas para ser escuelas y la concepción de sujeto que tienen. Junto con explorar los fundamentos detrás del carácter público de la educación y la materialización de la creencia utópica de que todos y todas pueden aprender, se cierra este capítulo analizando la noción de igualdad en lo escolar y la figura del profesorado emancipador.

2.1 Comunicación pedagógica en tiempos sociodigitales

El lugar predilecto para pensar los derechos colectivos, lo público, lo común, es la escuela (Becerra, 2016; Tedesco, 2000). “Es el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural” (Barbero, 2003, p.14). Una idea de escuela comprendida como movimiento o lucha permanente, en constante redefinición y resignificación, y no como algo estanco, quieto o puro. Una escuela en diálogo permanente con lo que sucede fuera de ella, y en especial con los medios digitales, espacios donde en la actualidad se redefinen los modos de ser, conocer y relacionarse (Martinez Luna, 2014).

Frigerio (2000) sostiene que la escuela es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de subjetividad. “El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta” (p.5). El tiempo y el espacio para conocer el mundo y la otredad. Individuo y grupo, identidades y relaciones; la escuela como espacio social de formación de las personas y de las sociedades. O como plantean Dussel y Caruso (2000), la escuela y sus aulas entendidas como espacios materiales y estructuras comunicativas, de vínculo con los otros y con el mundo.

Barbero (1996) ha destinado buena parte de su trayectoria académica al estudio de los procesos de comunicación y vinculación en lo educativo. Al respecto, señala que “la escuela contemporánea reproduce un modelo de comunicación que encarna y prolonga el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso” (p.4). Un modelo tradicional, mecánico y unidireccional, en donde el profesorado detenta el saber, y en donde el estudiantado pareciera estar predispuesto a una escucha pasiva. Bajo este modelo, el lazo social queda lejano, así como también el vínculo entre subjetividad y conocimiento.

Existen otras maneras de enseñar y aprender, claro está. Pero estas no aparecen de la nada, ni se solucionan con la “mágica” intervención de las tecnologías digitales en las aulas. La comunicación, es decir, la forma en que se escucha, circula la palabra y establece el diálogo está en la base de las relaciones sociales educativas. La manera en que el o la docente se vincula con su estudiantado tendrá injerencias en la manera en que este último se acerque al estudio del mundo (a través de los materiales y/o textos). Al respecto, de Certeau (1980) señala que “la autonomía del lector depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos. La creatividad del lector o la lectora crece a medida que decrece el peso de la institución que la controla” (p.289). Es decir, cuando se cierran las puertas del aula, las relaciones entre las personas (docentes y estudiantado) condicionan la manera en que los últimos se acercan al conocimiento del mundo.

Ese modelo de comunicación pedagógica del que habla Barbero, mecánico y unidireccional, “no sólo sigue vivo en la actualidad, sino que se refuerza al colocarse a la defensiva desfasándose aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad” (p.4). Es decir, ante el auge de lo digital, la escuela opone su desconfianza ante la imagen, hacia su incontrolable polisemia que la transforma en lo opuesto a la palabra escrita -unívoca- (Barbero, 1996; Debray, 1992). Esto hace que las y los jóvenes carezcan de recursos ante la atracción (de la atención) que ejercen las tecnologías digitales, dificultándose la posibilidad de apropiarse crítica y creadoramente de ellas.

La escuela parece reducir los conflictos que generan las tecnologías digitales a sus efectos morales (Barbero, 1996), en donde aparecen los poderosos medios de comunicación dispuestos a manipular la ingenuidad y curiosidad de niños y niñas. Como señala Mead (1971) en esta problemática se evidencian dos rupturas: la generacional y la cultural. A nivel comunicacional, entonces, se detecta un vacío de diálogo, un debate ausente y una decisión de transformación pedagógica procrastinada, que deja un territorio fértil para que las tecnologías digitales ocupen de manera (casi) monopólica la escena comunicacional-educativa.

El hecho de esquivar la problemática (la relación entre la escuela y lo mediático/tecnológico) hace que el sistema educativo -y no ya solamente la escuela- no pueda hacerse preguntas como: ¿qué significa saber y aprender en tiempos de digitalización de la vida cotidiana?, ¿para qué queremos que niños y niñas pasen por el ecosistema educativo formal?, ¿qué sabemos de las transformaciones en la percepción que tienen las y los jóvenes respecto al espacio y el tiempo que les toca vivir?, ¿cómo afectan las imágenes en la construcciones de subjetividades y sentidos de las juventudes?

Emerge, pues, la necesidad de conectar lo que vive el estudiantado fuera de la escuela con lo que pasa dentro. Un proyecto pedagógico que cuestione radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento, que revalorice el diálogo, las prácticas y las experiencias. Un proyecto de saber donde comience a abrirse un camino de posibilidad para dejar de pensar antagónicamente escuela y medios de comunicación (hoy digitales); para pensar desde los lazos, más que desde las diferencias (Haraway, 1984); un nuevo imaginario “capaz de hablar culturalmente -y no sólo de manipular tecnológicamente-, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible” (Renaud, 1990, p.17).

2.2 Lo público de la escuela: todos los cuerpos pueden aprender todo.

This gathering has to become a kind of happening, where free time is created⁷. Jan Masschelein, *Canal ISEP*⁸

Para poder plantear un análisis crítico sobre el lugar que ocupan las tecnologías digitales en el ámbito educativo, es preciso primero realizar un ejercicio reflexivo sobre ¿qué es la escuela?, junto con ¿qué significa estudiar? Partiendo de estas definiciones, consideramos que la discusión sobre el rol de lo digital en lo educativo se puede colocar en mejores términos. Para ello, discutiremos brevemente sobre ciertas nociones o concepciones de lo que es una escuela. Abrir los sentidos escolares para poder comprender desde dónde abordar la problemática educativa que se pretende desentramar: la manera en que se dan las relaciones socioeducativas con las tecnologías digitales.

⁷ Traducción: “este encuentro tiene que convertirse en una especie de acontecimiento, donde se crea el tiempo libre”.

⁸ Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=5xiySqJZUdY>

El hacer de la educación pasa por la interacción entre seres humanos, así como por objetos y espacios que dan forma y contenido a los procesos educativos (Masschelein y Simons, 2014). Estos autores utilizan dos metáforas: mesas y cavernas. Mesas en donde se estudian y trabajan/practican los asuntos del mundo; y cavernas que organizan un “espacio-otro”, que suspende los tiempos de la cotidianidad. Es decir, las escuelas son territorios sociales de interacción humana en donde se ejercita, se pone en práctica, se habilita el error y la reflexión sobre distintos asuntos del mundo, y a su vez, un lugar de lo social separado, protegido, seguro, que nos da tiempo y espacio para estudiar y crear sentidos junto con otros y otras.

Como dice Dussel (2020) en la historia de la educación, las cavernas son espacios importantes, no solo por el mito de Platón, sino en especial por las pinturas rupestres, que “pueden considerarse los primeros registros hechos explícitamente para la transmisión de la cultura humana” (p.2). Estas metáforas indican a los centros educativos como lugares de protección, resguardo, archivo, transmisión, imaginación y producción de inscripciones y registros. Lugares-otros en donde se estudia y se practica el mundo (Masschelein y Simons, 2014).

Masschelein (2018) advierte que los centros educativos tienen un conjunto de suposiciones y operaciones efectivas y reales. Estas particulares y artificiales instituciones se destacan por estar compuestas por una asamblea de personas, tiempo, espacio y asignaturas. Esto constituye un ambiente en donde las niñeces y juventudes son llevadas en compañía de otros y de algo del mundo. La educación escolar se trata de compañía, de ser en compañía del mundo. Esto se produce de una manera particular, en un encuentro, un estar juntos, que se convierte en un evento de interés que abre el mundo y da posibilidades de atenderlo (*this gathering becomes a happening, an event*, en el inglés original).

Los encuentros educativos no están basados en una necesidad o en una falta (no hace falta aprender cosas para la vida laboral o para un fin productivo), sino más bien en crear espacios para que el estudiantado se relacione con las cosas del mundo (Masschelein, 2018). No es una concepción que busque idealizar el pasado, ni volver a él. Sino más bien de ocuparse y negociar (*deal*) con el futuro de nuestro mundo (y de las futuras generaciones) desde la educación escolástica.

La escuela como forma pedagógica parte del supuesto de que los seres humanos no tienen un destino natural, social o cultural. Y que por esto deben tener la oportunidad de encontrar su propio destino. Este punto de partida de la educación escolar se articula con la idea pedagógica de la libertad (de elección) y, en relación con eso, a una idea pedagógica de igualdad (Masschelein, 2018). Comprender que los seres humanos no tienen un destino

preasignado es reconocer que las personas (en los institutos) tienen la posibilidad de cultivar o formarse, dándole dirección y sentido a sus existencias.

La igualdad pedagógica es distinta a la igualdad social y no se trata de una igualdad de oportunidades o de resultados, sino que es un punto de partida (Ranciere, 1988) que tiene un doble significado: primero, que todo el estudiantado puede aprender (estudiar y practicar asuntos del mundo); y segundo, que hay asuntos comunes, una cuestión escolar común, para cada una de las y los estudiantes. Es decir, es un lugar de individuación, de convertirse en persona, una que convive en sociedad con otras, en procesos relacionales y de interdependencia.

Las instituciones educativas son en su propia materialización la utopía de una idea: que todos y todas pueden aprender todo (Masschelein, 2018). Este autor enfatiza el concepto de cuerpos para fundamentar esta noción: que todos los cuerpos (*everybody*) pueden aprender. Estos argumentos o marcos desde los cuales pensar lo educativo en los institutos asumen la igualdad de entrada, ya que no son instrumentos para construir más igualdad social en el futuro. Desde este gesto afectan a la desigualdad social, ya que efectivamente con su materialización provocan un efecto: ponen al estudiantado en una posición diferente en la vida social.

Como materialización de esta creencia utópica (que todos los cuerpos pueden aprender todo), los centros educativos proveen de un tiempo especial, que remite a la etimología de la palabra escuela (en griego: *skholè*), que significa literalmente tiempo libre. El tiempo en los centros es uno no productivo, un tiempo de estudiar y practicar, un tiempo de espera (*delay*), un entre paréntesis (Brailovsky, 2019), en donde no solamente se estudia, sino que también se piensa en lo que se está estudiando. Arendt (1961) habla de un tiempo en que las personas están libres para el mundo y su cultura. Es vital aclarar que este no es un tiempo libre para hacer cualquier cosa, sino que es cuando se está libre (y abierto) para el mundo. La educación escolar suspende el tiempo de lo cotidiano para que la persona mediante el estudio y la práctica pueda darse forma a una misma.

Masschelein (2018) a su vez destaca dos operaciones de lo escolar: estar preparados y comprometidos en algo (en cosas que se hacen), pero también tener la capacidad de tomar distancia. Comprometidos y con distancia respecto del mundo y sus elementos. Cabe destacar que la cuestión de la preparación no tiene que ver con la lógica de adquisición de habilidades o competencias (cuestiones imperantes en las políticas educativas contemporáneas). Estar preparados y preparadas no es ser competentes ante cierta dirección, sino de ser capaces de ir en cualquier dirección. La formación, añade el autor belga,

es la capacidad de relacionarse con algo. Por ende, no es tanto saber hacer algo, sino saber relacionarse con algo (esto es lo que se conoce como estar alfabetizado).

En “Defensa de la escuela”, Masschelein y Simons (2014) cuestionan la idea de que las instituciones escolares tengan que pensarse como el lugar en el cual se construye un sujeto para la sociedad. Este prejuicio o sentido común externo señala que el estudiantado va a formarse para prepararse para el futuro laboral o para no descarrilarse de la vida social. Los autores sostienen que esta concepción desmerece lo que es una institución educativa, ya que ubica su valor en algo externo a la misma. Brailovsky (2020) agrega que son las propias formas pedagógicas las que hacen que un instituto sea un instituto, es decir, no se convierten en centros educativos porque enseñan ni por cómo se ponen en función de otras cosas de la vida (preparar futuros trabajadores). Que sea escolar, significa que da un lugar y un tiempo para descubrir el mundo, junto con otros y otras.

Esta concepción implica pensar al estudio como un tipo de relación con el mundo y no como una forma de adquisición de saber. El estudiantado del Instituto Tarradell no va a la institución a aprender habilidades y destrezas para la vida, sino que va a relacionarse de una manera particular con el mundo. Esta concepción más ontológica que epistemológica (Lopez, 2008) no se refiere a nuestra relación con el conocimiento, sino al mundo y a nuestra manera de habitarlo.

Masschelein y Simons (2014) también cuestionan esta idea preconcebida de la función de lo escolar, en tanto tecnología que proporciona todo cuanto el estudiantado debe aprender para encontrar su lugar en la sociedad. Estos autores discuten y desarman así los sentidos comunes que se tienen desde fuera de las paredes escolares, planteando en su trabajo cierto elogio a la inutilidad de las instituciones escolares:

que la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p.3)

Ranciere (1988) ya planteaba que las escuelas nunca fueron entendidas como una preparación para el mundo del trabajo. El autor francés señala que más bien sucede lo contrario: no se prepara al estudiantado para la vida laboral, sino que se lo separa de la misma. Los institutos, por tanto, no son un lugar de trabajo, ni de diversión, sino más bien un lugar separado del mundo, en donde podemos experimentar una relación de contemplación

con el mismo. Por ende, podemos sostener que propicia e instaura un tiempo de contemplación, o de estudio del mundo.

Sumado a esto, los institutos suspenden los lazos de pertenencia del sujeto, a su familia, a su herencia o posición social (Masschelein y Simons, 2014). Esto se ve cuando un sujeto llega a un instituto, y deja de ser “el hijo de” o “el ciudadano de una determinada patria”, o que “profesa determinada religión”. Para estos autores, este es el acto más importante de lo escolar: suspender un presunto orden natural desigual, ya que “la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad no tenían derecho a reivindicarlo” (p.11). Esta cuestión no está planteada necesariamente como un acto de rebelión, sino que es más bien un acto de autonomía, como una especie de distancia necesaria. Por eso sostienen que existe un gesto de “colocar entre paréntesis” (p.13).

Este concepto fue tomado por Brailovsky (2019) para plantear que ser estudiante es ponerse un poco entre paréntesis de otras cosas (el hogar o el trabajo) en una democratización del tiempo libre. Este carácter democrático e igualitario es evidente en el Instituto Tarradell, un centro educativo en donde la totalidad del estudiantado proviene de orígenes diversos (siendo en muchos casos segunda generación de residencia en España). Es decir, el conjunto de estudiantes del instituto proviene de otras culturas, regiones, valores, tradiciones y/o religiones. Al ponerse entre paréntesis, la escuela se constituye en ese espacio-otro (Dussel, 2020) que propone algún tipo de situación inicial, que tiene mucho de democrático.

Al respecto, Pennac (2010) sostiene que el profesorado lleva al estudiantado al tiempo presente, es decir, al aquí y ahora. Según este autor, los institutos tienen la capacidad de “liberar” a sus estudiantes, esto es, de separarlos del pasado (que los lastra y los define en términos de su capacidad o talento) y del futuro (presentado como no existente o bien como predestinado). Esta operación parte de la convicción de considerar a todas y todos los estudiantes por igual, de poder presentar al estudiantado en general, y a cada uno en singular, las distintas porciones de mundo (según la asignatura) para poder estudiarlas y practicarlas en detalle, y sin una finalidad práctica o funcional. “Es esta suspensión y esta producción de tiempo libre la que liga lo escolar con la igualdad del comienzo” (Masschelein y Simons, p.15). Los institutos, entonces, crean igualdad a medida que dejan tiempo libre, logrando suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro.

Existe otra operación propia de la educación escolar que es la de profanación (Agamben, 2006). El autor italiano refiere a esta idea en el sentido de que en las aulas algo (un conocimiento o idea) es expropiado o tornado público. Así, el conocimiento y las destrezas

(prácticas) se liberan y se ponen a disposición de todos y todas para su uso público. Como plantean Masschelein y Simmons (2014) “la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo llamamos estudio” (p.18). Por eso, la escuela es entendida como el lugar y el tiempo del estudio y la práctica del mundo, siendo actividades escolares que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. Esto no quiere decir que las instituciones educativas estén separadas de la sociedad, como bien infieren y fustigan sus innumerables detractores. Lo que se aborda en las aulas está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, “pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y profanación” (p.18).

Siguiendo la línea de estos autores, podemos ver cómo, al entrar en la escuela, el mundo se suspende en su utilidad o lucratividad (en cuanto a los objetos). Si tomamos como ejemplo el tema en cuestión de esta tesis (las relaciones con las tecnologías digitales), podemos reflexionar al respecto sobre el fenómeno “*youtubers*⁹”. Estos jóvenes referentes del estudiantado (en mayor o menor medida) pueden ser analizados desde el instituto. Cuando ingresan al aula, traídos por intención y propuesta del docente, no lo hacen en su faceta comercial. No interesa analizar cuánto dinero ganan, o si pagan los impuestos en determinado país. El objeto de mundo (*youtubers*) se trae como disparador del diálogo: ¿por qué son referentes?, ¿quiénes los siguen?, ¿qué temáticas abordan?, ¿suscitan algún tipo de polémica?, ¿qué cuestiones son las que nos llaman la atención de ellos/ellas?, ¿cuáles son sus herramientas para atraer la atención?, etc.

Los objetos en la escuela aparecen como meros objetos, o bien como excusas, para ser mirados con detenimiento y profundidad. La información es presentada para ser cuestionada, indagada, consultada. Ahí es donde el mundo se abre en todas sus posibilidades (Ranciere, 1988). La relación con los objetos del mundo dentro de la escuela presenta entonces ese carácter suspendido de la funcionalidad o del lucro. No se mira para ganar nada, ni para usarlo en nuestro beneficio, sino para entenderlo, mediante el estudio y la práctica.

Pennac (2010) suma al análisis que la producción del tiempo escolar (libre) está acompañada del hecho de que siempre hay algo sobre la mesa. Esto es, las materias de estudio, en tanto aspectos de la sociedad que se introducen en el juego o que se ponen en juego para estudiarlas y/o practicarlas. Dicen Masschelein y Simmons (2014):

La escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices, sino el lugar donde algo - como un texto, un motor, un método específico de carpintería- se separa de su uso propio

⁹ Youtubers: productor y creador de contenido digital. <https://es.wikipedia.org/wiki/Youtuber>

y por lo tanto también de la función y del sentido que vinculan ese algo al hogar o a la sociedad. (p.19).

La profanación y la suspensión hacen posible abrir el mundo en el instituto. Ahora bien, ¿qué es el mundo? Larrosa (2020) plantea que no es todo lo que hay allá afuera, sino que es aquello con lo que nos comprometemos, es aquello que nos convoca, que nos enoja, que nos indigna, que nos enamora. Por tanto, inferimos que para que algo nos movilice o nos convoque el instituto tiene algo que hacer al respecto, es decir, lograr que el estudiantado se sienta interpelado, llamado, comprometido por el mundo (y no para que tomen del mundo cosas útiles). “La escuela entonces produce una orientación que tiene que ver con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo” (Masschelein y Simons, 2014, p.21). Se produce entonces una transformación en la relación del sujeto con el mundo, algo que es denominado como formación. Abrir el mundo no significa solamente conocerlo, ya que, al trabajarlo en clase, ese mundo cerrado (la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado), se abre. “Y cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible” (p.23).

La cuestión de la atención es otro elemento a tener en cuenta. Y en especial en los tiempos que corren, en donde convivimos con lo que se denomina como “economía de plataformas” (Peirano, 2019), en donde la atención humana está en el centro de la escena como un recurso en disputa. La escuela, por su parte, en tanto tiempo y lugar en donde nos preocupamos por las cosas del mundo, focaliza y dirige la atención hacia algo. Se trabaja con las nuevas generaciones para atender hacia el mundo, para que las cosas empiecen a hablar(nos). “La escuela nos hace atentos y permiten que las cosas se tornen reales” (Masschelein y Simons, 2014, p.23), en tanto que las cosas del mundo nos hacen pensar o bien nos invitan a pensar, de manera singular y en colectivo. Estos acontecimientos (Pennac, 2010) que se crean al enseñar son cuestiones que buscan despertar el interés, hacer pensar y por ende que algo se torne real, significativo, que importe. El estudiantado entonces es expuesto al mundo, siendo invitados e invitadas a interesarse en él.

Pero la atención también tiene otra arista, si se la enfoca desde el punto de vista del profesorado. Y eso es algo que tiene que ver con cierto estado de disponibilidad permanente por parte no solo de las y los docentes, sino también del equipo directivo (algo que es una patente en el Instituto Miquel Tarradell). Seres humanos atentos al otro, dedicados a mirar, escuchar, contener, guiar y acompañar. Lo que Neut Aguayo y Neut Aguayo (2021) identifican como lenguajes educacionales, o Bernstein (1996) como discurso pedagógico. Es decir, “lo que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos

tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social... (que remite) al discurso moral que crea orden, relaciones e identidad (p.62). No es solo educar o enseñar, sino que además es cierto estado de disponibilidad, cierta apertura hacia el vínculo, hacia el otro, actitud vital para las relaciones sociales (y aún más entre desconocidos). Y sobre todo si nos referimos al diálogo inter-generacional (algo que no destaca por su abundancia en los tiempos que corren).

En este instituto se encuentran adultos profesionales comprometidos con su estudiantado por un sinfín de razones (entre las que está el estudio y el cuidado), pero que nacen a partir de una convicción política y humana de *estar en estado de disponibilidad* hacia el otro. Prácticas que podrían circunscribirse dentro de la noción de resistencia, reivindicativas de la agencia de los sujetos y que estimulan proyectos emancipatorios (Giroux, 1983; Mc Laren 1984). Docentes que no solo “cumplen” con su función de enseñanza, sino que también se predisponen a aprender y cuidarse junto con el otro. El o la docente es la que le habla a todos como si fueran uno, y a uno como si fueran todos (Comenio, 1998).

2.3 Las escuelas de la igualdad

Stevenazzi Alén (2017) sostiene que “si como docente se comienza por considerar que todas las niñas y niños con los que tengo que realizar el trabajo pedagógico tienen la misma capacidad de aprender, necesariamente debo organizar ese trabajo para que efectivamente aprendan, en tanto son igualmente capaces” (p.70). Con este gesto, el estudiantado puede reconocerse como sujeto con conocimientos y capaz de conocer. Ya que “quien se ubica en el lugar del docente está allí asegurando que el otro tiene capacidades, demostrándole que confía en ellas y que puede ayudar a potenciar sus conocimientos” (p.70).

Estos docentes emancipadores (Cerletti, 2008) interrogan al otro como un igual y saben que también están aprendiendo en el proceso de enseñanza (más aún si de territorios digitales hablamos), “ya que las respuestas del otro son nuevas preguntas para uno” (p.172). La verdadera emancipación, dirá Ranciere (1988) “no será el recorrido o el camino hacia el logro de una igualdad -que en definitiva, nunca se concreta- sino el reconocimiento del principio. La igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica” (p.227). Emancipar en palabras de Cerletti (2008) no es otra cosa más que “forzar una capacidad que se ignora o niega, y de la que se tiene para extraer de ello todas las consecuencias (p.177).

El postulado de Ranciere (1987) de la igualdad de las inteligencias no tiene el problema de comprobar que todas las inteligencias son iguales, sino el de ver qué se puede generar a partir de esa suposición. “Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada” (p.66). Al respecto, señala Frigerio (2005) que pocos conceptos como la inteligencia han estado “tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad” (p.35). La autora plantea que la relación histórica entre la inteligencia y la educación ha definido los horizontes de lo posible y esperable para los sujetos.

Las escuelas, en tanto instituciones de lo común, debieran rehusar de ser cómplices de un sistema que signa ciertas vidas por lo aleatorio de sus lugares de nacimiento o las condiciones socioeconómicas de sus familias. Frigerio (2005) agrega que una concepción política de la docencia nos recuerda que es posible, mediante la intervención educativa, “interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso encarnadas en los cuerpos frágiles de niños y niñas de los sectores populares” (p.38).

Se trata a fin de cuentas de intentar no reproducir, en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser, asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales (Martinis, 2006). Siendo así como la educación “puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias, aunque ello suponga ir contra el sentido común de una sociedad que finge demencia” (p.265).

El reconocimiento y la decisión de que todos y todas piensan y todos y todas pueden pensar es el principio que permite construir lo común, lo de todos y todas, como señala Frigerio (2005). Y esto es algo que excede a los territorios y a los tiempos, pero sobre todo “para los que viven en los bordes de la ciudadanía, allí donde la noción de destino adquiere su carácter inexorable, que la presencia de maestros emancipadores se vuelve imperiosa (p.39).

El instituto Miquel Tarradell no desatiende las injusticias sociales, las toma e intenta transformarlas. Pone en la mesa una cadena asociativa que relaciona la distribución, el compartir y el repartir, con el formar parte y tener parte. Con estos procesos pone al estudiantado de cara al conocimiento del mundo y al reconocimiento (de sí mismos y del otro). Es por eso que la educación no es tratable como mercancía (Frigerio, 2005), ni puede dejarse al azar, ni contentarse con cumplir con las biografías anticipadas, resignándose así a reproducir y perpetuar los lugares y las condiciones que anteceden a cada sujeto, “consignándolo a un origen de cuya representación quedara preso” (p. 138). La experiencia que sucede en términos educativos en la escuela se trata de la vida, pero no de cualquier vida. En los términos que indican Frigerio (2005) y Najmanovich (2020): la vida como aquello

que remite al vivir entre otros, con otros, construyendo sentido con esos otros, y a su vez, a la construcción de una vida igualmente digna para todos y todas.

Un docente emancipador o una docente emancipadora es aquella que puede enseñar “hasta lo que no sabe” (Frigerio, 2005, p. 140). Esta afirmación no crea un equívoco: no estamos hablando de que el profesorado no tiene que saber. Sino de que cualquier docente, que no lo sabe todo, puede enseñar hasta lo que ignora, “y lograr que el otro aprenda, lo que sea, porque a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá” (p.140). Es decir, no hace falta ser experto en tecnologías digitales para poder en clase tratar los temas que emergen en estos territorios. Porque claro, si venimos hablando de que los institutos son espacios y lugares para el estudio del mundo, el digital, no puede quedar fuera, en tanto forma parte de la vida cotidiana (no solo de las y los estudiantes, sino de todos y todas -las mayorías conectadas-).

Existe cierto *mantra* que se escucha repetidamente por pasillos escolares y hogares de familia: los niños y niñas tienen que hacer un uso sensato, seguro, cuidado, responsable, crítico, etc., del mundo digital. Ante este diagnóstico (el cuál compartimos), las instituciones educativas tienen mucho para pensar, y el profesorado otro tanto que ejecutar. Esta concepción de docente emancipador puede darnos la llave, para aún sin tener todas las respuestas sobre lo que sucede en los territorios digitales (algo que, a propósito, nadie tiene), poder hacernos cargo de la necesaria intervención pedagógica y política.

Para poder alcanzar estos horizontes, desde el punto de vista del profesorado emergen dos cuestiones a atender. Por un lado, la confianza en el otro (en este caso el estudiantado) y la promoción de espacios de diálogo intergeneracional y pensamiento colectivo respecto a sus experiencias, percepciones y sentidos en los territorios digitales. Y por otro, las relaciones con lo mediático y lo digital. Relaciones que no privilegien el lucro o lo funcional, ni que revistan un interés por fuera del mero hecho de estudiar y practicar sobre el mundo digital. Una relación de cuidados, de pensamiento, de expresión, de compartir, de escuchar, de reflexionar, y de hacerse cargo. Porque como decía Arendt (1999) al hablar de la crisis de lo educativo, “la educación es el lugar en el cual decidimos si amamos el mundo lo bastante para asumir una responsabilidad por él” (p.146). Esto es, si lo amamos lo suficiente como para no dejarlo pudrirse, y renovarlo.

A su vez, lo digital pone también a la escuela ante otro desafío, vinculado a la visibilidad. Al respecto, Masschelein (2020) siguiendo a Hanahh Arendt señala que para que niños, niñas y jóvenes puedan formarse, para que puedan ser educados y educarse a sí mismos, tienen que, en cierto sentido, estar protegidos de la luz de estar permanentemente visibles. El autor

belga señala que, para poder formarnos, también necesitamos una cierta invisibilidad, una cierta protección contra la visibilidad. Para eso utiliza la metáfora de las cuevas, no en el sentido literal, sino en el sentido de que necesitamos espacios que sean oscuros, donde la luz se limite para ayudarnos a ver algo y no a nosotros mismos todo el tiempo. Esta dinámica que se reproduce en los territorios digitales, en donde nos vemos constantemente (junto con ver a otros y otras) requiere de un espacio cuidado que equilibre fuerzas y funcione como contrapeso de las lógicas que predominan cuando estamos conectados -fuertemente influenciadas por el mercado y la publicidad-. En ese sentido emerge la pregunta: ¿cómo pueden los institutos ser refugios que cuiden a niños, niñas y jóvenes respecto a las influencias de las imágenes proyectadas por los medios digitales?

Seguido de esto, nos preguntamos ¿es posible en la sociedad contemporánea desconocer a los territorios digitales como espacios sociales de lo humano? La invitación entonces pasa por crear espacios para poder pensar la enseñanza como una forma de implicación, de interés, y de atención respecto al mundo -que ya no es sin lo digital-. La ética de los cuidados (Vallès-Peris, 2021), aparece entonces como una aproximación privilegiada para construir nuevos marcos de análisis respecto a las tecnologías digitales en general. “Una ética disruptiva con las perspectivas dominantes alrededor de las implicancias sociales y éticas del desarrollo tecnológico” (p.138), es decir, que cuestione cierta idea de progreso, implícita en el avance de la sociedad a través de sus innovaciones técnicas, no para frenar el desarrollo, sino más bien para reflexionar acerca de su sentido. Esto requiere de un optimismo de combate (Serres, 2014) que permita inaugurar debates éticos y sociales que posibiliten la imaginación de nuevos futuros con las tecnologías, “al servicio del bien común y la buena vida individual y colectiva, integrando criterios de justicia y equidad” (Vallès-Peris, 2021, p.138).

Capítulo 3. Medios de comunicación digitales, sociedad y escuela: desde el medio hacia las mediaciones.

La escuela no es una institución que opera en el vacío, no está aislada del mundo, sino interrelacionada con él. Se cruza por tanto con los medios de comunicación, espacios sociales, con entidad y poder propios que operan (también en los sentidos y subjetividades de las personas). ¿Desde dónde tenemos que pensar a los medios de comunicación en clave educativa? ¿Cómo relacionar lo que pasa dentro de las aulas para poder pensar a estos medios? A continuación, haremos una breve historia de la educación mediática, desde sus inicios con la prensa gráfica, la radio, la tv y el cine, hasta la actualidad signada por las tecnologías digitales. ¿Cómo crear instancias educativas para convivir en el contexto de una sociedad post-digital? Pero, además de lo mediático, ¿dónde tenemos que mirar para comprender los sentidos que emergen al habitar los territorios digitales? Haremos entonces un pasaje desde el análisis de los medios al de las mediaciones, es decir, de los procesos de resignificación y de creación de sentidos que las personas le damos a nuestra interacción con las tecnologías digitales.

3.1 El medio es el mensaje

La transformación comunicacional, política, educativa, cultural y social que vivimos en los inicios del siglo XXI, se puede explicar en buena medida a través de la emergencia de una sociedad informacional, a partir de una apuesta en firme de un modelo de desarrollo social y económico por la tecnologización de los procesos de socialización y generación de conocimiento, marcados por la irrupción de internet y las tecnologías digitales (Castells, 1999). ¿Desde dónde podemos pensar a estas tecnologías?

Por un lado, cabe considerar, como lo hace Baricco (2018) a las tecnologías digitales como efectos de un movimiento de pensamiento, más que una causa. Esto no implica negar el impacto que tienen en la vida cotidiana, pero obliga a ir más allá de un análisis simplista de apocalípticos o integrados (Eco, 1964). Para ello, bien vale la cosmovisión de Simondon (1969/2008) que define a las máquinas como humanidad cristalizada, y a las personas como seres técnicos. Por otro lado, cabe señalar lo que advierte Sibilia (2022) respecto a que las tecnologías no son neutras, ni buenas, ni malas, sino históricas. Tecnologías que suponen y condicionan ciertos modos de vivir, y a las que nuestros cuerpos y subjetividades se compatibilizan. A fin de cuentas, se trata de redefinir la concepción de las tecnologías digitales

como relaciones sociales que forman parte e inciden en nuestra manera de ser y estar en el mundo.

McLuhan (1964) advertía, hace más de 50 años, la trascendencia de *los medios*, al considerarlos como objetos de estudio en sí mismos (más allá de sus contenidos). Como señala el autor canadiense, un medio afecta a la sociedad en la que desarrolla un papel, no solo por el contenido que posee, sino también por sus características propias. Los medios de (y para la) comunicación, por tanto, son instrumentos que intervienen en la realidad, operan en ella, transformándola. Participan así de manera activa en la construcción de las percepciones que las personas tienen de las distintas realidades (Bauman, 2003). Como advierte Castoriadis (2005), el surgimiento de cualquier artefacto tiene que ver con los diversos sesgos, valores o relaciones de poder existentes (condiciones sociohistóricas) durante su proceso de creación y diseño. Esto sugiere que no necesariamente nos ponen en contacto directo con la realidad, sino que nos ofrecen versiones selectivas de la misma. En este punto surgen dos interrogantes: ¿en dónde reside actualmente el poder de los medios?, y a su vez ¿qué consideraciones son necesarias para poder pensarlos desde lo educativo?

Los medios de comunicación digitales, con sus mecanismos de automatización e inteligencia artificial, ejercen influencias que determinan las identidades, subjetividades, emociones, construcciones de sentido, maneras de pensar y el acceso a la información y al conocimiento de personas y colectivos (Bauman, 2003; Eynon y Helsper, 2011). Innerarity (2021b) sostiene que, ante la falta de transparencia de los algoritmos que caracterizan la automatización general de los procesos de toma de decisiones en nuestras sociedades, es necesaria una aproximación colectiva más que individual. Es decir, “pensar qué tipo de capacidades e inteligencia colectiva serán necesarias para que sigamos pensando que la automatización es compatible con los ideales de autonomía y responsabilidad en un entorno tecnológico centrado en el ser humano” (p.980). Este carácter colectivo, de lo común, aparece como uno de los grandes desafíos contemporáneos de la sociedad, en un contexto signado por la utilización cotidiana de dispositivos y servicios digitales que se caracterizan por individualizar la experiencia humana.

En los inicios de la segunda década del siglo XXI surge la noción de “sociedad postdigital” (Cramer 2014; Llamas, 2020). Esto no implica una superación de lo digital, ni mucho menos. Sino que refiere a la imposibilidad de comprender la realidad actual como si esta fuera independiente u opuesta a lo digital, puesto que está ya atravesada por lo digital. Por tanto, tomaremos esta concepción para intentar analizar y comprender los fenómenos contemporáneos que provoca la digitalización de la vida cotidiana, ya que el contexto

mediático actual supone una transformación del paradigma de la comunicación y la educación (Pérez-Tornero, 2019).

Baricco (2008) reflexiona sobre la cuestión cultural (y educativa) de nuestras relaciones con la digitalización y advierte que “la idea de que entender y saber signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que está muriendo” (p. 111). Según la perspectiva del autor, en el ecosistema digital solemos navegar o surfear en las superficies, más que bucear en las profundidades. Ante esta realidad, nos preguntamos: ¿cómo se vincula la educación escolar respecto a la transformación radical de la información y el conocimiento que trae la digitalización?

Este rol central de lo digital en la información y en la socialización, hace que los centros educativos, en tanto instituciones cruciales para la construcción de lo común, tengan que identificar diversas maneras para analizar y utilizar las tecnologías digitales de manera consciente, reflexiva y crítica (Cobo, 2016). Los institutos y el ecosistema educativo en su conjunto emergen entonces como espacios fundamentales para que niños, niñas y jóvenes puedan cultivar actitudes críticas (Raffaghelli, 2020) frente a las tecnologías que los rodean.

García Marín (2021) sostiene que el contexto sociodigital contemporáneo podría definirse a partir de diversas contingencias, como son: la facilidad de difusión de contenidos falsos, la personalización del contenido, la ausencia o falencia de competencias mediáticas y críticas de la ciudadanía en general y la crisis de credibilidad de los medios de calidad -y de las instituciones-. Es por eso que deviene la necesidad de comprender la arquitectura sociotécnica sobre la que se asienta el mundo actual. En otras palabras, las bases de los sistemas de plataformas digitales (Van Dijck, et. al, 2018).

Esto sería comprender cómo funciona la economía política de las plataformas que gobiernan actualmente la sociedad contemporánea y descubrir cómo el mundo está invisiblemente codificado (García Marín, 2021) o datificado (Rodríguez, 2020b). “La actual economía política de la Red es un triángulo cuyos tres vértices son: el dato, el algoritmo y la plataforma” (García Marín, 2021, p.111). Los datos personales son los rastros que las y los usuarios dejan en diversos sitios y redes, constituyéndose así en la materia prima del modelo. Luego intervienen los algoritmos, instrumentos técnicos que dan sentido a esos datos y que, mediante sistemas de recomendaciones, brindan contenidos e información hiper-personalizadas a cada miembro de la red. Por último, las plataformas, las infraestructuras digitales que rompen viejas intermediaciones y crean nuevas, conectan personas con necesidades, con otras que las satisfacen. Este sistema, denominado DAP (datos, algoritmos, plataformas) por Rodríguez (2021b) persigue la automatización de los lazos sociales con el objetivo de organizar patrones, crear perfiles y, en suma, modelizar lo social.

En este contexto, en donde el acceso a la información y una parte considerable de la socialización sucede en los territorios provistos por las plataformas digitales, es donde emerge como vital la intervención de la escuela. Este proyecto de tesis reconoce y defiende, desde su génesis, a los centros educativos como instituciones fundamentales para la promoción de lo común y la construcción de ciudadanía (y más aun teniendo en cuenta la creciente relevancia de lo digital).

Las instituciones escolares son espacios porosos (Rebour, 2020) en donde se producen cruces e intercambios con el “afuera” de las mismas. Esto hace que los elementos sociales externos (como son las tecnologías o medios digitales) ingresen por sus paredes. Estos elementos traen consigo un imaginario instituido, que es el resultado de un proceso sociohistórico, pero también un imaginario instituyente o radical, a partir del cual se realizan nuevas creaciones (Castoriadis, 1975). Es decir, la escuela es ese lugar en donde ingresan elementos exteriores, con sus sentidos y lógicas propias, hecho que provoca nuevas tensiones y conflictos; pero a su vez, es un lugar en donde se pueden desarrollar sentidos otros a partir de dichos elementos.

Los institutos son a su vez espacios-otros (Dussel, 2020) donde se aprende a convivir y a construir sentido con otros y otras. Esta concepción política del acto educativo da garantías por un lado, pero también genera ciertas obligaciones: trabajar y problematizar los espacios y las relaciones humanas, que en la actualidad se producen (también) en los territorios sociodigitales.

El desafío actual radica entonces en retomar las perspectivas históricas y críticas sobre las relaciones entre las personas y los medios de comunicación sociales, para poder incorporar las tensiones y problemáticas que emergen a partir de la creciente digitalización de la sociedad. “La educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho sociocultural” (Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018, p. 41). Esto implica una serie de cuestiones. Que la escuela no es la única institución social responsable de promover la educación en medios, siendo una verdad de Perogrullo el hecho de reconocer que sola no puede, y que por tanto necesita apoyos y esfuerzos de la sociedad en su conjunto, para poder así contribuir con su función: la del estudio del mundo; también que Internet, entendida como territorio social debiese ser uno en donde se promuevan los derechos de las personas y colectivos; siendo evidente por tanto, que es desde lo político, desde arte de convivir con otras personas y construir sentidos con las mismas, que nos debemos debates y acuerdos profundos sobre el presente y el futuro de la convivencia con las tecnologías digitales. A partir de esa reflexión social y de las

decisiones a las que se llegue, es que la escuela podrá ser un espacio-otro para el cultivo de saberes, habilidades o competencias. ¿Cómo pensar el poder de los medios?

El medio es el mensaje, sí. McLuhan (1964) lo advirtió hace tiempo. Más allá de los contenidos, es necesario el análisis de sus formatos, ya que, a través de sus matrices, construyen subjetividad, como señala Sztajnszrajber (2022). El filósofo argentino toma como ejemplo los programas de panelistas de la TV: en los mismos no importa tanto los contenidos, (de qué se habla o qué se discute), como la *panelización* del discurso público, en donde el emisor enuncia desde el lugar del bien, de la verdad, de la justicia y la corrección; y del otro lado queda el anómalo, ignorante, enemigo, etc. La característica principal de la *panelización* es el pensamiento binario, que en palabras de Sztajnszrajber opera de manera farmacológica ya que nos deja la sensación de tranquilidad.

Tenemos la necesidad de analizar las estructuras de los medios de comunicación. Y en la actualidad, de los digitales, esos que a veces parecen poner patas para arriba todo lo que se conocía antes de ellos. Como observa Heredia (2022), en clave simondoniana, necesitamos desarrollar un saber intuitivo sobre los seres técnicos. Esto es, conocer las arquitecturas de los espacios que se habitan a diario -las plataformas-, las relaciones que propician, los usos y prácticas que posibilitan, los intereses y valores que hay en juego, la manera en que se generan nuevas tensiones a los derechos humanos, y en suma, poder comprender de qué manera funcionan, para intentar imaginar nuevas maneras de vincularse con ellos. Ya que como dice Sibilia (2022) los medios digitales no son simplemente un cambio de soporte, sino más bien un cambio de la realidad misma. Ahora bien, ¿cómo se viene abordando la cuestión mediática/tecnológica en los espacios escolares?, ¿qué tensiones y conflictos provocan?

Dussel (2009), destaca que “muchas veces la posición crítica respecto de los medios es articulada en términos moralistas” (p.2). Existe cierta consideración de la educación en medios como una suerte de antídoto o vacuna ante la proliferación y masificación de las imágenes e informaciones entre tecnologías digitales. Buckingham (2002), advierte cierta actitud defensiva que tienen las propuestas pedagógicas respecto a lo mediático o digital, como una reacción ante (medios/tecnologías). “Ha estado motivada por el deseo de proteger a niños y niñas de lo que se considera que son defectos morales, culturales o políticos de los medios” (p.225). Esta postura extendida a lo largo y ancho del mundo ha tenido (y tiene) su manifestación en políticas públicas, cursos de formación, talleres y campañas. Los riesgos o peligros de lo digital eran los que antes correspondían a los medios tradicionales -radio, cine, tv, gráfica-, con las particularidades propias de lo digital, que aumentan la sensación de intensidad en las relaciones entre las personas y los medios.

La propuesta de Dussel (2009) ubica a las instituciones educativas en el centro, y no al costado de lo digital. La centralidad de lo escolar puede posibilitar la imaginación de nuevas pedagogías que abran el mundo mediático o digital para diseccionarlo, apartándonos de la perspectiva “tribunalicia” que señala con el dedo y enjuicia (quedando estáticos ante un mundo que se transforma en múltiples direcciones).

Pero a su vez, lo digital trastoca o parece trastocar ciertas acciones educativas esenciales al “cuestionar la organización de poderes y saberes en la escuela” (Dussel, 2009, p.3). La atención, escucha, diálogo, comunicación y la transmisión del saber y la cultura, son dimensiones que encuentran en la digitalización de la vida cotidiana un punto de inflexión. Las imágenes, lo mediático o lo digital traen retos a las instituciones educativas sobre todo en lo referente a una nueva actitud de conocimiento. El tenerlo todo, en abundancia, al alcance de un clic, hace que se rompan las distancias, que predomine lo instantáneo, que se transformen las sensaciones, los ritmos, la parcialidad, las emociones y los sentimientos. Ahora bien, cabe considerar que todos estos elementos antes descritos respecto a las profundas rupturas que provocan las tecnologías digitales, se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar “la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia” (p. 4).

No solo cambia la cultura o los consumos culturales entre generaciones, a partir del advenimiento de internet. No es solo una cuestión de formatos, de si pasan tiempo en Twitch, en Youtube o leen libros. Tampoco de los contenidos en sí mismos. Se transforman las relaciones con la información y con el conocimiento. ¿No es acaso lo escolar el tiempo y el espacio de la vida para cultivar una relación desinteresada con estas nociones del mundo? Didi-Huberman (2005), historiador del arte, sostiene que “nada es más indispensable para el saber que aceptar ese desafío” (p.96). Ahora bien, como se pregunta Dussel (2009) “¿cómo legitimar una institución que tiene que ver con la conservación de la sociedad en un contexto que valora más la novedad, la innovación, lo dinámico?” (p. 5).

Es allí donde aparece una de las cuestiones esenciales de la educación, como es la de ponernos en contacto con un mundo-otro. Ya que “nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad” (Steiner y Ladjali, 2005. p.37). Este mundo-otro que proponen las instituciones educativas no se ciñe a la historia, la tradición o la cultura clásica, ni tampoco a la cultura de la imagen “que todo lo permea, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos” (Dussel, 2009. p.9). Esa pedagogía entre paréntesis de la que habla Brailovsky (2019) que instaura y posibilita una relación de apertura con el mundo. Las instituciones educativas, en tanto

dispositivos (Foucault, 2012) que enseñan otras formas de relacionarse con el mundo. Relaciones en donde lo digital esté presente, en tanto tecnología contemporánea e hiper transformadora de los sentidos y significados, pero también en la que haya un lugar para que la tradición sea re-escrita (Dussel, 2009), sin negarla o excluirla en nombre del valor de la novedad (Malosetti Costa, 2007).

Ahora bien, antes de concluir este apartado, y más allá de reconocer la importancia de estudiar y conocer el funcionamiento de los medios, cabe también repensar la manera en que concebimos la comunicación. Abellán (2007) realiza un análisis histórico de la comunicación en tanto ciencia hija del siglo XX, inspirada y desarrollada junto con las modas intelectuales de la época: el positivismo, el estructuralismo y el funcionalismo (Rodrigo Alsina, 2001). Los primeros modelos de comunicación han sido elaborados por matemáticos o ingenieros, técnicos inspirados en la termodinámica (Shannon y Weaver, 1949), las primeras reflexiones sobre la comunicación giraron en torno en las innovaciones tecnológicas, descuidando así la cosmovisión o valores desde los que surgen dichas tecnologías. La comunicación entonces fue estudiada en principio cómo medio para influir en la sociedad, poniendo el foco en cómo funcionan los medios de comunicación de masas, y no en qué es la comunicación. Así, desde el pragmatismo y el funcionalismo se dedicó el pensamiento a estudiar “quién, dice qué, por qué canal, con qué efecto” (p.24).

La primacía de este modo de entender la comunicación se ha diseminado por lo social y ha tenido efectos en lo educativo. Como veremos en el siguiente apartado, mucho se ha investigado sobre la manera en que las escuelas pueden relacionarse con lo mediático, estudiándolo, proponiendo instancias pedagógicas para contrarrestar sus efectos, para que el estudiantado pueda cultivar usos reflexivos y críticos respecto a sus mensajes e informaciones. Abellán (2007) propone al pensamiento relacional como fundamento para una nueva teoría de la comunicación. Esta implicaría “una reflexión sobre la comunicación, esa relación o ese entre que resulta vital para el desarrollo pleno de las personas” (p.24). Para ello, hace falta considerar como co-esencial de las personas, además de su individualidad, su “ser-en-relación” (p.24). Se necesita para ello desarrollar una metodología de pensamiento capaz de analizar las relaciones y no sólo las cosas. Salir así del enfoque funcionalista que ubica a la persona como mero emisor o receptor (este último entendido como pasivo y estudiado sólo como alguien influenciable), una perspectiva que no da razón acerca de cuál es el papel de la persona, en tanto persona, en este proceso. La comunicación en ese esquema de pensamiento ejerce un papel o función dentro del sistema que le permite a la persona “ejercer sus funciones como ciudadano o interlocutor” (p.25). Pero, si somos como seres humanos más que nuestra función, la comunicación también debería serlo.

Arendt (1993) sostenía que no somos simple y llanamente *homo faber* (persona que hace o fabrica), sino sujetos libres. Sin embargo, observa Abellán (2007) “en qué medida ese “ser libre” lo es no autónomamente, sino precisamente por el vínculo con los otros” (p.25). Lo que Jaspers (1978) señalaba como “yo no soy nada; solo soy en compañía de otro” (p.29), en el sentido de que “mi ser” es un “ser con” y no sólo o primeramente “en sí”. Por tanto, tomamos la propuesta de Abellán (2007) para abandonar los análisis centrados en la cosa (en nuestro caso las tecnologías digitales) para pasar a ocuparnos por entender las relaciones de las personas entre esas cosas.

3.2 De los medios a las mediaciones

Os burláis de nuestras redes sociales y de nuestra nueva manera de emplear la palabra “amigo”. ¿Alguna vez habéis sido capaces, por vuestra parte, de formar grupos tan considerables que su tamaño se aproxime al de la propia humanidad? Michel Serres, *Pulgarcita*.

A lo largo del siglo XX y XXI la relación entre comunicación y educación ha sido un objeto de investigación central en las pedagogías críticas y en los llamados estudios culturales latinoamericanos (Kaplún, 1998; Huergo, 2000; Barbero, 2003). Este campo de estudio y trabajo es denominado de distintas maneras: educomunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática, pedagogía de la comunicación, educación para los medios o educación mediática en lengua castellana, y *media literacy* o *media educación*, en inglés.

Los inicios de la educomunicación pueden encontrarse en la experiencia educativa de Freinet, docente convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo en las décadas del 20 y 30 del siglo XX (Freinet y Balesse, 1976). Fue así el responsable de la introducción, por primera vez en la historia, de un medio de comunicación (la imprenta) en el ámbito escolar. Esto le permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de las y los estudiantes (Barbas, 2012). Aparece así la oportunidad de utilizar los medios culturales como instrumentos para conectar las didácticas y experiencias educativas con los intereses y las curiosidades de las y los protagonistas de la educación: niños, niñas y jóvenes. En otras palabras, conectar lo que sucede dentro de las escuelas con lo que pasa fuera de ellas, con la vida comunitaria y las distintas realidades sociales. Por tanto, ese espacio-otro que son los

institutos, aparecen como territorios sociales para poder tener tiempo y lugar y así poder estudiar y analizar lo que pasa en la sociedad.

El libro de Leavis y Thompson (1933) "*Culture and Environment*" es también considerado precursor de esta corriente. Su enfoque "constituyó una llamada de alerta a la resistencia frente a la influencia de la "civilización", de la que una de las manifestaciones que más corrompían eran los "mass media" (Masterman, 1983, p.56). Su propósito era crear instancias pedagógicas junto con el estudiantado para poder analizar y reflexionar acerca de los modos de funcionamiento y creación de sentidos de los medios de comunicación. Aquí podemos evidenciar cómo lo mediático (o tecnológico) comienza a ser considerado como un elemento disruptivo en la escuela. Como algo que merece atención, ante los aparentes peligros que pueden traer.

Como revelan Buckingham y Martínez-Rodríguez (2013), Thomas Edison afirmaba con ilusión que las películas de cine revolucionarían el aprendizaje, "y a la larga harían superfluos a los profesores" (p.10.). A mediados del siglo XX también se hicieron afirmaciones similares respecto de la radio y la televisión, aunque rápidamente comenzaron a aparecer los cuestionamientos, ante "una amenaza peligrosa para el trabajo del profesorado y las escuelas" (p.10). Aquí también se ve cómo la tecnofobia o el miedo ante el avance de la innovación técnica no surge con internet y las redes sociales, sino que es una constante en el proceso histórico de evolución de los medios de comunicación.

Ya hacia los años setenta comienza a vislumbrarse la influencia de la perspectiva crítica sobre las industrias culturales proveniente de la reconocida "Escuela de Frankfurt". Lo podemos ver con trabajos de autores como Horkheimer y Adorno (1987), Marcuse (2001), sumado a las teorías de McLuhan (1996) sobre la comunicación, y también a las aportaciones de los textos y experiencias de referentes pedagógicos en diferentes partes del mundo como Freire (2005), Jacquinot (1979), Kaplún (1998), Gutiérrez (1979). El principal postulado de la escuela frankfurtiana coloca el énfasis en la crítica como aspecto que motiva el cambio y la transformación social. Se procura el ejercicio de una crítica dialéctica, un método que busque la verdad desde el diálogo en el que un concepto se confronta con su opuesto (tesis y antítesis), para luego alcanzar la síntesis (Alvarado, 2012). Es decir, problematizar los mensajes y las informaciones con las que se entra en contacto en vinculación con lo mediático, pero ya no desde una postura conservadora que busca volver al pasado, sino como un ejercicio de transformación del presente e imaginación de nuevos futuros posibles. Esto implica pensar a los medios, incorporándolos a la dinámica escolar como elementos cruciales para comprender las distintas realidades sociales y la manera en que son reflejadas y representadas (o no) por lo mediático.

Así es como también en esa época, la UNESCO comenzó a interesarse por las políticas de comunicación en el entorno escolar. En 1977 se creó la “Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación”, bajo la presidencia del Premio Nobel de la Paz, Sean Mac Bride. El denominado “Informe Mac Bride” invitaba a ir “hacia un nuevo orden mundial de información y comunicación, más justo y más eficiente” (MacBride, 1980, p.8).

Masterman (1983), creador de la educación o enseñanza de los medios de comunicación, agregaría que se debe apuntar a aumentar el conocimiento por parte de las y los estudiantes acerca del funcionamiento de los medios, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa realidad por quienes la reciben.

Los cruces entre educación y medios de comunicación implican por tanto una transformación interna de lo que sucede en las aulas. A priori, debiesen favorecer tipos de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad sea, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente. Para autores como Freire (2005), Kaplún (1998) o McLaren (1997) este tipo de dinámicas implican y generan una toma de conciencia entendida como un proceso de reflexión para la acción social y la transformación del mundo. La educomunicación es por tanto proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de la realidad. Una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas, 2012).

En este sentido, emerge la posibilidad de implementar esta pedagogía mediante el fomento y la creación de instancias horizontales y abiertas de trabajo junto con niños, niñas y jóvenes (Buckingham, 2003). Espacios y encuentros genuinos de escucha, donde circule la palabra en múltiples dimensiones, donde haya debate y donde se busque la construcción de consensos. Todo esto permitirá incorporar la voz de niños, niñas y jóvenes al debate y a la construcción de sentido y conocimiento, de manera colaborativa.

Este enfoque posibilita el análisis sobre las formas de utilización y resignificación que realizan las y los usuarios (niños, niñas, jóvenes y adultos). Como dice De Certeau (2000), “hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización” (p.43). Y es que en los procesos de consumo se encuentran también los de resistencia “de retórica en las prácticas y astucias milenarias” (p.45).

Explorar las prácticas mediáticas (Couldry, 2004) conlleva abrir la mirada a un panorama que se orienta hacia relaciones entre distintos medios, las cosas y múltiples actantes. Conocer sus usos, las costumbres y los códigos que se generan, los distintos y diversos sentidos que les dan, y a fin de cuentas el lugar y rol que desempeñan los medios digitales en las vidas cotidianas de niños, niñas y jóvenes.

El interaccionismo simbólico (Goffman, 1959; Mead, 1971; Blumer, 1968) emerge así como una herramienta teórica y analítica para poder explorar las resignificaciones que producen las y los jóvenes a partir del contacto con las tecnologías digitales. A partir de explorar sus usos y prácticas, será posible revelar las significaciones que estas cosas tienen para el estudiantado (Blumer, 1968). Ya que la relación que tienen con el mundo (en este caso el digital) condiciona o determina sus percepciones, pensamientos y acciones. Por otro lado, el interaccionismo simbólico nos permite analizar las relaciones que se establecen con los otros (vínculos personales, en entornos mediados por tecnologías digitales), ya que los significados que las personas le atribuyen a las cosas surgen de la interacción social entre ellas (Goffman, 1959).

En la presente tesis, más allá de no desconocer el poder y la influencia de los medios digitales, se buscará identificar los distintos y diversos sentidos que florecen en las experiencias y testimonios del estudiantado. Estos sentidos no serán el resultado del consumo directo de los contenidos, ya que “sin desconocer que los medios inciden en su construcción, señalamos que existen otros componentes sociales, culturales, políticos, que se combinan de manera contingente” (Carbajal Romero y Cabrera, 2020). Por tanto, desde esta concepción deviene la necesidad de escuchar y acercarse a la comprensión de los distintos factores que inciden en los sentidos que las juventudes desarrollan en relación con los medios digitales. Fundamentalmente, debido a que estos medios “son parte central de sus experiencias extraescolares y de sus relaciones e identidades cotidianas” (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013, p.10).

Más allá de cómo funcionen las plataformas, de sus contenidos, de sus reglas del juego, resulta fundamental considerar el *cómo lo viven* las y los protagonistas. Aquí es donde la educación tiene un rol ineludible, en ese espacio que Barbero (2003) señala como *entre*: la mediación, entre las personas y los medios (digitales). Solo así es que podremos acceder a las prácticas, los sentidos, las subjetividades y en suma los conocimientos que generan los sujetos y los colectivos.

Pasar de los medios a las mediaciones dentro de un proyecto de investigación, nos permite salir de los textos y abrirnos al campo (la escuela) a observar cómo, a partir de las interacciones diarias que tiene el estudiantado con los medios digitales, se crean nuevos

códigos, signos, símbolos y lenguajes propios. Los territorios digitales convocan al desafío de desentramar nuevas complejidades referidas a conductas, comportamientos, percepciones y sentidos. Para poder realizar este pasaje y abrir los sentidos que el estudiantado le da a su interacción con las tecnologías, los institutos no pueden ser vistos únicamente como espacios de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1998) de los aspectos estructurales de la sociedad. Es decir, que dentro de ellos el estudiantado produce, crea y resignifica a partir de los insumos informacionales a los que se exponen.

Surgen así una serie de interrogantes: ¿cómo se presentan niños y niñas ante los demás?, ¿cómo se muestran en las redes sociales?, ¿qué estrategias crean e implementan?, ¿quiénes los o las influyen?, ¿cómo opera la validación o no de los pares?, ¿cómo incide la digitalización en sus imaginarios, sus percepciones del mundo, y su lugar como sujetos en esos territorios?, y, por último, ¿cómo se vinculan entre ellos y ellas?

Las identidades y subjetividades de las juventudes se ponen en juego en los institutos, estando en permanente proceso de resignificación. En las intersecciones entre lo institucional, lo colectivo y lo individual, se encuentran espacios de producción, contingencia, creación e innovación (Reyes Juárez, 2009). Los institutos no son solamente espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición juvenil se manifiesta, sino donde se construyen y reconstruyen las y los estudiantes como sujetos juveniles (Bourdieu y Passeron, 2003).

Desde el punto de vista de las mediaciones, de lo que sucede entre las personas y lo mediático, Lopez (2021) advierte sobre la cuestión de la atención (Weil, 1993), recurso humano finito y fundamental para acercarse a la realidad, que se encuentra justamente en el centro del modelo de negocio de las plataformas digitales (García Marín, 2021). La situación escolar de la atención es paradójica.

Por un lado, como señala Weil (1997) “la atención debería ser el único objeto de la educación. También en el aprendizaje” (p.354). Pero por el otro, en la sociedad digital, se encuentra disputada por las pantallas, que buscan capturarla por lapsos cada vez más prolongados, pudiendo así maximizar sus ganancias. En este punto reside uno de los mayores desafíos para el profesorado y los equipos directivos de los institutos. El mismo pasa por encontrarse con un estudiantado que convive rodeado de pantallas, con una abundancia de información (Boczkowski, 2021) que impacta en la capacidad que tienen luego de “prestar” atención en clase. Una particularidad epocal que no afecta solamente a las nuevas generaciones, sino que se extiende a la sociedad en su conjunto.

Lopez (2021) también analiza las mediaciones desde la necesidad de pensar y debatir sobre lo anímico. ¿cómo afectan las relaciones con las tecnologías digitales al ánimo?, ¿cómo acompañar al estudiantado en sus tránsitos en la vida digitalizada? Moyano (2022) comparte estas inquietudes, y piensa en el rol docente ante este contexto. La periodista sostiene que el profesorado tiene que posicionarse de manera activa y desde lo relacional. Apela por ello a la autenticidad, desde una vulnerabilidad común. Es decir, desde una relación de igualdad, compartiendo y abriéndose de manera desinteresada a pensar el mundo que les rodea. Desde que existe, la cultura digital en los centros educativos provocó grandes preguntas, interrogantes y conflictos. También miedos, de los que provocan parálisis. Moyano hace foco en el componente humano de quienes son docentes. Así, desde lo genuino del desconocimiento (que se tenga al respecto del mundo digital), desde el cuidado del estudiantado, desde una humanización (Briones Delgado, 2020) de las tecnologías digitales, es posible imaginar un cultivo de espacios de escucha, diálogo, reflexión y análisis minucioso (singular y colectivo) de esa parte del mundo que sucede en los territorios digitales. La periodista y docente reivindica una serie de relaciones con el mundo que el profesorado sí puede proporcionar: el cuidado del cuerpo, la salud sexual, la privacidad, los vínculos afectivos, los contactos con los otros, etc. Cuestiones identitarias, sociales, emocionales y vinculares. No hay que ser experto en informática para sostener una conversación pedagógica sobre lo que sucede en los territorios digitales.

El diálogo intergeneracional respecto a la vida sociodigital merece ser promovido por los centros educativos. Sobre todo, porque en los institutos hay tiempo y hay lugar, siendo un espacio privilegiado para la conversación (Larrosa, 2019). Los institutos cuentan con mucho tiempo, no corren con los apuros de la sociedad, siendo ese entre paréntesis del que habla Brailovsky (2019). Un espacio donde no hay necesidad de abrir veinte pestañas al mismo tiempo, ese lugar y espacio en donde las cosas se abren de a una, con pausa, recuperando el valor de la lentitud. En la escuela nos damos un tiempo para hacer las cosas, algo completamente distinto al tiempo de la oferta y demanda de la vida cotidiana (mediada fuertemente por lo digital). Es un tiempo separado del tiempo común, en donde nos damos entre todos y todas otros tiempos, de manera descontextualizada. Esto es, por fuera de su utilidad o necesidad. Por eso la educación aparece como un lugar único y privilegiado para mirar las relaciones, para interesarse, para prestar atención a lo que nos convoca (en este caso nuestro habitar en las plataformas digitales).

A su vez, si hablamos de mediaciones, cabe hacer una mención a las cuestiones vinculares que suceden en los espacios digitales. Al respecto, existen una cantidad considerable de estudios (Rodríguez Soiefer, 2022; De Jesús Sanchez, 2020; Mena-Farrera y Evangelista-García, 2019; Gonzalez Fernandez, 2018) que analizan las violencias cuando suceden en los

territorios digitales. Niños y niñas en edad escolar comienzan a transitar sus caminos en las redes sociales, internet y videojuegos, espacios en donde la violencia aparece, se reproduce y amplía su alcance y efecto.

Junto con considerar la importancia de no demonizar las herramientas digitales y asumir a las violencias como formas de vinculación sociales que anteceden a la creación de las mismas, cabe analizar las maneras en que el estudiantado percibe y resignifica respecto a lo que ven en sus pantallas. En ese sentido, cabe destacar el elogio a las voces humanas que realiza Serres (2014), que nos invita a pensar la violencia y el caos como algo que excede a escuelas y entornos digitales, que “llena todo el espacio” (p.85). En palabras de Pulgarcita, el autor nos dice “mostradme una sola asamblea de adultos de la que no se alce un murmullo semejante, lo que es muy curioso” (p.86). Con esto se refiere al malestar general existente en las sociedades contemporáneas, que encuentra en las redes sociotécnicas un territorio donde “por primera vez en la historia es posible oír la voz de todos”. (p.86). Como espacios sociales, no podemos pretender que no espejen lo que sucede en nuestras relaciones con otros en la vida en común.

Ahora bien, en los entornos sociodigitales las dinámicas de las violencias tienen sus propias particularidades y lógicas. No es lo mismo un foro de un diario *online*, que la interacción mediante chat en un videojuego, o bien que los comentarios que aparecen ante la publicación de un *influencer* o personalidad pública. Es por eso que el pasaje de los medios a las mediaciones (Barbero, 2003) permite acceder a la comprensión que niños y niñas tienen respecto a esta problemática, para así observar e interpretar los usos y costumbres que desarrollan cuando interactúan entre plataformas.

Una última consideración de este capítulo reside en los planteos de Osuna Acedo, et al. (2018) respecto a las tres dimensiones que proponen para una educación mediática. Por un lado, lo instrumental o tecno-competencia. Es decir, las capacidades técnicas con las cuentan para poder desenvolverse en estos espacios. Luego, lo cognitivo, para la dosificación y filtro de la información, en un contexto de sobreinformación que desafía a toda la ciudadanía en cuanto a la calidad y veracidad de la misma. Por último, lo actitudinal, fomentando el respeto y la empatía hacia los otros. Es decir, considerando a internet como espacio social en donde están otros y otras, personas con las que se convive e interactúa de manera cotidiana. Esta “*intemetodología*” que plantean las autoras presenta otro enfoque de la educación y de la comunicación basado en las relaciones sociales, cognitivas y emocionales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016; Frau- Meigs, 2011). Esto implica acceder a las mediaciones, para poder comprender de qué maneras las y los estudiantes consumen y resignifican los mensajes y las imágenes que ven a diario.

Este recorrido breve por la historia de los vínculos entre la educación y la comunicación nos hace, por un lado, ponderar a los medios digitales como poderosos entornos de la vida social contemporánea; y por otro, conectar con lo que les sucede a diario a niños, niñas y jóvenes respecto a sus usos, apropiaciones y relaciones (proceso que se da dentro de las aulas y fuera de ellas). En esta línea es que aparece como posible y necesaria la construcción de una ciudadanía autónoma, reflexiva y crítica desde la educación mediática (Gozálvez, Contreras-Pulido, 2014; Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018; Mateus, 2020), cuestión que profundizaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Ciudadanía digital, colectiva, relacional y crítica

La ciudadanía digital es una concepción muy amplia, que implica una gran cantidad de temas, entre los que están los derechos y las obligaciones de las personas ciudadanas del mundo. Por tanto, a priori, la ciudadanía digital es una concepción compleja para definir de manera simple y clara. Consideramos al respecto que no importa tanto el significado (lo que algo es), sino más bien el sentido (lo que algo es para una vida) que tenga esta noción, como sostiene Enrique Dussel (2021). No venimos con esta investigación a definir un término (ciudadanía digital), sino a analizar su sentido (el lugar de eso en un mundo). Más allá de los términos que utilizamos, buscamos explorar lo colectivo de la ciudadanía, las relaciones que aparecen (entre personas y máquinas) y la criticidad como herramienta para la autonomía y la autodeterminación.

4.1 Derechos humanos, también en internet

La noción de ciudadanía surge en la Revolución francesa con la “Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano” (Díaz-Perdomo y Rojas-Suarez, 2017, p.114). Ya desde su concepción, su idea se liga con la de derechos -de las personas-. Rousseau (1985) planteaba que el Estado se forma por el contrato social entre ciudadanos y ciudadanas que acuerdan ceder sus derechos con el fin de que las normas sean posibles para todos y todas. Según este ideal, la ciudadanía implica la pertinencia a la sociedad y los beneficios que ello conlleva (Ceballos, 2015). Requiere, eso sí, el cumplimiento de una serie de requisitos a los que se subordina la condición de ciudadano o ciudadana.

En la contemporaneidad, las Naciones Unidas (1948) son las que definen el conjunto de derechos humanos básicos. La condición de ciudadanía otorga a las personas derechos políticos y sociales, y les aporta un estatus de pertenencia y participación en un Estado de derecho (Díaz-Perdomo y Rojas-Suarez, 2017). Por las profundas transformaciones que experimentan las sociedades occidentales contemporáneas, el término digital (UNESCO, 2014; UNESCO, 2020b) se suma al comprender a sus territorios como sociales. Por tanto, esta definición plantea un prisma de defensa y cuidados de los derechos humanos en los entornos digitales.

Con ese marco, la presente tesis realiza un proceso de deconstrucción (Derrida, 1997) del propio término (ciudadanía), a partir de la interpretación de los sentidos que el campo (estudiantado, profesorado y equipo directivo del instituto) le asigna a las diversas

problemáticas que atañen al ser y convivir en entornos sociodigitales. ¿Qué significa y qué sentidos tiene la noción de ciudadanía digital?

Las principales definiciones suelen apuntar a las capacidades que una ciudadanía activa, participativa y crítica necesita desarrollar para poder comprender los medios de comunicación (Buckingham, 2005; Gutierrez y Tyner, 2012). Y es que la ciudadanía y la participación política suelen concebirse de cara a los roles que las personas asumen frente a los medios de comunicación digitales (Cuervo Sanchez y Medrano Samaniego, 2013) en materia de derechos y obligaciones. Cualquier persona que acceda a conectarse a la red, puede utilizarlos tanto como sujeto, consumidora, usuaria, seguidora, productora y ciudadana (Castells, 2009). Estos múltiples roles complejizan el análisis de las prácticas e incidencias de la vida pública.

Ante este panorama, existen dos visiones contrapuestas. Por un lado, quienes comprenden a internet y las redes sociales como entornos que podrían favorecer la democracia y la participación del ciudadano o ciudadana de cara a las posibilidades que ofrecen las tecnológicas digitales (Jenkins, 2009; Mejía, 2010). Por otro lado, discursos escépticos de estos beneficios, que vislumbran en la atomización de roles una concentración de actitudes consumistas que deterioran el ejercicio de los derechos civiles (Blesa, 2006; Giroux, 2003; Bauman, 2010).

El contexto actual del ecosistema de medios digitales (Scolari, 2015; Mateus, 2020) se caracteriza por una hipersegmentación o hiperindividualización de la experiencia. Mediante las páginas de inicio de los diversos servicios de redes sociales, las y los usuarios acceden a paquetes infinitos de información pre-seleccionada y curada a la carta. Es que la economía que predomina en la sociedad postdigital (Cramer, 2014; Llamas, 2020) es la de la atención (Dussel, 2022). A mayor tiempo de exposición en plataformas se genera un mayor caudal de datos personales, que permiten a los sistemas brindar *mejores* recomendaciones de contenidos e información, a través de sus algoritmos. Éstos son los mecanismos técnicos mediante los cuales las plataformas digitales analizan las toneladas de información que se generan a diario. Los mismos se encargan de darle sentido a estos datos y de plasmarlos en los distintos murales, sitios o *apps* desde los que las y los usuarios se conectan a la red (García Marin, 2021). El resultado de estos procesos es una tendencia creciente de uso por parte de la humanidad conectada.

Ante esta realidad (que no es unívoca, claro está), devienen un par de preguntas: ¿qué puede o debe realizar un centro educativo en tanto institución y espacio vital para la formación y desarrollo de las niñeces y juventudes?, ¿cómo trabajar lo colectivo o común ante la creciente

individuación digital? Para el caso de esta tesis, se trata de explorar las maneras en que el instituto pone en juego estrategias pedagógicas y vinculares de cara a promover los derechos humanos de su estudiantado, incorporando a los territorios digitales.

Para concluir este apartado, se recupera la noción de los cuidados, en tanto operaciones escolares imprescindibles para incorporar en los territorios sociodigitales. Es decir, lo que hace un instituto para mantener, continuar y reparar nuestro mundo para que podamos vivir en él lo mejor posible (Fisher y Tronto, 1990), incluyendo a los espacios digitales, en tanto crecientes lugares de socialización, interacción y relaciones. Una ciudadanía digital desde los cuidados, que comprenda el acto de “cuidar como una relación personal y a la vez como un entramado colectivo” (Vallès-Peris, 2021, p.140) que no atañe solamente a los humanos, sino a todo nuestro mundo, con sus tecnologías incluidas, “entrelazándonos en una red compleja de vida sostenible, de vidas interconectadas e interdependiente” (p.140).

4.2 El sentido colectivo de la ciudadanía digital desde la escuela.

El instituto y sus docentes aparecen, en este contexto de creciente digitalización, como vitales no tanto para dar certezas, sino más bien para sembrar dudas. Ante la abundancia de información (Boczkowski, 2021) y la intensificación de la percepción (Garcés, 2020), el reto pasa por aprender a pensar la información, a darle sentido y a cuestionarla. El sentido no es lo mismo que el significado (lo que algo es), sino el lugar de eso en un mundo (Dussel, 2021).

Siguiendo a Arendt (1961b), entendemos que la educación tiene que promover la reflexión, el pensamiento, el juicio crítico y la toma de decisiones a nivel personal, para poder vivir en relación con otras y con el mundo. Najmanovich (2020) le agrega la idea de construir sentidos junto con ellas. Si sumamos a Ranciere (1988) a la conversación, podríamos decir que sería la emancipación individual para la convivencia colectiva (en sociedad). El poder pensar por nosotros mismos, como dicen Masschelein y Simons (2014) estudiando y practicando junto con otros.

Topolski (2008) es plenamente consciente de esta aparente contradicción, “es la paradoja de la particularidad y la pluralidad lo que define el reino humano” (p.270). La autora hace referencia a que la educación escolar no es solo una introducción a la diferencia, el disenso y la pluralidad, sino que también tiene la tarea algo contradictoria de enseñar a los niños y las niñas sobre la historia compartida de su sociedad (el pasado), para prepararlos para la imprevisibilidad y la incertidumbre (el futuro). Y se pregunta, “sin un mundo común/público

compartido, ¿cómo podemos siquiera empezar a comprender el significado de la ciudadanía basada en la responsabilidad del individuo con el mundo?” (p. 271).

La autora va más allá cuando plantea que “el problema no es que haya que educar a los niños para la ciudadanía, sino que hay que aprender a ser ciudadanos, a redescubrir lo que significa ser político” (p.280). Si se entiende la política como el arte de la convivencia (Najmanovich, 2020), la educación escolar es un espacio privilegiado para plantear estos debates, incluyendo lo que sucede en lo digital. Dichos espacios, presentan una paradoja para el pensamiento y para la construcción de ciudadanía, ya que, por un lado, son públicos -donde sucede lo común-, pero pertenecen a empresas privadas -las denominadas *Big Tech*, con sus intereses y valores-. ¿Desde dónde es posible promover la ciudadanía en espacios que pertenecen mayoritariamente a compañías privadas?

Siguiendo a Arendt (1993) la vida activa está signada por la acción (praxis), “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y que corresponde a la condición humana de la pluralidad” (p.22). Para Esquirol (2011) la pluralidad es la condición propiamente política de la humanidad. Es “a partir de la pluralidad como se constituye una red de relaciones mediadas por el diálogo” (p.100). Esta pluralidad, que brota en las aulas de las escuelas, tiene el doble carácter de la igualdad y la distinción. Igualdad que permite entendernos entre nosotros y nosotras; distinción, que hace emerger la necesidad del discurso y la acción para hacerse entender. “La red de relaciones que así se establece abre el espacio de lo político, de lo público, el espacio común de aparición” (p.100). Es en las relaciones, en los cruces, en las fronteras, donde emergen las costuras, y en donde se pueden entonces tejer los derechos -en medio de las tensiones individuales y colectivas-, y por ende darse el ejercicio de la ciudadanía (incluyendo a los territorios sociodigitales).

4.3 Ni apocalípticos ni integrados, relacionales

Para poder salir de los binarismos (real/virtual; digital/presencial; espacio público/espacio privado) que suelen atar nuestra capacidad de pensamiento y debate, Baricco (2018) realiza un ejercicio antropológico que descubre los velos sobre los inicios de la revolución digital. “Intuimos en esa revolución menor, en tanto que tecnológica, el paso de una revolución mayor, abiertamente mental” (p.35). Es al revés, diría Moyano (2022), respecto a la manera de pensar los fenómenos y las transformaciones contemporáneas inauguradas en gran medida en nuestra interacción con las tecnologías digitales.

“*The game*” es el ensayo donde Baricco (2018) invita a la ciudadanía a realizar un ejercicio que permita hacernos cargo de las técnicas (digitales) que hemos creado como humanidad, ya que “si la revolución digital os asusta, invertid la secuencia y preguntaos de qué estábamos huyendo cuando enfilamos la puerta de una revolución semejante” (p.36). La propuesta del autor italiano para cultivar el pensamiento es no considerarnos como productos del *smartphone*, sino como los creadores de este, “los que lo inventaron, los que lo necesitaban, los que lo diseñaron para su uso y consumo, para escaparse de una prisión, para responder a una pregunta, o para acallar un miedo” (p.36). Baricco propone concebir lo digital como un efecto y no como una causa. Una invitación a desplazar la mirada hacia las personas. A propósito, Sibilia (2021) plantea que:

Aunque parezca un problema causado por las tecnologías digitales, una mirada más atenta detectará que no es tan así. Estos artefactos integran cambios históricos mucho más profundos en los modos de vivir, que se han ido gestando durante décadas y terminaron provocando, entre otras consecuencias, tanto su invención como la exitosa adopción a escala global. Ya hace más de medio siglo que se habla de la “sociedad del espectáculo”, ante el avance del consumismo y los medios de comunicación audiovisuales, como denunció Guy Debord con sombría acidez en 1967, mucho antes de que la telefonía portátil fuera siquiera una fantasía de ciencia ficción (p.986).

Esta concepción apunta a poder pensar los procesos históricos que llevaron a que la sociedad contemporánea adopte las tecnologías digitales con tanta rapidez y entusiasmo. “¿De qué rincón estábamos intentando salir cuando nos construimos instrumentos que por fin nos permitían jugar en varias mesas en forma simultánea?”, se pregunta Baricco (2018, p.36). ¿De qué tipo de sociedad queríamos escapar? Para desentramar estos interrogantes, vale comprender que lo digital no brotó del espacio o de la tierra. Es decir, no apareció de la nada, como por arte de magia, sino que devino a partir de ciertas dinámicas históricas, de relaciones sociales con tecnologías previas a internet, que permitieron su imaginación, diseño y creación. Con el análisis antropológico de Sibilia (2022) y su concepción de las tecnologías como históricas (ni buenas, ni malas, ni neutras) podemos ver cómo tecnologías modernas como la disciplina, el Estado, la escuela, el hospital, así como la idea misma ciudadanía, el “usted debe” o el “deber ser” y la moral entran en crisis, en cuestionamiento, provocando cierto malestar generalizado. Las sociedades disciplinarias (Foucault, 2012) con una vigilancia vertical, centralizada y jerárquica, y con el reloj como la máquina -tecnología- por excelencia, dieron luego lugar a las sociedades de control (Deleuze, 1991). Un control más horizontal, en red, de todos/as por todos/as, y que puede verse retratado de manera casi perfecta por el “visto” de los mensajes de *Whatsapp* o bien por el fenómeno de la cultura de la cancelación (Cuello y Disalvo, 2020; Prueger, 2021). “*Control* es el nombre que Burroughs

propone para designar al nuevo monstruo, y que Foucault reconocía como nuestro futuro próximo”, agrega Deleuze (1991, p.166). ¿Cómo podemos abrir el pensamiento por fuera de las dicotomías?

El manifiesto Cyborg de Haraway (1984) es un mito político, una blasfemia que se va a oponer a la moral dominante, una ironía (en tanto estrategia retórica) donde se mantienen juntas ciertas cosas que se creían separadas. El cyborg busca desdibujar fronteras (hombre/mujer; uno/múltiple; natural/artificial; organismo/máquina, naturaleza/cultura, etc.), ya que con su figura la autora plantea que no hay tales separaciones, sino acoplamientos, uniones, enlaces y lazos. Es la división de la que hablaba hooks (1989; 2019) entre teoría y práctica que “niega[n] el poder de la educación liberadora para una consciencia crítica” (hooks y Peláez, 2019, p.130).

Con el cyborg, Haraway (1984) empieza a desarrollar la imaginación de un mundo posible en el cual ya no hay diferencias sino fusiones, que se vuelven poderosas “para luchar mejor por los significados, así como por otras formas de poder y de placer en las sociedades tecnológicas” (p.7). Esta concepción utópica nos hace imaginar este mundo posible, un mundo donde se aceptan las contradicciones, sin miedos. “En nuestras presentes circunstancias políticas, difícilmente podríamos esperar mitos más poderosos de resistencia y de reacoplamiento”, (p.8) continúa la autora. El cyborg es un mito de resistencia contra toda la base ontológica de la epistemología occidental, una utopía que busca despertar una nueva conciencia (eso es justamente la resistencia). Una unidad política y poética (King,1986; Sandoval, 1984), que se basa en la afinidad, en las relaciones, y que tiene que ver con imaginar mundos (y otros órdenes) posibles.

Moyano (2022) comprende a las tecnologías como relaciones sociales, ya que al usarlas, nos usan y modifican nuestros comportamientos. Una concepción que va en la línea con la propuesta filosófica de Simondon (1969/2008) que concibe a las máquinas como *humanidad cristalizada*. Por tanto, al analizar las tecnologías digitales, no es el contenido lo relevante, sino más bien su matriz -el modo de funcionamiento social de las redes-, y sus mediaciones -lo que hacen las personas entre pantallas-. Por un lado, implica observar y entender las lógicas y dinámicas que presentan los medios o tecnologías digitales como espacios que habitamos. Esto es, sus reglas, normas de uso, posibilidades que ofrecen y asuntos que limitan, las voces que representan -y las que quedan sin representación-, los sesgos cognitivos de quienes las crearon y a su vez un análisis en detalle de las implicancias o consecuencias sociales que provocan. Por otro lado, las acciones, actitudes, pensamientos y reflexiones que las personas realizamos en esos territorios. Es decir, lo que sucede entre las personas, los colectivos y las tecnologías digitales. Las interacciones, los procesos de

resignificación de sentidos, los códigos que emergen desde lo social al interactuar con las máquinas.

En este contexto, el instituto aparece como un espacio-otro fundamental para la formación de ciudadanía de sus estudiantes. Como dice Dussel (2021a), poder implementar a fin de cuentas una concepción educativa que “valore el encuentro y la presencia, así sea virtual, por sobre la velocidad, que privilegie el pensamiento y la reflexión por sobre los resultados inmediatos, y no mire al costado ni niegue los dolores y las deudas de las injusticias acumuladas” (p.137). Se habla entonces de procesos, más que de resultados educativos, algo que no suele estar en las agendas mediáticas o políticas. Algo que aparece como necesidad para que las instituciones escolares puedan darle un nuevo sentido a su rol en la sociedad, una cada vez más digitalizada.

Como vimos en el primer apartado del presente capítulo 4, existen dos posturas contrapuestas para entender la ciudadanía digital (integrados y apocalípticos). Existe una tercera concepción de la misma, comprendida desde lo relacional (Marta Lazo y Gabelas, 2016; Osuna Acedo et.al, 2018). Esta perspectiva nos proporciona una distancia necesaria como para pensar las diversas tensiones que lo digital provoca en una institución educativa. Se trata de un análisis de los vínculos que establecen las personas en cuanto a sus identidades, relaciones con otras personas, consumo de información, intereses, deseos, etc. Esta postura trae de manera implícita que, a partir del contacto con las tecnologías digitales (en tanto que históricas), se transforman los modos de relacionarse de las personas: consigo mismas, con los otros y otras, y con el mundo (Sibilia, 2022).

El factor relacional dinamiza lo tecnológico, la información y la comunicación -las conocidas TIC-. Marta Lazo y Gabelas (2016) prefieren hablar de *TRIC* (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación), que incorporan los vínculos que las personas tienen con las tecnologías, y con este gesto le escapan a las concepciones que atan la ciudadanía digital a la adquisición de competencias instrumentales de uso. Se trata entonces de comprender los procesos, de reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas, de observar en detalle las dinámicas vinculares que sostenemos a diario, de tomar distancia sobre nuestro acceso, consumo y pensamiento acerca de la información que nos rodea. En suma, esta perspectiva analítica nos invita a sumergirnos en la complejidad de la vida social y personal mediada por las tecnologías digitales con las que contamos. En cierto punto, rechaza la idea de constituirse en un antídoto, una especie de producto para reaccionar ante lo mediático o digital, para volverse más bien un proceso dinámico y continuo de consciencia y reflexión sobre nuestra manera de ser y convivir.

Para poder cultivar este tipo de enfoque surgen la escucha y el diálogo como herramientas vitales para la promoción de relaciones reflexivas, responsables y críticas con las tecnologías digitales. Según Bermejo-Berros (2021) “si el diálogo ha de contribuir al cambio, como resultado del desarrollo de actitudes críticas, debe haber un proceso que permita esa transformación [...] una manera de interrogación implementada en un contexto de búsqueda colectivo/grupal denominado: dialógico-crítico” (Bermejo-Berros, 2021, p.113). Es decir, el ejercicio pasa por abandonar la lógica individual, para poder pensar en clave colectiva, desde el diálogo. Ya que como señala Martínez Paz (2014) el conocimiento es un proceso de creación colectiva en donde nadie conoce en solitario, se conoce en los otros y los otros conocen en nosotros. “Cada pensamiento, palabra, imagen, se reconoce como tal y se reformula de nuevo en los receptores y usuarios. El conocimiento es siempre conocimiento compartido, fruto de una puesta en común, de un desacuerdo, de un encuentro” (p.11).

Esto implica una transformación profunda en la manera de concebir los actos educativos (algo que está sucediendo, poco a poco, en muchos institutos), ya que los encuentros en las aulas, en contextos en donde cualquiera puede acceder a la información que desee gracias a las tecnologías digitales, no pueden ser más espacios en donde el profesorado es quien detenta el saber, y el estudiantado es un conjunto de personas pasivas que acuden a sentarse en su banco a escuchar. No, el estudio del mundo y el aprendizaje del estudiantado requiere de interés genuino, y para eso se necesita formar parte del proceso, de manera activa, convirtiendo las clases en encuentros de interacción, diálogo, pensamiento y reflexión.

Es por esto que en esta investigación se tomará la noción de ciudadanía relacional para identificar y analizar los vínculos que se establecen entre el estudiantado y el profesorado del Instituto Miquel Tarradell con las tecnologías digitales. En la misma no se buscarán definiciones o significados (no se irá a preguntar explícitamente por la ciudadanía digital), sino más bien los sentidos de esos vínculos. El lugar de esas relaciones en un mundo (el personal, el colectivo y el escolar).

4.4 ¿Qué es ser críticos?

Se escucha hablar mucho, en la educación en general, acerca de la criticidad. El poder ser críticos de la realidad. Es casi un *mantra* que se repite al unísono en las clases. Nuestro estudiantado lo escucha, entiende su importancia, pero todavía queda a una distancia considerable de su posibilidad de aplicación. Puede suceder, como señala Butler (2001) que

la crítica sea siempre de alguna práctica, discurso, episteme o institución, y que por tanto pierda su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable. Por eso, nos preguntamos: ¿qué es ser críticos?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de cultivar actitudes críticas respecto a lo mediático o lo digital? (Raffaghelli, 2020). Buscamos sentarnos en la mesa a discutir un sentido común tan presente y habitual en los pasillos y aulas de los institutos. Para ello, partiremos de la base, de lo que se entiende por “crítica”.

Al respecto, Ranciere (1988) dice que su sentido original es lo que concierne a la separación, la discriminación y los límites (de las cosas o de las prácticas). Es decir, el trabajo crítico opera sobre la distancia. Sobre el tomar distancia de las cosas del mundo: “la crítica es una cuestión de justa distancia”, decía Benjamin (2003, p.64). Es poder separarse de la realidad y analizarla. La práctica crítica examina los límites propios de la práctica humana, con el propósito de alcanzar un juicio propio. Rehúsa de antemano, como parte de su filosofía, la anticipación de sus efectos. Es decir, su horizonte o su “utilidad” no residen por fuera del proceso de cultivo de la criticidad. Todo lo contrario, su valor utópico reside precisamente allí, en el lugar de instalar la pregunta como motor de la autonomía del sujeto.

El pensamiento crítico en Freire es pensamiento y acción, ya que su reflexión toma la realidad como punto de partida del acto de conocer (1993; 2005; 2008). Enseñar no sería entonces transferir conocimientos, “sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción” (Meza, 2009, p.1). La tarea educativa bajo la perspectiva del pedagogo brasilero no es neutral, ya que todo acto educativo es un acto político. Con esto, denuncia la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica, y manifiesta “que la acción educativa ofrece oportunidades para la acción emancipatoria” (p.2). En Freire, la relación pedagógica es dialógica, una relación de horizontalidad, que busca dar voz al estudiantado en tanto sujeto (y no objeto) de su educación (Freire, 1993; 2005; 2008). Es por eso que más que hablarle al educando, se propone hablar con el educando (Freire, 2010), es decir, “favorecer la escuela democrática formadora de ciudadanos críticos” (Vásquez Rodríguez, 2018, p.139).

Para promover el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea, Sibilia (2012; 2022) observa las transformaciones respecto a los cuerpos y las subjetividades desde un sentido antropológico y genealógico. Esta aproximación permite distinguir las tensiones entre las tecnologías analógicas de la modernidad, y las digitales de la sociedad actual. Al concebir a las tecnologías como históricas, la autora habilita una distancia para poder mirar las mutaciones de la técnica humana y comprender así las profundas transformaciones en los modos de vida. De la mecanización de la vida (modernidad, siglos XIX y XX) a su digitalización (siglo XXI).

Ninguna tecnología es neutra, sino más bien ambivalente, ya que cualquier sistema técnico tiene valores sociales, políticos e intereses asociados por los cuales existe de un modo determinado (Rodríguez, 2020a). Además, no son neutras porque todas traen una propuesta de uso. Por ejemplo: una silla entiende que hay un cuerpo sentado y quieto, es una tecnología que tiene un sentido, que puede estar vinculado a cierto confort, y hasta puede tener valores impregnados en tanto mueble. Al ser históricas, las tecnologías traen consigo la marca de la cultura que la inventó. Si tomamos como ejemplo a los dispositivos móviles, ¿por qué tuvieron tanto éxito o nivel de aceptación?, ¿por qué los inventamos?, ¿por qué nos podrían ayudar a simplificar ciertos procesos o a canalizar deseos o ambiciones? Este tipo de interrogantes son los que nos pueden acercar a una observación de la tecnología o las tecnologías desde otro prisma, y así poder comprender ciertos modos de vivir actuales, que han transformado a los viejos, en contacto con las tecnologías de nuestra época. Nos adaptamos a estas tecnologías, viviendo en sintonía o simbiosis con ellas (Sibilia, 2022).

Ahora, si ninguna tecnología es neutra, ¿qué sucede con la irrupción de tecnologías digitales en la educación?

4.4.1 Lo crítico en el cruce entre tecnologías digitales y educación

La comunidad educativa en su conjunto (tomadores de decisiones políticas, equipos directivos, educadores, familias y estudiantes), cuenta con opciones y agencia para definir y determinar qué tipo de tecnologías utilizar, pero lo que es más importante: pensar en sus objetivos y propósitos (Selwyn, 2016). Es decir, para hablar de tecnología educativa en las aulas, se requiere de un ejercicio previo respecto a los sentidos que les daremos a la misma.

¿Queremos tecnologías digitales en la escuela? Por supuesto que sí, pero lo importante está en pensar y definir el para qué de la utilización de las mismas. Selwyn (2023) utiliza el concepto de *degrowth* (decrecimiento), para referirse al camino que debiésemos transitar en la actualidad y de cara al futuro en vías de una tecnología educativa radicalmente sostenible. Ahora bien, ¿cómo llegamos a este punto?, ¿cómo ha sido el proceso de entrada de lo digital en la educación?

Biesta (2005) advierte hace décadas de una tendencia hacia lo que denomina "*learnification*", que serían los modelos centrados en el estudiantado y focalizados únicamente en el aprendizaje. Cabe destacar que en esta línea operan muchas de las innovaciones en tecnología educativa, como por ejemplo el PLE -*Personal learning environment*, entornos personales de aprendizaje- (Castañeda y Adell, 2013) que apunta hacia una individualización

de la experiencia escolar. Estas tendencias traen detrás una concepción de la escuela distinta a la que veníamos considerando en esta tesis, puntualmente en el capítulo 2. La misma no apuntaría entonces al cuidado, estudio, renovación del mundo, sino más bien en que en los tránsitos escolares del estudiantado los esfuerzos estén destinados a que las personas aprendan habilidades o competencias para desarrollarse en la educación superior y posteriormente en el mercado laboral. La cosmovisión de escuela, bajo esta perspectiva, reside en ser un lugar en donde las personas aprehenden cosas del mundo para sí, de manera individual, sin plantearse (o sin ser el foco) las cuestiones comunes o colectivas.

En cuanto al propósito y las finalidades de la educación, se podrían determinar al menos tres, según Biesta (2010): (1) la calificación, que refiere a conocimientos, habilidades y comprensiones del estudiantado; (2) la socialización, de individuos que forman parte de un orden social, cultural y político); y (3) la subjetivación, en cuanto a proporcionar a estudiantes un sentido de quiénes son, fomentando su autonomía y pensamiento crítico, lo que sería ser sujetos.

Al respecto, Selwyn (2016) sostiene que “la educación tendría que ser un bien social, un bien público, un bien común, algo colectivo, arraigado con la comunidad” (p.70). Y advierte que la utilización de tecnologías en educación reviste un profundo carácter individualizador “se basan en la idea de autodeterminación y en la de que el individuo es autónomo y autosuficiente, así como en la idea de que el libre mercado es la mejor manera de organizar las cosas” (p.70). Como vimos en el apartado 2 de este cuarto capítulo, en materia de ciudadanía digital sucede algo similar: se suelen pensar los derechos -junto con las obligaciones- en términos individuales. Por eso, un enfoque relacional podría proporcionar un carácter de reflexión y responsabilidad colectiva, desde nuestros usos y vínculos con las tecnologías.

La fascinación moderna por la tecnología digital ha llenado el campo de la tecnología educativa de promesas, la mayoría incumplidas (Cuban, 2009; Reiser, 2001). Castañeda et.al, (2020) sostienen que la historia de la tecnología educativa (desde la radio, cine, televisión, computadoras e inteligencia artificial) parece formada por ciclos de expectativas exageradas, decepción ante los primeros resultados y renovación de la fe ante la aparición de una nueva tecnología que completará todas nuestras expectativas educativas.

Cada innovación tecnológica ha traído consigo determinados rasgos que le son propios, que afectan las posibilidades y los límites de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso, emerge como necesario considerar el papel político que ejercen las tecnologías también en la educación (Epstein et al, 2011; Selwyn, 2012; Williamson, 2016), la forma en que afectan

la agencia de las personas (Oliver, 2011), la manera en que configuran nuevos y complejos modelos culturales y de pensamiento (Potter y McDougall, 2017) o bien las formas en que impactan en la atención de las y los estudiantes.

Estas cuestiones exigen una mirada mucho más profunda y comprometida sobre la relación entre educación y tecnología. Desde las perspectivas críticas, Giroux (2020) sugiere poner el foco de atención hacia una concepción más pedagógica, para poder utilizar estas herramientas de manera didáctica, reflexiva y también crítica. “No es buena idea dejar los temas de ciudadanía (digital, mediática, tradicional, cualquier abordaje de la formación ciudadana) en manos de empresas que gestionan algoritmos” (Rexach, 2019, p. 192). La educación precisa ejercer una mirada exhaustiva sobre sus prácticas, ya que “hay dimensiones éticas y políticas de la educación que no debemos olvidar. No se puede ser neutral en temas de ciudadanía, a riesgo de terminar favoreciendo las desigualdades” (p.193). La docente argentina contaba con una frase que tomamos como mantra: mucha pedagogía, ante tanta tecnología.

La perspectiva y el pensamiento crítico respecto a la tecnología educativa tendrían que contribuir entonces, como campo de conocimiento, a la formulación de preguntas y a la búsqueda de respuestas educativas sobre la compleja relación entre las personas y las tecnologías. De esta manera, podrán emerger conceptualizaciones más amplias de las tecnologías, que vayan más allá de su valor instrumental.

Tercera parte. Las decisiones metodológicas

El tercer apartado de la presente tesis aborda el proceso metodológico a partir del cual se construyó el conocimiento situado mediante 1 capítulo central, dividido en 6 apartados y sus respectivos subapartados. Se trata de una propuesta de investigación cualitativa que busca acceder a la comprensión del otro, es decir, adentrarse en un territorio escolar en particular para explorar los sentidos y las subjetividades que existen respecto a las vincularidades con las tecnologías digitales. Nos interesa “el conocimiento de la realidad social a partir de la experiencia vital de los sujetos que la componen -produciéndola, reproduciéndola, acomodándola y/o transformándola-” (Neut Aguayo et al. 2022, p. 10). Para eso, se realizó un estudio de caso, con una etnografía educativa crítica, que contó con distintos instrumentos de recogida de información (observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y notas de campo).

Para poder cumplir el objetivo de acercarnos a la realidad social a partir de la experiencia de los sujetos que la componen, en los sucesivos capítulos se detallan: el marco epistemológico constructivista desde el cual se concibe la investigación; la propuesta metodológica cualitativa, que busca comprender los procesos de construcción de sentido; el diseño metodológico compuesto por la etnografía educativa crítica y el estudio de caso; los instrumentos de recogida de evidencias, como la observación participantes, las entrevistas en profundidad y grupos de discusión; y el proceso de interpretación de las evidencias, que decantan en la elaboración de tres categorías de análisis: identidades, vínculos entre pares y relaciones con la información.

Capítulo 5. Metodología de la investigación

La clave para la comprensión de las cualidades del agua no se encuentran en su composición química, sino en la interconexión de sus moléculas. Lev Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*.

A continuación, se presenta el marco epistemológico, que define el prisma desde dónde se parte para la construcción del conocimiento. Luego, la propuesta metodológica cualitativa, para acceder a la comprensión del otro respecto a los cruces entre lo educativo y lo digital. Seguido de esta, el diseño metodológico del estudio de caso en el Instituto Miquel Tarradell, mediante una etnografía escolar y crítica. Siguen los instrumentos de recolección de la información, que en este caso son la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. A continuación, se explicitan las y los participantes y la muestra que se utilizó para el estudio. Finalmente se transparenta la manera en que se trataron y analizaron los datos y hallazgos del territorio, junto con el proceso de agrupación de evidencias por cada categoría emergente.

5.1 Marco epistemológico

El carácter constructivista de esta tesis (Watzlawick y Krieg, 1998) se vislumbra desde los inicios mismos de su proceso de construcción del conocimiento. No partimos de un objeto acotado, ya que “la investigación que se desarrolla desde un enfoque cualitativo procesa la construcción de un objeto” (de Tezanos, 1998, p.7.). Es decir, este estudio se ha ido haciendo en la medida en que el investigador revisaba literatura sobre la temática, se acercaba e insertaba en la comunidad local -caracterizada por un contexto de vulnerabilidad social-, y se preguntaba junto con ella acerca de los interrogantes y desafíos de convivir en una sociedad digitalizada. El proceso interpretativo, por tanto, fue un constante ir y venir entre las voces de la comunidad educativa y la revisión de literatura.

Este carácter interpretativo -o hermenéutico- (Gardner, 1994; Pérez Serrano, 1994) de las relaciones sociales que emergen a partir de la interacción de la comunidad educativa con las tecnologías digitales es el que permite buscar, descubrir y explicar elementos, situaciones, sentidos y procesos no establecidos previamente. La intención explícita de esta investigación pasa por interpretar las distintas realidades en su propio contexto de inserción -el instituto-. Mediante este proceso, quien realiza la investigación inaugura un diálogo permanente con la

comunidad que estudia y su entorno. Una vivencia dialógica en donde “esa estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión” (Arraez, et al., 2006, p.181).

Asumimos, a su vez, el principio de concepción múltiple de la realidad (Flick, 2004), hecho que permitió tener una variedad de testimonios, discursos y percepciones por parte de la comunidad educativa (equipos directivos, docentes y estudiantado). En este sentido, hemos asumido que no existe una realidad unívoca, sino más bien una compleja trama de usos, apropiaciones y sentidos que las personas le dan a sus experiencias con las tecnologías digitales. Existe por tanto cierta predisposición de apertura para poder aprender de la diversidad de voces, apreciaciones y contradicciones sin caer en la presunción de una sistematización estática y homogénea de los hallazgos producidos en el territorio. Por lo tanto, “los fenómenos serán leídos como simultáneos y en interacción, permitiendo la comprensión del fenómeno por encima de otras formas de acercamiento -control, predicción o imposición de categorías de análisis-” (Fardella, 2013, p.95).

Una de las razones que han motivado a encarar un diseño metodológico de este tipo es su carácter singular, ya que enfatiza la preocupación por lo local (y propio) del centro educativo, generando así un conocimiento pertinente con este espacio (Garfinkel, 2006). Un conocimiento construido desde las intenciones del investigador junto con la comunidad local. Es decir, un aporte particular y singular que fue producido desde la experiencia dialógica mantenida entre directivos, docentes, tutores, estudiantes y el investigador.

Existe una vasta cantidad de estudios e investigaciones sobre los cruces y las relaciones entre centros educativos y medios digitales (Alvarado, 2012; Medina Cambrón y Ballano Macías, 2015; Aparici y García Matilla, 2016; Amador-Baquiro, 2018; Ferrés, 2022; Marzal-Felici y Casero-Ripollés, 2023). Dichos trabajos señalan que existen dos concepciones macro de estas problemáticas: (1) las instrumentales -reproductivas- (Margalef, 2010) y (2) las críticas -transformadoras- (Aparici y Garcia-Matilla, 2016). Sin embargo, en esta investigación interesa conocer en profundidad una problemática local y un contexto particular. Es por eso que no se pretende discutir respecto a determinadas conceptualizaciones (ciudadanía digital, educación mediática, educación en medios, alfabetización digital, etc.), sino más bien conocer mediante la observación, la escucha activa y el diálogo cuáles son los usos, apreciaciones, conflictos y desafíos del contexto *in situ*. Como señala Flick (2004), la diversidad y la particularidad que ofrece lo local requiere de métodos inductivos que consideren los múltiples devenires de lo cotidiano. Es decir, desde su génesis, y más allá de la propuesta o el interés de trabajo de la tesis, el proyecto queda abierto, en estado de pregunta o de inquietud.

Siguiendo a Freilich (1977), cuando se indaga en la realidad social, quien investiga no es “un seguidor aperrado de un artístico diseño de investigación ni es un muñeco programado para seguir automáticamente un plan de operaciones, ni es sólo el portador de herramientas de investigación, tampoco un lector de preguntas escritas en un cuestionario ni un depositario de un horario programado.” (p.32). Bajo su perspectiva, quien investiga es el proyecto en sí. Y así, “su accionar hará que el trabajo de campo sea un éxito o un fracaso. Lo que haga en terreno lo llevará a atraer o repeler la información. Él es quien absorbe la información, quien la analiza, quien la sintetiza e interpreta” (p.32).

Por tanto, desde lo metodológico, esta tesis procura absorber la información, analizarla e interpretarla a medida que se construye el conocimiento junto con el territorio. A través de los diálogos, las voces, los encuentros y las relaciones con lo local, se busca comprender cuáles son las tensiones, resistencias, necesidades y particularidades propias del territorio escogido. Interesa justamente entender cómo los distintos miembros de la comunidad educativa local enfrentan el desafío de convivir rodeados e interrelacionados con medios digitales. No se concibe al instituto como el lugar-espacio en donde el estudiantado tiene que desarrollar habilidades o competencias digitales, sino más como el espacio-otro (Dussel, 2020) que la sociedad le brinda a niños, niñas y jóvenes para estudiar y practicar asuntos del mundo (Masschelein y Simons, 2014). Un instituto en donde las prácticas y los sentidos de convivir entre pantallas digitales se abordan y problematizan entre sus paredes.

Como destacan Cabruja, et al. (2000) los seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva. Por ende, el punto de partida de esta investigación será la consideración del mundo social como una construcción erigida en base a significados y sentidos. En función de eso, será necesario volcarse en el análisis de esa construcción y de esos significados propios de la comunidad, para poder revelar de qué formas perciben, utilizan y se relacionan como comunidad educativa con los medios digitales.

No es del interés de este estudio recolectar respuestas e impresiones formales ni estereotipadas, como tampoco lo es relatar los ideales que muchas veces se encuentran en los trabajos académicos de la materia. La intención más bien pasa por recuperar la lengua común de los centros educativos, sus significantes y acentos propios, junto con sus prácticas locales (De Certeau, 2000; Duschatzki, 2007). Cabe destacar que en la concepción misma de este proyecto se considera que desde los márgenes, los bordes de la ciudadanía (Frigerio, 2005), es donde se consigue muchas veces identificar formas, iniciativas e ideas críticas y transformadoras de las realidades.

En concreto, se busca escuchar, recoger y producir relatos de los propios protagonistas del ecosistema educativo respecto a las relaciones y las tensiones con lo digital. Para, a fin de cuentas, revelar acontecimientos, complicaciones, oportunidades, perspectivas y consecuencias de la creciente mediatización de las vidas cotidianas y su impacto en el quehacer educativo.

5.2 Propuesta metodológica

El interés de la presente investigación pasa por comprender los procesos (más que los hechos) de producción de sentido (Ibañez, 1990) respecto a las relaciones de interacción del estudiantado del Instituto Miquel Tarradell con las tecnologías digitales. Lo que nos motiva es acceder a la comprensión del otro, “lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye” (Canales Cerón, 2006, p. 20). Hablamos de una investigación cualitativa que busca identificar y reproducir la cultura digital de la población del centro educativo.

El enfoque cualitativo se caracteriza por su apertura para acceder a la propia perspectiva de la población investigada. Es por eso que las distintas técnicas cualitativas empleadas tienen como propósito comprender el esquema observador de las y los participantes de la investigación. Es posible evidenciar entonces cómo la escucha del habla de la comunidad estudiada es el elemento central de dicha aproximación. Montero (1984) sostiene que la investigación cualitativa consiste en:

descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables (...) incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresados por ellos mismos y no como uno los describe (p.19).

Desde los inicios de la vida humana, las personas se han relacionado con la naturaleza y su entorno para, con el tiempo, comenzar a establecer ciertas leyes mediante procesos de simbolización (Perez Andres, 2002). A través del habla se adquirió la capacidad de representación mental, y por lo tanto de interiorizar e interpretar, “dando lugar a la abstracción (pensamiento) y con ella al conocimiento” (p. 374). Es así como han surgido el pensamiento mágico, los mitos y las cosmogonías, el pensamiento religioso, filosófico y científico. Se trata de las maneras que utilizamos para representarnos el mundo y la sociedad en la que vivimos, así como para comunicarnos en nuestra cotidianidad.

Lo cualitativo implica la intención de capturar las interpretaciones que hacen las personas entre lo que perciben y las explicaciones que dan. Los procesos de simbolización tienen sus raíces en las capacidades de pensar y hablar, a través de las cuales se elaboran ideas simples y complejas, analogías y sentidos (Perez Andres, 2002). Por tanto, el lenguaje y el habla de la población estudiada están en el centro de la presente investigación, como elementos fundamentales de la representación del mundo que ellos y ellas tienen. Sus representaciones y sus discursos, obtenidos en las distintas instancias de diálogo del trabajo de campo, son utilizados como evidencias, para poder llegar a la explicación de los múltiples aspectos de la realidad de la propia población. En otras palabras, a partir de los hallazgos generados en territorio junto con estudiantes, docentes y directivos se analizan e interpretan las unidades del sentido dado a las distintas aristas de las relaciones que tejen con las tecnologías digitales.

La investigación cualitativa otorga valor al hecho de que el habla de los sujetos depende de su subjetividad y de la intersubjetividad con la de otros, que a su vez están condicionadas por el contexto cultural, social e histórico en el que se desarrollan. De esta forma se compone un acercamiento multidisciplinar al conocimiento de la realidad social. Esta complejidad supone conjugar elementos del psicoanálisis -subjetividad e inconsciente-, la lingüística y la semiótica -significantes y significados-, la semántica -sentido-, la hermenéutica -interpretación de símbolos-, la antropología -cultura-, la fenomenología -percepción de la realidad- y la sociología -sociedad- (Perez Andres, 2002).

Lo que diferencia a las aproximaciones cualitativas de las cuantitativas es que, mientras las últimas procuran estudiar los hechos, las primeras buscan entender los sentidos y la significación de las representaciones sociales. El investigador cualitativo opera a través del contenido manifiesto por las y los protagonistas para analizar sus realidades sociales, mediante la interpretación, y acceder al conocimiento oculto o latente. Stake (2005) sostiene que “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación” (p. 37).

La investigación cualitativa es esencialmente una construcción social (Vargas- Jimenez, 2015). Quien investiga, en conjunto con los sujetos colaboradores del proceso investigativo, tienen una participación activa y constante. Esto hace que conforme se avanza en el proceso de investigación construyan y transformen su realidad. Una de las premisas imprescindibles para quien realiza una investigación cualitativa pasa por conocer de manera holística la realidad en donde está inmersa la investigación (el instituto), junto con un conocimiento profundo de la comunidad donde se lleva a cabo la exploración, así como las condiciones

sociales que imperan en esa colectividad, el estrato económico y el político. De esta manera es que puede realizarse un acercamiento profundo al grupo y a las personas que forman parte de la investigación.

5.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación asume el desafío de comprender percepciones, usos, construcciones de sentido y subjetividades en torno a las relaciones que se establecen entre los medios digitales y la comunidad educativa del Instituto Miquel Tarradell. A partir de este propósito, desde el punto de vista metodológico, se buscó la utilización de un diseño que permita abrir nuevos sentidos (más que cerrarlos). Por ello se utilizó como método el estudio de caso único (Yin, 2009), desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 1984).

5.3.1 Estudio de caso

El estudio de caso único (Yin, 2009) fue llevado a cabo en el Instituto Miquel Tarradell. Esta elección se basó en el interés por observar y comprender las maneras en que dentro de un contexto de elevada vulnerabilidad social se abordan y problematizan de manera educativa y social las relaciones entre los sujetos y las tecnologías digitales. Yin (2009) señala que los estudios de caso son investigaciones empíricas que estudian un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real, que tienen especial interés cuando los límites entre el fenómeno (tecnologías digitales) y su contexto (la escuela) son difusos o complejos.

Monje (2010) sostiene que este tipo de método permite conjugar múltiples fuentes de evidencia. Además, subraya que este proceso se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el posterior análisis de los datos.

Uno de los prejuicios asociados a los estudios de caso pasa porque sus conclusiones no son generalizables estadísticamente. Los estudios de caso (Yin, 1994) no representan a una muestra de un universo o población concreta, no pueden ser extrapolables, pero sí pueden representar proposiciones teóricas, ya que su propósito es “ampliar y generalizar teorías -generalización analítica- y no enumerar frecuencias -generalización estadística-” (Jimenez Chaves y Comet Weiler, 2016, p. 4).

El caso de la presente tesis toma como contexto situado un centro educativo público, y como fenómeno a estudiar el uso, la apropiación, las relaciones y los sentidos que genera la interacción con las tecnologías digitales. El Instituto Miquel Tarradell se relaciona de manera activa con el ecosistema digital, hecho que se evidencia en clases, talleres, proyectos, tutorías y en los vínculos humanos entre el estudiantado, y de éstos con el profesorado.

El estudio de caso que se desarrolla en esta tesis es intrínseco (Stake, 2005) ya que cuenta con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismas y que buscan alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar: la cultura y las relaciones digitales en un instituto. Por tanto, no se ha elegido al caso porque sea representativo de otros, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

Sumado a esto, el estudio de caso realizado en el Instituto Miquel Tarradell es interpretativo (Pérez Serrano, 1994) ya que contiene descripciones ricas y densas y sus evidencias se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de la recolección de los hallazgos.

El estudio de caso en el instituto Miquel Tarradell permitió conocer, desde el punto de vista de su comunidad educativa, las posibilidades y los retos que abre la convivencia con las tecnologías digitales. Cabe destacar que la propia composición social de las familias y el estudiantado del centro (uno de alta vulnerabilidad social) hicieron que se adopte el enfoque de estudio de caso único. La habitual marginalización con la que convive esta población hace que no existan tantas evidencias sobre lo que ocurre a nivel relacional con las tecnologías digitales. Por tanto, decidimos ingresar en su comunidad para indagar en profundidad las distintas y diversas implicaciones que el fenómeno de la digitalización genera en este tipo de contextos.

De esta manera, tomamos el caso del instituto para investigar de manera etnográfica sus usos y vínculos con la tecnología digital. Así, pudimos observar y comprender las ideas, posicionamientos, sentidos y percepciones de estudiantes, docentes y directivos respecto a la mediación de las tecnologías digitales en sus vidas cotidianas y en el propio centro. Sumado a esto, se exploró cómo el Instituto enfrenta el desafío de construir ciudadanía digital, es decir, las experiencias y las prácticas que generan a partir de las relaciones entre medios digitales, sus estudiantes y su comunidad educativa en general. Como ejemplo de esto, desde la entrada misma al edificio del Instituto puede verse una decisión relacional respecto a las tecnologías digitales, mediante un cartel que señala la prohibición del uso de dispositivos móviles dentro de sus paredes.

Al ser una aproximación constructivista y cualitativa, la presente investigación busca entender e interpretar las voces y los sentidos que el territorio y su comunidad (el caso) les dan a las tecnologías digitales. Es decir, acceder al conocimiento de sus subjetividades, sentidos y pensamientos respecto a la mediación entre los sujetos y las pantallas.

5.3.2 Etnografía

La etnografía (Malinowski, 1972; Geertz, 1987; Rockwell, 2009) ha sido el enfoque elegido para situarse en el campo. Sin embargo, también se consideraron ciertas particularidades de la etnografía escolar (Serra, 2004) y la etnografía crítica (Anderson, 1989).

Como sostiene Rockwell (1984), la etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo, como al producto final: clásicamente, una monografía descriptiva. La etnografía es considerada en términos de “investigación en terreno” o territorio (de Tezanos, 1998, p. 7) cuyo horizonte busca describir lo que allí se observa. El estudio de lo concreto (Mauss, 1971) solo se hace posible en el trabajo de campo, que tiene como eje fundamental la observación, ya que éste es el instrumento por excelencia para aprehender “la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia” (Levi-Strauss, 1977. p.24). Se entiende a la etnografía como el trabajo, proceso o la forma de investigación que “nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (Serra, 2004. p.165).

El término mismo -etnografía- refiere más a una forma de proceder que a un método (Rockwell, 2009). “Se insiste más bien en que es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (p.19). Wolcott (1987), por su parte, señala que la etnografía no es una técnica de campo, o de solo mantener buenas relaciones con los sujetos. Tampoco es equivalente a hacer una buena descripción, sino más bien se caracteriza por el resultado o propósito final que persigue, que según el autor tienen que ser la descripción y el análisis cultural.

La interpretación cultural no es un requisito, sino “la esencia del esfuerzo etnográfico” (Serra, 2004. p. 169). Al no ser una técnica en sí misma, la etnografía permite la utilización de técnicas diversas en función de la voluntad del investigador y de las cuestiones que desean estudiarse (Hammersley y Atkinson, 1983; Serra, 2004). El uso de múltiples técnicas es, entonces, un rasgo distintivo de este tipo de estudios.

Dos de las cuestiones centrales para poder realizar un trabajo etnográfico son el tiempo y el lenguaje. Por un lado, la tradición de los estudios etnográficos (de Tezanos, 1998) apunta a la inserción del investigador en la cotidianidad del otro durante el tiempo que fuere necesario para compenetrarse con la esencia del "movimiento del todo social" (p. 9). En la etnografía no puede haber apuros ni plazos. La planificación del estudio debe desde su concepción ser flexible a la incertidumbre y las particularidades del territorio. El hecho de poder ingresar y formar parte de una comunidad educativa lleva su tiempo, siendo esta una de las principales razones que motivaron a que esta investigación tenga como estudio de caso único el Instituto Miquel Tarradell, pudiendo dedicarle todo el tiempo necesario al mismo. El tiempo, junto con la predisposición de apertura de quien investiga permite la creación de un lazo de confianza entre el investigador y las personas que están en el territorio. Y más aún en los tiempos que corren, en donde la vida individual y colectiva prima valores como la velocidad, lo instantáneo y lo efímero. Para poder comprender la realidad situada, cualquiera sea, se requiere de interés genuino, paciencia, cuidado y respeto por el otro.

Por otro lado, como señala Griaule (1969), el lenguaje juega un rol fundamental en el proceso de inserción en la atmósfera de la población que se estudia. Al respecto, el estudiantado del Miquel Tarradell maneja con fluidez la lengua castellana, siendo ésta la que utilizan a diario socialmente (más allá de que la lengua oficial del instituto es la catalana). Esto nos permitió dirigirnos a ellos y ellas en castellano, hecho que facilitó el establecimiento de un vínculo y cierto entendimiento inicial para cultivar el diálogo.

Sin embargo, el conocimiento de la lengua no es suficiente. Como señala Serra (2004), "hace falta que exista una relación de convivencia y participación que haga posible que el investigador se convierta en un cualificado receptor y decodificador de mensajes" (p. 168). Es solo a través de una relación de confianza y de un contacto estrecho entre el investigador y el colectivo que se tendrá acceso a una información "muy difícil de contrastar y obtener por otras vías" (p. 168). Por tanto, el lenguaje y el tiempo terminan siendo dos recursos vitales para que la etnografía pueda cumplir sus propósitos.

La etnografía es entendida como una teoría de la descripción (Boon, 1973). Es decir, no se dedica a comparar, sino más bien a relatar lo que sucede en el territorio -en este caso el escolar-. Siguiendo a Rockwell (2009), los enfoques etnográficos cuentan con una serie de particularidades.

Primero, "desde su etimología, *ethnos* (raíz griega de la palabra) significa los *otros*" (p. 20). Desde su concepción histórica, el etnógrafo se pensaba como una especie de cronista de un mundo que carecía de historia escrita (Malinowski, 1972). Se trata entonces del hecho de

ocuparse de la otredad, de las poblaciones no miradas (o poco miradas), de un acercamiento hacia los territorios relegados, con la intención de escuchar y poder relatar sus propias historias, experiencias y sentidos. Como dice Rockwell (2009), “lo que hace el etnógrafo es documentar lo no-documentado de la realidad social” (p. 21). Lo que no se ha documentado viene a ser lo cotidiano, lo familiar, lo oculto o inconsciente, “pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito” (p. 21). Es por eso que el enfoque de esta tesis apunta hacia lo no-documentado para dejar testimonio escrito, público, de una realidad a priori lejana.

Segundo, la etnografía es una descripción como producto de un trabajo analítico (Rockwell, 2009). La exposición de los resultados de la investigación se realiza de manera descriptiva para intentar conservar y proteger la riqueza de las relaciones particulares de la comunidad local donde se realiza el estudio. La descripción, en tanto punto de llegada de la investigación, tiene dos características: como raíz, cuenta con un trabajo teórico previo, una revisión exhaustiva de literatura y del estado del arte de la materia en cuestión -el capítulo 2 de la presente tesis-; y a su vez, carece de intención de clausura del objeto en sí, es decir, deja preguntas e interrogantes abiertos para la continuidad del estudio social acerca de las problemáticas abordadas. Esta tesis, entonces, aspira más a abrir interrogantes y líneas de investigación que a alcanzar respuestas cerradas respecto a la ciudadanía y las relaciones sociodigitales.

Tercero, el rol central del etnógrafo en el proceso de investigación en tanto sujeto social, con su experiencia de primera mano y prolongada en el tiempo, para permitir que se produzca “un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno” (Serra, 2004, p. 167). Algo que ha sucedido explícitamente en el trabajo de campo en el Instituto Miquel Tarradell. La presencia y el vínculo con las personas de la comunidad escogida durante un período considerable “permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significados” (p. 168). Es decir, acceder a ideas, percepciones y sentidos de estudiantes, docentes y directivos del instituto respecto a sus usos y relaciones con las tecnologías digitales, desde sus propios espacios de confianza -la escuela. La prolongación en el tiempo da un sustento empírico y robusto a las interacciones cotidianas, personales y posibles entre quien investiga y los miembros de la comunidad local. Este tiempo puede ser variable, pero “lo suficientemente largo para precisar algunos de los interrogantes y construir sus respectivas respuestas” (Rockwell, 2009, p. 22). En el caso de la presente tesis, el trabajo de campo junto con el territorio escolar se extendió por el período de cuatro meses.

Cuarto, en un proceso de investigación etnográfico no puede existir la división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis, “estas son partes indisociables del proceso investigativo asumidos por la misma persona” (p. 22). La presente tesis es producto de un intenso trabajo de campo, de ir cotidianamente a la escuela, acompañado de una reflexión y un estudio permanente de los fenómenos observados, que a su vez hacían emerger nuevas lecturas, abriendo así nuevas líneas de análisis.

Rockwell (2009) señala también que la etnografía es la atención a los significados. Esto es lo que Malinowski (1972) entendía como visión de los nativos, o en palabras de Geertz (1987) el conocimiento local. Ahora bien, desde la perspectiva del presente estudio se entiende que, más que los significados, lo que importa son los sentidos, los lugares de lo que es -el significado- en mundos en particular (Dussel, 2021). Para poder alcanzar estos sentidos, la etnografía implica un ejercicio de apertura y de abierta disponibilidad hacia la otredad, y a su vez el reconocimiento y respeto a sus propios conocimientos y experiencias. La interpretación de los sentidos locales, por tanto, es un proceso subjetivo y abierto, y no un momento final. Esta idea viene aparejada de una concepción particular del conocimiento y la investigación, en tanto procesos históricos, continuos y colaborativos.

Finalmente, una última particularidad de la etnografía tiene que ver justamente con la construcción del conocimiento que se realiza en una investigación de este tipo. Como señala Rockwell (2009) “si bien se describen realidades sociales particulares, a su vez se proponen relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (p. 23). El valor del trabajo radica justamente en las relaciones o los cruces que se realizan en dicho proceso. El poder combinar teorías con experiencias reales. El hecho de realizar un trabajo de *soldador*, de juntar partes sueltas y unir las, más que de *creador*. Para cerrar este apartado, se destaca que la relevancia de este tipo de trabajos tiene que trascender el coto académico. Es decir, las investigaciones etnográficas se realizan de cara a la ciudadanía, a la comunidad y -en este caso- a la escuela; este carácter público y colectivo del proceso de investigación implica concebir al conocimiento como algo de todos y todas, por un lado, y a su vez denuncia la necesidad de romper con el aislamiento y la privatización del conocimiento científico.

5.3.2.1 Etnografía escolar

La etnografía escolar (Serra, 2004) tiene que distinguirse del resto de etnografías por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por el objeto teórico de estudio: la cultura (Velasco

et al., 1993). En el caso de la presente investigación: la cultura emergente del vínculo de la comunidad educativa con tecnologías digitales.

El sentido de la etnografía escolar pasa por “proporcionar una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos (...) su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas” (Rockwell, 2009, p.14). Esto es, esquivar lo superficial y sumergirse en las profundidades de las subjetividades de las y los participantes de la investigación, conocer sus gustos, preferencias, ideas, pensamientos y reflexiones respecto al fenómeno estudiado (sus culturas digitales). En ese sentido es que el tiempo prolongado de la etnografía proporciona una herramienta poderosa para el investigador, ya que brinda la posibilidad de inaugurar y sostener diálogos a lo largo de los encuentros, retomando muchas veces conversaciones tenidas al pasar en un pasillo o recreo.

El poder contextualizar lo que se observa y a su vez establecer relaciones entre lo observado y el contexto, surge como una cuestión imprescindible (Serra, 2004), aunque no suficiente. Geertz (1987) define como descripción densa a la información acerca de los detalles, pero también de las intenciones significativas implicadas en las conductas que se observan. La cultura digital del estudiantado se produce y desarrolla dentro de la escuela, pero sobre todo fuera de ella. En ese sentido, no se trata de llegar a describir todo minuciosamente, algo que sería empíricamente imposible, sino más bien de mostrar los elementos más significativos de la realidad estudiada, “aquellos que -a nuestro parecer- expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos” (Serra, 2004. p. 171).

A fin de cuentas, de lo que se trata en la etnografía escolar es de abandonar concepciones tradicionales del intelectual orgánico e innovar estrategias de investigación “con los sectores populares en lugar de para ellos” (Huergo, 2002, p.42). En la línea de lo desarrollado en la presente investigación, se trata de estar a sus lados, a la par, escucharles, preguntarles, interesarse por sus vidas y sentidos e intentar construir en conjunto ideas, reflexiones y conocimiento que habilite nuevas posibilidades de transformación social.

5.3.2.2 Etnografía crítica

Como hemos visto, la etnografía trata de un acercamiento al otro para poder comprender sus realidades y construir junto con ellos y ellas un conocimiento local y situado. Implica entonces no solo la escucha o la reflexión, sino también la acción. Por eso, optamos por circunscribir la presente investigación dentro de la corriente de la etnografía crítica. La misma, como afirma Vargas-Jiménez (2015) “no es solamente escuchar de manera crítica y reflexiva las denuncias, sino denunciar, vehementemente, pero respetando las voces y los planteamientos” (p.500).

La etnografía crítica transforma a la investigación en un medio o canal, para poder vehicular y difundir las realidades sociales. Es un intento por rescatar vivencias, experiencias y sentidos desde las propias voces del territorio.

Según Kearney (2009) la etnografía crítica implica, por un lado, posicionar el conocimiento, para que esté al servicio del desarrollo de las personas en las comunidades. Por otro, buscar desde el conocimiento la transformación a través del servicio y procurando tener impacto entre sus miembros. Y finalmente, compartir buenas prácticas asegurando que los beneficios son para todas las personas.

Sumado a esto, Anderson (1989) señala que en la etnografía crítica se debe investigar como meta principal la libertad de las personas desde las voces de dominación y represión, siendo el proceso de investigación un servicio a los intereses de las víctimas de explotación, alienación y de autoridad arbitraria. No se investiga, a fin de cuentas, por el interés del propio investigador, sino más bien de cara a las personas y las comunidades.

Por su parte, Street (2003) concibe la etnografía en términos dialógicos y de colaboración. Es decir, no solo se indaga para escuchar y comprender las propias realidades y subjetividades del territorio, sino que se busca visibilizar, denunciar y transformar las mismas. Esta postura concibe la etnografía como un proceso de creación de cultura, lo que implica teorizar e investigar a las personas a través de conversaciones políticamente sensibles. En un estudio sobre los usos y las relaciones digitales se tratan temas cotidianos pero también sensibles o desafiantes para las maneras de ser y estar en el mundo -en un contexto de creciente mediatización de la cotidianeidad. Podemos observar que, tanto Anderson (1989) como Street (2003), abogan por una etnografía crítica liberadora, donde quien investiga debe cuestionar lo que está indagando. Esto es, poder problematizarlo con referencias conceptuales acerca de los temas sociales que le ocupan y a su vez vislumbrar posibles caminos de cambio y transformación. De tal forma, se trata de visibilizar y denunciar hechos que tensionan los

derechos básicos de las personas -como el derecho a la educación, a la participación, a la comunicación, a la expresión o a la privacidad- y la justicia social, entre otros aspectos.

Por todo lo expuesto anteriormente es que esta investigación procura ser crítica en tanto se predispone a escuchar las voces del territorio en particular, y vehicular las denuncias sobre sus principales problemáticas sociodigitales.

5.4 Instrumentos de recolección de información

Durante los meses de marzo y junio del año 2022 se llevó a cabo el trabajo de campo en la comunidad local del Instituto Miquel Tarradell. Para poder identificar y producir hallazgos, la presente investigación utilizó una serie de instrumentos propios de la metodología cualitativa para, desde un enfoque etnográfico escolar y crítico, poder recolectar, procesar e interpretar la información.

5.4.1 Observación participante

En el período de 4 meses -marzo/junio- el investigador tomó contacto y comenzó a concurrir de manera asidua al centro educativo. Debido a las propias lógicas de funcionamiento de una escuela, con sus horarios, clases, horas de patio, y actividades extraescolares, se definió junto con el instituto el ingreso del investigador a una serie de clases habituales del estudiantado de los distintos cursos de la ESO (Educación secundaria obligatoria) en un proceso denominado “observación participante”.

La observación participante (Valles, 1997) es un instrumento que permite a quien investiga ser parte activa de la cotidianidad del instituto. Esto no significa condicionar la clase, ni liderarla, ni mucho menos ejercer de docente, sino que más bien implica el hecho de poder ser un miembro más del aula. Así y todo, durante el proceso de trabajo de campo han existido ocasiones en donde se ha tenido la posibilidad de plantear una clase vinculada a la temática de la tesis y dinamizarla. Estas situaciones esporádicas sucedieron por la ausencia de algún docente, o bien por huelgas o festividades locales. Estos hechos hacían que la organización habitual de clases se trastocara, dando una posibilidad al investigador de ocupar el espacio para crear dinámicas con el estudiantado sobre sus relaciones con lo digital.

Fuera de estos casos aislados, en cada curso (de 1º a 4º de ESO) hizo falta una instancia de presentación del investigador y del motivo de su presencia en las clases. Por supuesto que las primeras intervenciones con cada grupo cobraron cierta relevancia, ante la novedad de contar con un adulto “nuevo” que venía a participar de la clase. Con el tiempo y fundamentalmente con los distintos intercambios dialógicos, quien investiga comenzó a formar parte habitual del paisaje de la clase, hecho que permitió al estudiantado y al investigador sentirse en confianza.

La técnica de la observación participante se conecta directamente con el enfoque epistemológico de la investigación, ya que permite estar “junto con” y construir “junto con” los protagonistas -estudiantes, docentes, tutores y directivos-. El ver y el mirar que surgen del estar, junto con el diálogo y la participación en sus rutinas escolares, promueve los cimientos necesarios para poder construir en conjunto el conocimiento. La observación participante es un método abierto y flexible, que permite en medio del proceso de investigación poder abrir nuevos caminos o líneas temáticas, a partir de la interacción con el territorio. Es decir, no ata a la investigación a experiencias estáticas y controladas, sino que más bien otorga cierta incertidumbre que hace imposible prever las metas a las que se arribarán. Esta apertura emancipa en cierta manera al proceso de tesis, ya que descontrola los hallazgos que se puedan obtener. Los mismos surgirán entonces a partir de los acontecimientos generados *in situ*.

A su vez, la observación participante también se conecta con el marco metodológico, ya que habilita la posibilidad de conocer a los otros -la otredad- en tanto comunidad local protagonista del proceso. Geertz (1987) compara la etnografía con la navegación, la jardinería, la política y la poesía, en tanto oficio de lugar: esto es, que trabaja a la luz del conocimiento local. Para poder acceder a esta luz es preciso entonces compartir espacio y dedicar tiempo a estar junto con las personas y grupos. Esta técnica habilita también la premisa de Willis (1991) de dejarse sorprender en el campo, de manera abierta y flexible. Aunque cabe destacar que el proceso de este instrumento no se da en el vacío, sino que va acompañada con una teoría y un trabajo mental constante que permite “una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa” (Rockwell, 2009, p.25).

La observación participante es central para un estudio etnográfico escolar ya que habilita la posibilidad de tejer lazos y relaciones con la comunidad local a lo largo del tiempo. Más allá de la novedad del principio o de la entrada a la escuela y sus aulas, con el correr de los días y las clases quien investiga va lentamente formando parte de lo habitual o cotidiano. Sobre todo, si tenemos en cuenta la pregunta central de la investigación, que pasaba por explorar

usos, sentidos y subjetividades por parte de la comunidad respecto de las tecnologías digitales.

Durante el proceso de observación participante se ha formado parte de clases como “Informática”, “Cultura en valores”, “Ingenio”, “Talleres de orientación”, “Matemáticas”, “Lengua”, “Competencias sociales” y, a su vez, de horas de lectura en biblioteca, tutorías personales y grupales y también en recreos (horario de patio). De esta manera se consiguió entrar en contacto con distintos grupos de estudiantes, de todos los cursos de la ESO. Sumado a las clases, el investigador pudo acceder también a una serie de reuniones semanales del equipo de tutores del instituto, en donde se ponían en la mesa y debatían diversos conflictos vinculares entre el estudiantado. Al participar de dichas reuniones se pudo identificar ciertas tensiones frecuentes y propias de la comunidad escolar.

Más allá de que no hayan sido clases específicas de la temática planteada en la presente investigación, lo digital cruza la cotidianeidad de las clases y sus participantes. Es por eso que concebir las tecnologías como espacios sociales cobra una particular relevancia a partir del proceso de observación participante. Internet, redes sociales, aplicaciones de chat o videojuegos son territorios que forman parte de la vida cotidiana del estudiantado, por tanto no son concebidos como algo ajeno o externo, sino más bien como una parte más de sus realidades. La ubicuidad de las tecnologías digitales se hace presente en la escuela, algo que hace que cualquier momento -dentro de un aula o fuera de ella- sea un espacio propicio para verlos interactuar sobre cuestiones que suceden entre pantallas digitales. Esto es, para poder explorar e indagar sobre cómo viven sus vidas en los territorios sociodigitales basta con estar con ellos y ellas, observar y preguntar, demostrando interés genuino por el tema.

Por el carácter social que tiene lo digital para las experiencias del estudiantado, la observación participante funciona como una brújula que indica por dónde suceden las acciones o tensiones sociodigitales del propio estudiantado. Al no contar con un objetivo o una pauta concreta, la observación de diversas clases con distintos contenidos permite vislumbrar de qué manera lo digital forma parte de sus subjetividades y sentidos. Es decir, qué les importa de lo que sucede allí, qué sentidos les dan, cuáles son los problemas que ven o que les aquejan, qué dificultades observan, qué les motiva, qué los engancha, etc.

Luego de varios meses de observar y participar de clases y de distintas actividades escolares -visitas fuera del centro o bien horas de patio- el proceso de observación participante llegó a un punto de saturación de la muestra. Es decir, las nuevas observaciones ya no añadían más riqueza a la descripción de usos y relaciones con lo digital. Sumado a esto, el hecho de contar con una cantidad considerable de diálogos y testimonios de parte del estudiantado y profesorado permitía poder categorizar la información. Del volumen extenso de evidencias,

surgieron ciertos temas que se repetían y se encontraban en buena parte de los testimonios. Esto no significó que la observación cesara, ya que el investigador continuó asistiendo al centro. Pero esta asistencia tenía como objetivo planificar y concretar las instancias de diálogo con estudiantes y docentes para poder instrumentar los otros métodos de recolección de datos de esta tesis: las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

5.4.2 Entrevistas en profundidad

Una vez que se pudo organizar el gran volumen de datos en distintas categorías, la investigación tomó el curso de profundizar sobre las mismas. Es decir, de poder contar con una nueva técnica cualitativa que brinde otro tipo de encuentro con el o la participante del estudio.

Las entrevistas en profundidad (Denzin, 2001; 2003) son un método que brinda fundamentalmente un tiempo y un espacio detenido e íntimo para poder conversar con cierta rigurosidad sobre un tema. Este tipo de entrevistas son definidas como una interacción en la cual los participantes del diálogo (entrevistador/entrevistado) son sujetos que interactúan abiertamente, con la guía de una pauta flexible o no estructurada (Hernández, et al. 2010) (Ver Anexo 1 y Anexo 2) previamente establecida por el entrevistador. De esta forma, como observa Fardella (2013), la entrevista produce información, conocimientos y sentidos en la propia interacción entre las personas que dialogan sobre el tema de manera abierta y flexible.

Las entrevistas de esta investigación se realizaron luego de que el investigador llevara cierto período de tiempo en la institución. Por tanto, quienes fueron consultados y eligieron participar de esta técnica de recolección de datos, ya conocían con quien iban a conversar y para qué. Cabe destacar el interés y la voluntad en general del estudiantado del Miquel Tarradell en conversar sobre lo que les sucede en internet y redes sociales. De hecho, fueron varios estudiantes quienes no pudieron participar de las entrevistas por cuestiones de tiempo y representación de la muestra, a pesar de manifestar sus ganas de hacerlo. Respecto a sus docentes y directivos, también se vislumbró una voluntad y un compromiso por conversar sobre los temas digitales. Sin embargo, cabe resaltar que muchos de ellos accedían a participar a pesar de no considerarse referentes del tema o bien restándole valor a lo que podrían aportar en la materia. Muchas de estas entrevistas con docentes y directivos terminaron en conversaciones abiertas sobre sus pareceres y reflexiones respecto a cómo la digitalización de la vida cotidiana afecta al instituto, a sus estudiantes, pero también a la sociedad en su conjunto. Buena parte de estos diálogos permitieron al investigador conocer la profundidad del pensamiento y la filosofía pedagógica de los responsables del centro

educativo, así como los ejes principales que guían la concepción y el uso de las tecnologías digitales en el instituto.

Todas las entrevistas con el estudiantado fueron realizadas durante el horario de clase, en dónde se fue consultando al profesor de turno si era posible conversar con el o la estudiante seleccionada. Dicho docente estaba ya avisado de antemano por parte del equipo de tutoras del instituto. Así, en el lapso de 3 semanas consecutivas se fueron realizando las entrevistas estipuladas a 2 estudiantes de cada curso. Las entrevistas, fueron llevadas a cabo en general en los pasillos de la escuela o bien en sitios elegidos por las y los participantes (como el patio o las escaleras del establecimiento). Lo mismo sucedió con docentes y directivos, quienes accedieron al diálogo y a las preguntas en los pocos ratos libres que tenían.

Para cerrar este apartado, cabe considerar que las entrevistas en profundidad buscaron abarcar las distintas categorías que habían aparecido en la fase de observación participante -identidades, vínculos y relaciones con la información. Sin embargo, la manera de abordar el diálogo con estudiantes y con adultos (docentes y directivos) fue diferente. Con el estudiantado comenzamos a dialogar sobre las principales redes sociales que utilizan -como Tik-Tok, Youtube o Instagram- y a partir de allí fuimos a preguntar sobre cuestiones puntuales vinculadas a la identidad, los vínculos entre pares o bien la información que consumen o producen. En las entrevistas con docentes y directivos nos permitimos indagar conceptualmente por las problemáticas previstas, más que hablar sobre cada red en particular. Esta estrategia diferenciada se fundamenta en el hecho de intentar que cada público se sienta cómodo con las preguntas y se abra al diálogo. Por eso con el estudiantado se buscó empezar con una cuestión cotidiana como son sus opiniones o sentidos respecto a las redes sociales que utilizan; y con el profesorado se enfocó más en conocer su diagnóstico general de la digitalización de la vida cotidiana, y luego ir a lo particular de lo que buscábamos indagar.

5.4.3 Grupos de discusión

Para arrancar este apartado cabe comprender que el conocimiento no se genera en la cabeza brillante de alguien, sino que está en las relaciones, como afirma Fardella (2013). Para explorar las relaciones sociales dentro del instituto, además de observar las clases y conversar de manera detenida a través de entrevistas, se realizaron cuatro grupos de discusión con el estudiantado (uno en cada curso de ESO), en los que se abordaron sus vínculos con las tecnologías digitales.

Giddens (1993) señala que la vida social contemporánea está plagada de profundos cambios, algo que pone en serios cuestionamientos los modos de acercarnos a los fenómenos sociales. En este período de crucial transformación histórica, la globalización, se rearticulan los procesos subjetivos e intersubjetivos de significación, a través de los esquemas perceptuales e interpretativos que en cada sector cultural median las relaciones entre los sujetos y sus entornos (Fuentes, 2000).

El grupo de discusión aparece como una técnica de construcción de datos que produce discursos sociales mediante enunciaciones de un grupo de personas, a partir de lo cual se busca estudiar el fenómeno social en su complejidad (León, 2007). Es una manera de entrar a lo social desde lo subjetivo (Reguillo, 2000), construyendo conocimiento a partir del propio sujeto, esto es, a partir de los testimonios de las personas (y de sus subjetividades). Mead (1993) señalaba la importancia de la subjetividad en las acciones de los sujetos, algo que emerge en la relación entre la persona y su entorno. Esta concepción propone comprender que donde hay interacción y construcción social, existe una relación de implicación entre estructura social y personalidad. Por ello, el análisis social mediante el grupo de discusión considera que los procesos de construcción de objetos de estudio y la construcción de sus observables no son una serie de operaciones predeterminadas, que operan de manera lineal y secuencialmente. Más bien sucede lo contrario, se construye información y conocimiento situado a partir de un ejercicio reflexivo, dialógico, iterativo, indefinido y complejo donde están implicados estrechamente el investigador y el grupo de personas participantes del estudio (León, 2007).

Esta técnica brinda un espacio de reflexividad metodológica al aceptar que quien investiga altera-transforma-afecta el objeto que estudia (Ibañez, 1989; 1994). Esto se evidencia en la propia práctica, cuando se planifica y organiza el encuentro, en el momento en que se realizan las preguntas, se da lugar a la palabra, se repregunta, cambia de tema o bien cierra la dinámica. Existe un claro poder del investigador en el proceso, sin embargo, como sostiene también Ibañez (1994), el grupo de discusión es un artefacto científico que *regresa al sujeto* (a partir de su discurso, para conocer la vida social), siendo así parte del paradigma de la investigación de segundo orden, en tanto interpreta lo ya interpretado.

La organización y ejecución de estos encuentros fueron impulsados por la intención de comprender el hacer cotidiano, a través de la construcción de la heterogeneidad (de Certeau, 2000). La intención que primó fue buscar lo imperceptible, lo que no aparece a primera vista o en el plano de lo inmediato. Ello “supone una lógica de la construcción de datos sobre procesos sociales que recupera los dictados e interdicciones de los que está configurado el orden social” (León, 2007, p. 5).

Mediante esta técnica, aplicada en el Instituto Miquel Tarradell, el estudiantado -el sujeto social-, a través del lenguaje y el diálogo, dio cuenta de todo lo que ellos y ellas hacen en los entornos sociodigitales. El análisis realizado sobre los grupos de discusión “permite comprender las interacciones sociales como creadoras y recreadoras de significados en la vida social, en tanto existimos como sujetos sociales en el lenguaje” (Maturana, 1997, p. 70). Encuentros entre personas, cuyo propósito fue el habla y la reflexión colectiva sobre asuntos cotidianos (como el uso de tecnologías digitales), y en donde los sujetos sociales enunciaron sus percepciones, valoraciones y posiciones frente a las problemáticas sociales planteadas.

Los grupos de discusión fueron implementados en los últimos meses del trabajo de campo en el instituto. Esta decisión fue intencional, ya que se basó en la premisa de crear espacios de confianza entre los grupos de estudiantes y quien investiga. Dichos encuentros fueron tiempos liberados del quehacer rutinario de la escuela con el propósito de conversar y pensar juntos sobre las relaciones y los problemas que suceden en internet y las redes sociales. De la mano de la temporalidad escogida, es decir, del momento en el cual fueron realizados, los encuentros duraron un aproximado de 40 minutos cada uno y contaron con la participación de un máximo de 10 estudiantes.

La interacción con las tecnologías digitales, temática central de esta tesis, fue un disparador que atrajo la atención del estudiantado para el diálogo, generando interés en participar y predisposición para el diálogo. La pauta que se diseñó para los grupos consistía en plantearles una serie breve de interrogantes respecto a lo que ellos y ellas viven a diario en las aplicaciones digitales que utilizan (Ver anexo 3). Luego, a partir de sus respuestas, nuevas preguntas emergieron, acompañando los intereses y las apreciaciones de los propios participantes. En ese sentido es que en los cuatro grupos se acabó hablando de asuntos distintos, pese a partir de idéntico inicio. Esto afirma la idea de Ibañez (1994) que sostiene que en la investigación cualitativa, y a través de los grupos de discusión, más que los hechos se buscan los procesos de producción de sentido. No era el foco de este estudio determinar datos estadísticos sobre uso de plataformas, aplicaciones o redes sociales, sino más bien comprender las razones por las que están ahí, las acciones que realizan, los conflictos que encuentran, la manera en que se vinculan con otras personas con las que comparten esos espacios, etc.

5.5 Participantes y Muestra

El trabajo de campo etnográfico y cualitativo se dio entre los meses de marzo y junio del año 2022 en el Instituto Miquel Tarradell. Además de su oferta en secundaria postobligatoria, el centro ofrece los 4 cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que sus estudiantes que participaron de esta investigación oscilaban entre los 12 y los 17 años de edad.

La presente tesis se desarrolló junto con estudiantes pertenecientes a los cursos entre 1º y 4º de la ESO, con sus dos grupos respectivos (A y B) y a su vez con un equipo reducido de docentes, compuesto principalmente por tutoras, educadoras sociales, orientadoras y pedagogas. También participaron miembros del equipo directivo, como la directora, la jefa de estudios y la jefa pedagógica de la institución.

A continuación, se presentan 4 tablas que indican en detalle el proceso de observación participante, y la cantidad de participantes en los distintos instrumentos de recolección de datos que tuvo la presente investigación en su trabajo de campo: observación participante, entrevistas, y grupos de discusión.

Tabla 1: Total de horas y días de observación participante en el instituto

Días (año 2022)	Horas
Martes 1 de marzo	1 h
Miércoles 2 de marzo	3 hs
Jueves 3 de marzo	3 hs
Martes 8 de marzo	3 hs
Miércoles 9 de marzo	3 hs
Martes 22 de marzo	3 hs
Miércoles 23 de marzo	3 hs

Viernes 25 de marzo	4 hs
Lunes 28 de marzo	4 hs
Martes 29 de marzo	4 hs
Miércoles 30 de marzo	4 hs
Viernes 1 de abril	4 hr
Lunes 4 de abril	3 hs
Martes 5 de abril	3 hs
Miércoles 6 de abril	4 hs
Martes 26 de abril	4 hs
Jueves 28 de abril	3 hs
Viernes 29 de abril	4 hs
Lunes 2 de mayo	3 hs
Miércoles 4 de mayo	4 hs
Miércoles 11 de mayo	4 hs
Jueves 12 de mayo	4 hs
Lunes 16 de mayo	3 hs
Jueves 19 de mayo	3 hs
Lunes 23 de mayo	2 hs
Martes 24 de mayo	2 hs
Jueves 26 de mayo	2 h
Viernes 27 de mayo	2 h

Miércoles 1 de junio	3 h
Viernes 3 de junio	3 h
Miércoles 8 de junio	3 h
Miércoles 15 de junio	3 h
32 DÍAS TOTAL	102 HORAS

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Participantes del proceso de observación participante.

CURSO	A	B
1°	14	13
2°	15	13
3°	13	14
4°	12	15

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Participantes de las entrevistas

ESTUDIANTES	DOCENTES	DIRECTIVOS
8 (2 por curso) 4 niños y 4 niñas	8 Todas mujeres	1 Mujer

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4: Participantes de los grupos de discusión

CURSO	GRUPO
1º	8 participantes
2º	10 participantes
3º	6 participantes
4º	10 participantes

Fuente: elaboración propia.

5.6 Criterios éticos de la investigación

A continuación, se presentan los criterios éticos que se han tenido en cuenta en la presente investigación doctoral para cumplir la normativa institucional y estar en sintonía con el *Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona* (Universitat de Barcelona, 2010). El mismo busca establecer mecanismos para garantizar la honestidad, la responsabilidad y el rigor de la investigación.

Respecto a los consentimientos informados, seguimos la premisa de que todas las personas (estudiantes, docentes y equipos directivos) estén de acuerdo con participar de la investigación. Para ello, el equipo directivo del instituto, luego de conocer y estar de acuerdo con los objetivos y propósitos de la investigación, indicó a cada docente que comunique a sus grupos de clase respecto al proyecto y a la presencia del investigador en la escuela. En la etapa de observación participante, el investigador explicitó el carácter de la tesis con cada grupo de estudiantes, manifestándoles la posibilidad de no querer participar de la misma. Para los grupos de discusión, cada docente invitó a su estudiantado a participar. Es decir, se fueron conformando los grupos de acuerdo con el interés de cada estudiante por participar. Para las entrevistas en profundidad se continuó con la misma premisa (tanto con estudiantes como con docentes).

Respecto a la privacidad y la protección de los datos personales, se tomó la decisión de anonimizar todas las respuestas obtenidas de las y los participantes, en cada una de las

instancias de recogida de datos. Así, solamente se indica el rol de cada testimonio utilizado. Esto es, si se trata de un estudiante, se indica el curso al que pertenece; si es un docente, tutor o cargo directivo, se explicita su cargo. Esto permite ubicar de dónde proviene el testimonio, pero a la vez cuidar y respetar su intimidad.

Respecto a las grabaciones, solamente se han registrado las entrevistas en profundidad con docentes y directivos, ya que las autoridades del Instituto solicitaron que no se graben las conversaciones con el estudiantado, de acuerdo con la normativa del propio centro y el acuerdo que establecen con las familias de las y los estudiantes.

5.7 Tratamiento y análisis de la información

En este apartado se presenta el proceso de tratamiento y el análisis de las evidencias recogidas en el trabajo de campo en el instituto. El mismo estará dividido en tres subapartados. El primero da cuenta de las tres categorías emergentes de la investigación: identidad, vínculos con otros y relaciones con la información y del proceso analítico que nos llevó a esa codificación. Luego, se explica en detalle cómo ha sido la gestión de las evidencias, desde el registro de las mismas, su análisis interpretativo y sistematización. Finalmente, se da cuenta de la manera en que se construyó la teoría, mediante el proceso de agrupamiento de las evidencias.

5.7.1 Categorías emergentes de análisis

Las evidencias de la investigación que permitieron la creación de categorías analíticas fueron registradas durante el proceso de observación participante, que se dio en la primera etapa del trabajo de campo. Una vez que se saturó este instrumento, es decir, cuando los temas que emergían de los testimonios del estudiantado y el profesorado se repetían, o bien no se ampliaban a nuevas problemáticas, se decidió realizar un corte temporal, para poder releer los datos y comenzar a interpretarlos.

El propósito de esta etapa era crear un conjunto de categorías de manera inductiva, agrupando las evidencias en bloques o áreas temáticas. Este proceso de unir o soldar unos testimonios con otros requirió de un trabajo hermenéutico, realizado en conjunto entre el investigador y sus directores de tesis.

Luego de explorar distintas posibilidades de cruce de datos (proceso que se detalla en el siguiente apartado) se tomó la decisión de codificar los hallazgos en tres categorías: identidades; vínculos con otros; y relaciones con la información.

La forma a través de la cual se construyeron las categorías no fue azarosa. Proviene de un conjunto de referencias (Ver Tabla 5) que fueron identificadas luego de la lectura del documento de registro del trabajo de campo: la “Bitácora de tesis”. En este documento digital se encontraba buena parte de las anotaciones emergentes de la observación de campo en el instituto (quedando otras en el cuaderno de campo a papel). Dichas referencias daban cuenta de distintas acciones, sentidos, percepciones, actitudes, comportamientos, espacios y referentes digitales surgidos de los testimonios del estudiantado y el profesorado respecto a sus usos y relaciones con las tecnologías digitales. Mediante una exploración en profundidad de los relatos, se estructuraron cuestiones vinculadas a lo personal (“yo digital”), a los vínculos sociales (“yo con los otros”), y a las relaciones con la información (“yo uso o consumo”).

Tabla 5: Referencias y categorías.

Referencia	Cantidad	Categoría
“yo digital”	31 referencias	Identidad
“yo con otros”	49 referencias	Vínculos con otros
“yo uso o consumo”	32 referencias	Relaciones con la información

Fuente: elaboración propia.

Una vez definidas las categorías, se utilizaron los métodos de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión para poder analizar en detalle los fenómenos observados. A continuación, se presenta el proceso de tratamiento y gestión de los hallazgos obtenidos en el instituto.

5.7.2 Tratamiento (gestión) de las evidencias

Como vimos previamente en el apartado dedicado a los instrumentos de recolección de la información, el trabajo de campo en el Instituto contó con tres técnicas de recolección de evidencias: observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Lo primero a destacar de la gestión de las evidencias y del proceso de construcción del conocimiento realizado junto con la comunidad educativa del Instituto Miquel Tarradell es que el mismo se dio desde los inicios del trabajo de campo, ni bien se realizó la entrada al territorio. Rockwell (2009) señala que el proceso de análisis cualitativo, el momento de la interpretación y de la confrontación es permanente. A diferencia de otros enfoques, la interpretación en la etnografía es constante, cíclica, retroalimentada, retrocede, avanza, crece hacia distintos lados, no dejándose para el final del trabajo.

Respecto al sentido del análisis cualitativo, Erickson (1986) toma del latín el término *qualitas*, considerado como las propiedades de las cosas que se investigan. Esto significa que el propósito pasa por intentar discernir las problemáticas de la investigación, los *qué*. Hace falta para eso ir encontrando los cruces o cortes significativos en el continuo de la experiencia vivida y presenciada. Para el caso de la presente tesis, el sentido, los *qué* de la investigación fueron construyéndose en interacción y en diálogo permanente con el estudiantado y el profesorado.

El proceso de trabajo de campo generó un ir y venir constante entre la práctica (y los métodos) y la teoría, entre la escuela y los libros, y viceversa. Por un lado, fueron muchas las veces que se llegaba al instituto con ideas o conceptos explorados en la literatura, para poder tensionarlos a través del diálogo y la charla con estudiantes y docentes. La confrontación de lo teórico con las voces y los sentidos de quienes habitan diariamente en el centro hacía que muchas ideas sean tomadas en cuenta, resignificadas o bien descartadas por completo. Por otro lado, a partir de la interacción con el territorio, emergieron nuevas lecturas de diversas aristas del campo educativo. Los ejemplos de la praxis educativa cotidiana pueden funcionar como disparadores de nuevas teorías o hipótesis, o bien actualizar o renovar conceptos educativos.

Esto se debe a que el análisis cualitativo requiere de un procedimiento de trabajo constante sobre los textos y registros producidos en el campo. Como dice Rockwell (2009):

“Leer, releer los registros de campo, interpretarlos desde varios ángulos, anotar y anotar sobre anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos y escribirlos de nuevo, todo ello hasta encontrar cómo encajan

algunas piezas del rompecabezas. El proceso mental no recorre un camino lógico y pautado (p.197).

La autora agrega que las intuiciones y las corazonadas cobran una importancia crucial en el proceso interpretativo. La construcción social del conocimiento es un ejercicio de atención plena y permanente sobre lo que nos rodea. Lo que sucede un día y no había sido tenido en cuenta, puede cobrar sentido semanas o meses más tarde en un cruce o diálogo con otra persona, o bien horas más tarde de la salida del instituto. Piasere (2002) denomina perducción a los detalles vividos en el trabajo de campo. Los mismos se van juntando de manera irregular con el correr del tiempo y permiten, finalmente, transformar la mirada. Poco a poco, con paciencia, tiempo y atención, “se arman descripciones etnográficas, como puntos de llegada, es decir, descripciones que no fueron evidentes al inicio” (Rockwell, 2009, p.197).

Este proceso de entrar y salir del campo durante un lapso prolongado de tiempo permitió darle forma a grandes cantidades de evidencias registradas a través de las notas de campo del cuaderno manual (*in situ*), luego digitalizados en un bloc de notas, que terminaron trasladados a un “docs” denominado “Bitácora de tesis”. A medida que se iban conociendo las historias personales, los casos, las plataformas, los referentes y las prácticas o relatos de estudiantes y docentes respecto a sus relaciones con las tecnologías digitales, se fueron tomando referencias que permitieron identificar patrones (plataformas digitales utilizadas, referentes - *influencers*- y prácticas digitales) y referencias (“yo digital”; “yo con los otros”; y “yo uso o consumo”) que luego permitieron la estructuración de tres categorías, con sus respectivas subcategorías temáticas.

Inicialmente, lo que capturó la atención del investigador fue la pertinencia del objeto de estudio. Todo lo que tiene que ver con internet y las redes sociales genera en el estudiantado un interés genuino, hecho que produce un acercamiento instantáneo y fluido. De las primeras interacciones en clases, en donde el foco no estaba puesto más que en poder conocerles, compartir con ellos y ellas y ser parte de las mismas, comenzaron a aparecer preguntas incipientes y una fuente inagotable de respuestas (por parte del propio estudiantado). “¿Qué estás haciendo acá?” era la pregunta más generalizada respecto a la presencia del sujeto investigador. Ante la respuesta, afloraban los comentarios, los cuentos, las historias y relatos. Cuando la investigación avanzaba, y ya se realizaban las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, fueron muchos y muchas las interesadas en participar de dichos encuentros. Al punto de tener que descartar estudiantes, ya que solamente necesitábamos la presencia de un número reducido (debido a los plazos y a la metodología de la investigación).

Las primeras evidencias registradas durante el trabajo de campo se dieron mediante la observación participante de clases, recreos y salidas extraescolares. El investigador tomaba apuntes de los temas que surgían vinculados al uso y las relaciones con las tecnologías digitales en un cuaderno de campo (en papel). Frases literales, comentarios al pasar, respuestas a preguntas del docente de turno, referencias a la cultura digital -plataformas o *influencers*- y a su vez acciones digitales, mediante el uso de dispositivos en el aula (especialmente en clase de “Informática”).

Una vez que el investigador salía de la institución y podía tomar su ordenador, se copiaban los datos del cuaderno para poder tenerlos en digital. Para eso, inicialmente, se utilizó la aplicación “Bloc de notas”, que permitía un registro ágil y sencillo. A medida que pasaron las semanas, este documento iba creciendo en tamaño, generando una necesidad de utilizar otra herramienta digital que procese de manera más eficiente la información, ya que el “bloc de notas” ralentizaba el ordenador. Es por eso que se decidió trasladar las notas digitales a un documento en “Docs de Google” (docs.google.com). Esta herramienta terminó siendo el espacio donde más se pudo profundizar respecto al análisis de las evidencias (mediante la búsqueda de patrones y referencias, a través del comando “Editar” + “Buscar y reemplazar”). Sin embargo, la interpretación de los hallazgos fue algo que comenzó a darse desde la propia escucha de los testimonios, hasta en el registro en papel de los mismos.

Una vez que decidimos discontinuar el método de observación participante, se realizaron una serie de encuentros entre el equipo de investigación (investigador y sus directores) para poder estructurar de manera inductiva las categorías principales de análisis del estudio. Durante este proceso (que será detallado de manera minuciosa en el siguiente apartado) se exploró de manera cuantitativa las evidencias, lo que derivó en la construcción de dichas categorías. Una vez que se establecieron, se procedió al diseño de los otros dos instrumentos de recolección de la información: las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

Estas dos técnicas sirvieron para profundizar en las percepciones y sentidos del estudiantado, profesorado y equipo directivo respecto a las categorías. Se creó así una pauta para las entrevistas con el estudiantado (Ver Anexo 1) y otra para el profesorado y equipo directivo (Anexo 2). Las preguntas destinadas al estudiantado se ordenaron a partir de las plataformas digitales que utilizan. Es decir, comenzamos a preguntarles desde los propios territorios mediáticos, para luego ir repreguntando acerca de cuestiones identitarias, vinculares o de relación con la información. Se tomó esta decisión ya que se consideró beneficioso explorar primero desde lo que ellos y ellas conocían (las redes sociales o las plataformas), para luego indagar sobre los usos, sentidos y relaciones. Cabe destacar que las entrevistas no fueron grabadas, ya que no se pudieron conseguir los consentimientos informados de las familias o

tutores de cada estudiante. A pesar de que se insistió en la posibilidad de gestionar los permisos, el propio profesorado del centro manifestó lo complejo de la situación. Esta particularidad es algo cotidiano del instituto, que suele tener serias dificultades en la comunicación con las familias del estudiantado. Por tanto, a medida que se hacían las preguntas, el investigador iba tomando notas de las respuestas en su cuaderno de campo. Estas últimas fueron luego trasladadas al documento digital “Bitácora de tesis”.

Respecto a la pauta del profesorado y equipo directivo, la estrategia fue distinta. No comenzamos hablando de plataformas, sino que se consideró conveniente ir directo a las problemáticas previamente definidas, para que ellos y ellas compartan sus impresiones al respecto. Dichas entrevistas sí fueron grabadas, con el debido consentimiento de cada participante. Este hecho permitió la posterior escucha de los testimonios grabados para poder transcribirlos en un documento digital (*docs*).

En paralelo, se diseñó una pauta con preguntas generales, abiertas y semiestructuradas para poder implementar los grupos de discusión (Ver Anexo 3). Cabe destacar que esta técnica fue la última en ejecutarse y sirvió específicamente para terminar de reforzar las categorías y subcategorías analíticas. Cada grupo de discusión fue moderado por el investigador en compañía de una docente del centro, hecho que permitió que el investigador pueda tomar notas sobre los testimonios que iban surgiendo (ya que, al igual que con las entrevistas, no se tenía el consentimiento para grabarlas).

5.7.3 Procesos de agrupación de evidencias por cada categoría emergente

Como vimos previamente, los primeros registros de evidencias se dieron a través de un cuaderno de campo, a papel. Luego, una vez fuera de la institución, el investigador digitalizó cada una de estas anotaciones. Primero mediante la herramienta “Bloc de notas” y luego a través de “docs de Google”, en un archivo llamado “Bitácora de tesis”.

Con la intención de agrupar las evidencias, primero se realizó una serie de lecturas del registro realizado a través del cuaderno de campo. Allí comenzaron a vislumbrarse tres patrones: nombres de plataformas digitales, referentes a los que siguen *-influencers-* y prácticas digitales. Mediante el documento digital (*docs*), el investigador comenzó a etiquetar esta información, mediante comentarios. Es decir, cada vez que aparecía el nombre de una plataforma digital (Tik-Tok, Instagram o Youtube), o bien de un *influencer* (Rubius, Maria Pombo o Ibai Llanos), o la mención explícita a una práctica digital (comunicarse, jugar a

videojuegos, ver videos o *stories* o estudiar), se abría un comentario que registraba la evidencia.

Este sistema de etiquetado permitió un primer nivel de codificación (que se ve reflejada en la siguiente Tabla 6). Al realizar esta acción, se generó también una especie de “universo” de la cultura digital propia de la comunidad educativa del instituto (Ver Tabla 7).

Tabla 6: codificación inicial de las evidencias.

Plataformas Digitales	Influencers	Prácticas digitales
45 menciones	34 menciones	84 menciones

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7: Cuantificación del mapa de plataformas, referentes y prácticas digitales.

Plataformas Digitales	Total	Influencers	Total	Prácticas digitales	Total
Tik-Tok	15	Rubius	14	Comunicarse con amigos	16
Youtube	11	Maria Pombo	10	Ver videos	20
Instagram	6	Ibai Llanos	7	Ver stories	16
Whatsapp	6	Otros	3	Jugar videojuegos	23
Discord	5			Estudiar	9
Otras	2				

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, el propósito de esta tesis no era realizar una indagación respecto a los medios o las tecnologías en sí, ni tampoco conocer cuáles son sus principales referencias, sino más bien poder acercarse a la comprensión acerca de los sentidos y las relaciones que el estudiantado le otorga a sus interacciones con lo digital. Por ello, las primeras dos cuestiones, referidas a las plataformas y las y los *influencers* no fueron tomadas en cuenta para la codificación de las categorías principales del estudio. Sin embargo, las cuestiones vinculadas a sus prácticas digitales sí se podían utilizar para el proceso de estructuración de categorías.

Respecto a las prácticas digitales se evidenciaron acciones que ellos o ellas hacen en internet y redes sociales. Las principales fueron comunicarse con otros, jugar a videojuegos, ver videos o *stories* o estudiar (Ver Tabla 7). Ahora bien, ¿cómo podíamos agrupar estas acciones?, ¿de qué procesos daban cuenta? Notamos que, por un lado, el accionar en internet tenía que ver con la gestión de sus imágenes y cuentas de perfil (estrategias para publicar contenido, tácticas de cuidado de sus cuentas de usuario, la mirada del otro, imitación de retos o contenidos que suben *influencers*, etc.). Por otro lado, reflejaban usos de distintas plataformas y consumo de información (ya sea en formato video, imagen o texto -para el caso del estudio o la búsqueda de datos-). Por último, aparecían acciones referidas a la vinculación con los otros (ciberbullying, bloqueo de usuarios, viralización de imágenes, etc.).

Es decir, a través del análisis interpretativo de las evidencias, notamos que en sus relatos de la cultura digital no sólo surgía lo que cada uno o una hacía, sino que también había referencias respecto a lo que otros u otras hacen cuando están en interacción con lo digital. Es decir, por un lado, encontramos referencias al “yo digital”, pero también a lo que realizan “otros en lo digital”. Comprendimos entonces que los territorios digitales son percibidos entonces como espacios personales, pero que también son sociales, ya que cuentan con la presencia de “los otros” (sean pares o desconocidos), con quienes interactúan y se vinculan. Así, pudimos inducir que ese “yo digital” que forma su identidad en los espacios digitales también se vincula con esos “otros en lo digital”.

Lo personal fue sistematizado entonces con la referencia de “yo digital”, compuesto en general por acciones referidas a lo que ellos o ellas hacen o perciben en internet respecto a sus imágenes, sus datos personales, sus cuentas de perfil, así como también a lo que desean o aspiran. Lo colectivo, o mejor dicho, lo social, surge en cuanto a la consideración en los testimonios del estudiantado respecto a los vínculos sociales que se dan en los territorios digitales. El “yo con los otros” ha sido la referencia utilizada para comenzar a agrupar las distintas prácticas y subjetividades que emergieron. Ahora bien, más allá de la autopercepción respecto a sus trayectorias en internet (y las de los demás) y las referencias en cuanto a los vínculos que se dan en dichos espacios, existían una serie de testimonios vinculados a sus

relaciones con la información digital. Las mismas se etiquetaron como “yo uso o consumo”, vinculado a lo que ven, escuchan o reciben a través de las tecnologías digitales.

Estas referencias etiquetadas bajo la denominación de “yo digital”; “yo con otros”; y “yo uso o consumo” (Ver Tabla 5) derivaron en la construcción de las tres categorías analíticas: Identidades, Vínculos con los otros y Relaciones con la información (Ver Tabla 8).

Luego de concretar las categorías, se realizó un proceso de indagación interno dentro de cada una para poder diferenciar y detectar subcategorías dentro de los universos temáticos previamente establecidos. Este ejercicio analítico fue realizado principalmente con los insumos provistos por las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión (más allá de que existían algunos registros en los testimonios derivados de la observación participante). A continuación, se presentan las referencias iniciales que derivaron en la estructuración de categorías, y a su vez la codificación de subcategorías (Tabla 8).

Tabla 8: Proceso inductivo de creación de categorías y proceso deductivo de creación de subcategorías.

Referencia de testimonios	Categoría	Subcategorías
Yo digital	Identidades	<ul style="list-style-type: none"> -interacciones entre imágenes -la cultura de la influencia (bailes; la imitación resignificada; retos; contenidos religiosos o políticos; y el desafío educativo) -la validación horizontal (mirada del otro) -el cuidado de los perfiles -la viralización como anhelo

Yo con los otros	Vínculos con otros	<ul style="list-style-type: none"> -hateo y odio -violencia de género digital -bloqueo ante problemas -el diálogo intergeneracional como desafío
Yo uso o consumo	Relaciones con la información	<ul style="list-style-type: none"> -actualidad, entretenimiento y aprendizaje (el desafío de la jerarquización) -la cultura memética -la personalización de la experiencia y la cuestión de la atención

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que la creación de subcategorías no se dio a través de un proceso inductivo, sino más bien de uno deductivo. Esto significa que no se fijaron debido a la cantidad de veces que aparecieron en los testimonios, como sí había sucedido con las referencias y las categorías. Una vez que estas últimas se habían definido, se realizó una búsqueda -principalmente en los registros de las entrevistas y los grupos de discusión- de los temas de debate que mayor tiempo ocuparon en los testimonios de estudiantes y docentes.

Dentro de lo que se consideró “Identidad” emergieron: (a) las interacciones entre imágenes, es decir, el convivir en entornos en donde la imagen personal está caracterizada por el uso y la publicación de datos personales (fotos o videos); (b) la cultura de la influencia, proceso contemporáneo y global que se da por la permanente exposición de usuarios y usuarias a cuentas de perfil de personalidades destacadas de las redes sociales (y de los medios en general). Aquí se hace mención a bailes, imitaciones, retos, contenidos religiosos o políticos y también a los desafíos educativos que todo esto conlleva; (c) la consciencia del ojo de sus pares, como testigos y observadores de sus propias identidades en internet, como una suerte de control horizontal de las prácticas digitales; (d) los cuidados de sus cuentas, es decir, las diferentes tácticas y estrategias que utiliza el estudiantado para proteger sus datos personales, privacidad y seguridad; (e) y el concepto de viralización, es decir, la posibilidad

de que un contenido como una imagen (foto o video) se popularice y se difunda amplificando su alcance.

Para la segunda categoría referida a la socialización, elaboramos las siguientes subcategorías: (a) la práctica de *tirar hate*, un verbo propio del lenguaje estudiantil a partir de la cultura digital, y que consiste en manifestar verbalmente la violencia y el odio hacia el otro, sea por humor, bronca o envidia; (b) la violencia de género en espacios digitales, como una problemática que emerge de la práctica de compartir imágenes íntimas de otro/a, pero que sin embargo no está conceptualizada como un tipo de violencia; (c) el uso habitual de las herramientas digitales de bloqueo de usuarios o usuarias, algo que deriva de los distintos conflictos que pueden generarse en el instituto o bien por el hecho de ser molestados o invadidos a través de las pantallas por personas que conocen o desconocen. Ante el problema, saben que cuentan con la herramienta y la utilizan de manera frecuente; y (d) el diálogo intergeneracional, como un desafío pendiente que permita acercar las historias y experiencias entre profesorado y estudiantado, a través de las relaciones sostenidas con sus respectivas tecnologías históricas.

Respecto a las relaciones con la información, se establecieron otras tres subcategorías: (a) la actualidad, el entretenimiento y el aprendizaje, elementos que refieren a noticias, contenidos, desafíos o *challenges*, casos o escándalos de personalidades reconocidas, o bien tutoriales para aprender distintas cuestiones; (b) los memes, unidades culturales propias de lo digital que aparecieron en repetidas ocasiones -durante la observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión-; (c) finalmente, se incluyó la problemática de la personalización de la experiencia en entornos digitales, ya que fue un tema que surgió en diversas clases y conversaciones entre y con estudiantes. En este sentido, se observó de manera general una falta de entendimiento acerca de la manera en que funciona la jerarquización de la información en internet y las redes sociales y también la cuestión de la atención a las pantallas, siendo dos de los grandes desafíos a transitar por esta (y cualquier) comunidad educativa contemporánea.

Cabe destacar que algunas subcategorías, como por ejemplo en la cultura de la influencia, o bien en la socialización, se introdujeron referencias a los desafíos educativos que estas cuestiones suscitan. Esta decisión se basó en parte por los testimonios del equipo docente, así como también por las evidencias tomadas en la revisión de literatura.

Cuarta parte. Resultados

Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias. Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Siempre preguntan lo mismo: si a uno, periodista, no le da miedo hacerse daño escuchando las historias dolorosas de la gente. A mí no. Lo que me da pavor es la escritura, ese bicho inhumano. Sucede que a veces uno escribe algo, y ese algo se lo lleva todo; escribe, digamos, un texto que se comporta como un agujero negro que absorbe los recursos, las formas, y uno queda hueco como un edificio interrumpido. En apariencia, todo funciona correctamente. Pero nada funciona correctamente. Durante días, quizás semanas, quizás meses, uno contempla, anestesiado y lúcido, la herrumbre hepática de frases que reptan sin despertar. Leila Guerriero, *Teoría de la gravedad*.

En el cuarto apartado presentamos las evidencias y hallazgos generados en el territorio escolar. El mismo consta de 4 capítulos y sus respectivos apartados y subapartados. El primero hará una reconstrucción del estudio de caso, en donde se detalla la forma en que se accedió al instituto, la manera en que se decidió investigar la temática, junto con las primeras impresiones, particularidades, el contexto general del territorio y las propuestas relacionales que presenta el centro educativo respecto a lo mediático. Sigue una argumentación sobre las razones por las cuáles se decidió investigar las relaciones sociodigitales en un contexto educativo de alta vulnerabilidad social. Luego de esto, se presentan algunas características generales del uso y el impacto de las tecnologías digitales en el centro educativo escogido. El segundo capítulo, aborda la categoría vinculada a la construcción de las identidades, esto es, la manera en que las imágenes y la información digital inciden en las personas. Se da cuenta del fenómeno de la cultura de la influencia, el peso de la mirada del otro junto con el cuidado de los perfiles y el fenómeno de la viralización como anhelo. El tercero, aborda los vínculos con los otros, es decir, las relaciones entre pares, en donde emergen fenómenos como el *hateo*, el bloqueo, la violencia de género digital y el diálogo intergeneracional como desafío. Por último, el cuarto capítulo aborda las relaciones con la información, en donde aparecen cuestiones como la jerarquización de contenidos, la cultura memética y la personalización de la experiencia.

Capítulo 6. Reconstrucción del caso de estudio

En este capítulo se detalla el contexto a través del cual se generaron y se presentan las evidencias del territorio. El mismo refiere, en su primer apartado, a los detalles de la entrada al instituto. Luego, se relatan cuestiones vinculadas a la convivencia del investigador con la comunidad educativa del centro. Seguido de esto, se explicitan distintas propuestas relacionales que se detectaron en el territorio como posibles puentes para la construcción de ciudadanía en los espacios sociodigitales. Luego, se encontrará una fundamentación respecto al propósito y a las maneras de investigar la cultura digital de poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Por último, se comparte una reflexión analítica respecto a las problemáticas y los desafíos que tiene el instituto respecto a los territorios sociodigitales.

6.1 La entrada al campo de un investigador argentino

Entrar a un sitio desconocido es un acontecimiento. El clásico “nuevo” que aparece en un entorno en donde todos y todas se conocen. Después de definir el tema de investigación, sus objetivos, de revisar la literatura académica, y definir el marco metodológico, llegó el tiempo de la entrada al campo. El proceso de negociación para ingresar a la escuela comenzó con un contacto preliminar en el mes de diciembre de 2021. Luego de explicitar las intenciones y propósito del estudio, y con la debida autorización del equipo directivo, pasamos a combinar las agendas y la disponibilidad del instituto con las del investigador. Finalmente, durante el mes de marzo del año 2022 se dio el ingreso al Instituto Miquel Tarradell para observar y comprender las relaciones que existían entre su comunidad y las tecnologías digitales.

La conexión establecida con la institución que permitió el acceso a la misma se dio a través de una de las docentes y orientadoras del centro. Junto con esta persona, comenzamos a planificar la manera en que se podría durante los siguientes meses realizar el estudio, de acuerdo, por un lado, a los objetivos del mismo, pero por otro, a las actividades diarias, rutinas y horarios escolares.

La primera actividad fue participar de la reunión semanal del equipo de Orientación de la institución, mecanismo con el que cuentan para apoyar, contener y acompañar al estudiantado en sus problemas cotidianos. El equipo de tutoras, compuesto por cuatro profesionales, suele repasar las distintas situaciones conflictivas que ocurren de manera asidua en el centro, intentando gestionar dichos problemas entre el estudiantado. Junto con poder conocer cuáles eran las principales tensiones del momento, se logró a su vez poder

establecer un vínculo con las cuatro docentes/tutoras, con quienes se compartiría buena parte del tiempo del trabajo de campo. Dicho equipo cuenta con una sala propia de trabajo, espacio que sería el punto focal de encuentro cada día que se asistía al instituto.

Contar con ese espacio permitió en cierta medida tener un lugar para estar y compartir encuentros cotidianos con las personas encargadas de gestionar la conflictividad social del instituto. Este fue uno de los hitos de la presente investigación, ya que permitió de primera mano conocer cuáles eran las principales problemáticas referidas a las vincularidades entre el estudiantado. Pero a su vez, comprender también la injerencia de las tecnologías digitales en las mismas, ya que buena parte de estas tensiones sucedían en dichos espacios. Citamos algunos a modo de ejemplo: casos de ciberbullying (hostigamiento a través de medios digitales), robos de identidad (por el hecho de compartir cuentas y contraseñas) o casos de difusión de imágenes sin consentimiento (en donde se viralizaban fotos de estudiantes del género femenino).

Luego de la primera reunión con el equipo de Orientación, comenzamos con el proceso de asistir a clases, acompañando en primera instancia a la docente que ofició de contacto. Con el tiempo pudimos también presenciar y participar de clases de otros docentes, en la medida en que los íbamos conociendo y ellos y ellas entendiendo el propósito de nuestra presencia allí.

Desde el vamos, es decir, desde la primera vez que tuvimos que presentarnos frente a un grupo de estudiantes, notamos que íbamos a contar con una ventaja, que no habíamos tenido en cuenta. Al tomar la voz y explicitar la intención de nuestra presencia en las clases (esto es, investigar las relaciones con las tecnologías digitales), la primera intervención del estudiantado era una pregunta: ¿eres argentino?

El tono de la voz revela indicios de nuestro origen, sin embargo, la precisión que tuvieron en todos los grupos es algo que despertó nuestra atención. Más aún si consideramos que en territorio español a las y los argentinos los suelen confundir con nuestros vecinos uruguayos. ¿A qué se debía tal precisión? Con el correr de los días y las charlas fuimos dándonos cuenta del motivo: los consumos culturales, a través de medios digitales. *Streamers* (personas que hacen emisiones en directo para transmitir algún tipo de contenido en cualquiera de las plataformas digitales existentes), *influencers* y artistas musicales provenientes de la Argentina y que son referentes de la cultura digital del estudiantado.

Mediante distintas plataformas, los consumos digitales del estudiantado están marcados principalmente por contenidos musicales, de entretenimiento o deportes. Y buena parte de estas cuentas provienen de artistas de la Argentina, que en los últimos años han establecido

innumerables colaboraciones con artistas o referentes juveniles de España. Sobre todo con el auge de plataformas como Twitch, Youtube, o bien en redes sociales como Tik-Tok o Instagram. Algunos nombres principales de la escena, que fueron retratados y repetidos por el estudiantado del Tarradell fueron: el Duki, Bizarrap, Ibai, Momo, María Becerra, Papo, Trueno, C-Tangana y Nathy Peluso, entre otros/as. Todos y todas personas jóvenes con millones de seguidores y visualizaciones en sus canales y contenidos. “Háblanos en argentino, porfa”, fue uno de los comentarios que más se repetía en esos primeros días de habitar el espacio escolar.

Esta referencia a la “persona nueva” que iba a participar en sus clases persistió en el tiempo. Ya en las primeras semanas, el estudiantado de 4º año de la ESO nos saludaba en los pasillos haciendo la señal del saludo del “Duki”, uno de los artistas argentinos con más seguidores en Iberoamérica. O el grupo de 1º de la ESO, en donde había *fans* (fanáticos) de series juveniles argentinas transmitidas a través de la plataforma Netflix.

Al principio este hecho fue tomado como algo divertido y útil, ya que nos permitía acercarnos al estudiantado con un puente concreto para iniciar el diálogo. Sin embargo, al poco tiempo también fue una suerte de escollo, ya que no era la intención del trabajo de campo hablar sobre Argentina o sus artistas reconocidos. Más bien, veníamos a escucharles, a aprender junto con ellos y ellas sobre sus percepciones y pareceres respecto a sus relaciones sociodigitales. En esas primeras semanas de campo, la mayoría de los diálogos personales mantenidos comenzaban con una pregunta del estudiantado: “¿Conoces a Wos?, ¿alguna vez fuiste al Quinto Escalón (encuentro de traperos en plazas públicas en la Argentina que inauguró el boom del rap/trap/batalla de gallos)?” Teníamos por tanto que encontrar la manera de utilizar ese anzuelo para establecer el tema de interés, y pasar rápidamente a comprender de manera más profunda lo que representaba para ellos y ellas el hecho de habitar cotidianamente en entornos mediados por pantallas digitales.

La cuestión de la nacionalidad del investigador nos iba a proporcionar una certeza respecto a la problemática a estudiar y la metodología escogida. Mediante la observación participante, es decir, desde el inicio del trabajo de campo, notamos cómo la cultura digital del estudiantado influye en las nociones que tienen respecto a otros países distintos a los que viven (o de los que provienen). Previo a la entrada al instituto, podríamos pensar que una persona argentina externa al centro sería referenciada por personajes de fama global e histórica como Diego Maradona, Lionel Messi, Evita Perón o el Papa Francisco. Para nuestra sorpresa, salvo por la excepción de Messi (por razones obvias de haber estado viviendo y destacándose tantos años en Barcelona), el estudiantado del centro poco sabía de estas personas, fundamentalmente por cuestiones generacionales, pero también debido a la información

diaria con la que se relacionan. La rápida referencia que tenía el estudiantado hacia la Argentina estaba dada pura y exclusivamente a partir de sus consumos culturales-digitales.

Cabe destacar un leve sesgo en las referencias que nos proporcionaban de acuerdo a si los estudiantes eran varones o mujeres. En materia de cultura musical (y en especial a partir de raperos o traperos) eran los estudiantes quienes expresaban conocer de primera mano a artistas argentinos; mientras que, en cuestiones de entretenimiento, como las series o películas, eran las estudiantes quienes nos vinculaban con la argentinidad, a partir de haber visto series como “Rebelde Way” (serie juvenil estrenada en Argentina en el año 2002, que fue recuperada y subida a la plataforma de Netflix en el 2022). “A mí me encanta Cebollitas, ¿la has visto?”, nos dijo una estudiante de 2º de la ESO. Los “cebo” fue una serie de culto en Argentina para las niñas, niñas y jóvenes del año 1997 y que también volvió a repetirse en la cultura digital, a través de plataformas de *streaming*.

Las caras del estudiantado cuando les confirman conocer sus consumos culturales cambia radicalmente. Los ojos se agrandan, las risas también. También en los primeros días de estar en el Instituto ya contábamos con otro hallazgo clave: el hecho de compartir contenidos y poder hablar de ellos emerge como una de las herramientas clásicas con las que cuenta el profesorado para conectar, empatizar, y construir así un vínculo, desde la complicitad. Es decir, para poder comprender lo relacional entre estudiantes y tecnologías digitales, es necesario conocer no solo los formatos, sino también los contenidos que allí se consumen. Para esas niñas y esos niños que el profesorado “hable” el mismo *idioma cultural* es un signo de confianza. Y en la tarea de enseñar, pero también considerando lo vincular o social que tiene la labor del docente, la pregunta por la información, las historias y contenidos que les son propios, aparece como vital.

La excusa de un país fue una llave de entrada privilegiada para poder explorar otras preguntas acerca de sus vidas mediadas por las tecnologías digitales. Desde la argentinidad encontramos una herramienta para situarnos. A partir de ahí, el desafío estaba en poder permanecer en estado de pregunta, es decir, abrirse a la exploración para empaparse de un crisol de plataformas, videojuegos, redes sociales, *streamers*, *influencers*, *youtubers* o *instagramers*.

Otra constatación que tuvimos al poco tiempo de iniciar el trabajo etnográfico fue el hecho de reconocer que el interés genuino por los consumos culturales del estudiantado, con la pregunta como herramienta principal, abre el juego para acceder a una infinidad de información, conocimientos, sentidos y subjetividades respecto a las tecnologías digitales, y lo que es más importante, a sus relaciones y actitudes respecto a las mismas.

Llegados a este punto, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿todavía existe alguien que pueda afirmar que lo que les pasa a niños, niñas y jóvenes cuando interactúan con lo digital es virtual? El significado de la palabra (virtual) en cualquier diccionario refiere a “lo que no es real”, por tanto, si asumimos esta denominación estamos anulando los sentidos que el estudiantado de nuestras aulas les da a lo que les sucede en un mundo *entre* pantallas. Ya comprobamos en las ciencias sociales el daño que ha tenido el hecho de considerar a las nuevas generaciones nacidas con pantallas como *nativos digitales* (Helsper y Enyon, 2009), respecto al descuido y la ausencia de acompañamiento a personas que supuestamente por haber nacido en una época contaban con las competencias necesarias para desarrollarse en dichos entornos. ¿No será que también debiésemos abandonar lo “virtual” cuando nos referimos a la educación, la guía y el apoyo de niños, niñas y jóvenes en sus relaciones con tecnologías digitales?

Lo que sucede entre el estudiantado y las tecnologías digitales es tan real que cobra centralidad en sus relatos e historias de vida cotidiana. Entonces, cabe preguntarse también: ¿por cuánto tiempo más vamos a seguir añadiendo *digital* a cuanta acción, servicio, información, concepto o política queramos definir? Hablamos de educación digital, de ciudadanía digital, de acompañamiento en territorios digitales, cuando más bien nos queremos referir a las cuestiones identitarias y sociales que suceden a partir de la interacción y el hábito de esos espacios. Quizás, un cambio en la denominación como la que propone Van Dijck (2016), de entornos sociotécnicos, nos permita empezar a ocuparnos más de lo que les pasa relacionamente a diario a niños, niñas y jóvenes contemporáneos.

6.2 Estar en el instituto

Como vimos previamente, la entrada al instituto se dio a través de una de las profesoras y orientadoras del centro, a quien estaremos eternamente agradecidos. Ella fue la persona que gestionó los permisos necesarios con el equipo directivo para que se pudiera realizar el trabajo de campo. Una vez que el centro educativo aceptó la propuesta, las puertas del instituto se abrieron de par en par.

El inicio del proceso de trabajo constó de un acompañamiento a dicha profesora en sus clases. Luego, íbamos a poder hacer lo propio con otros docentes, a medida que íbamos entrando en confianza. Así no solo participamos de clases, sino también de guardias de patio, reuniones con el equipo de orientación, tutorías y visitas externas al instituto junto con el estudiantado. Poder estar presente en reuniones entre distintos docentes brindó la posibilidad

de aprender acerca del seguimiento de las asignaturas, y, como relatamos en el apartado anterior, principalmente un acercamiento de primera mano a los conflictos vinculares entre el estudiantado.

Puntualmente, en la fase de observación participante, fue posible compartir más de cuatro meses con el equipo de orientación del centro en la sala de tutorías, descansos en el bar (a una cuadra del instituto), clases, guardias de patio y pasillos. En resumen, desde la primera semana se ha tenido la oportunidad de empezar a ocupar distintos espacios dentro de la lógica escolar, que permitieron ir conociendo a las personas y entablando una relación de confianza con ellas.

Las principales asignaturas en las que se participó fueron: “Cultura y Valores”, “Competencias Sociales”, “Informática”, “Ingenio” -talleres de habilidades prácticas, generalmente realizados fuera del instituto- y “Talleres de orientación” -destinados a estudiantes de 4º de la ESO en vías de su continuidad escolar-. A su vez, se participó de sesiones de la asignatura optativa de teatro, así como también de varias horas de lectura en la biblioteca del instituto.

Con el correr de los días y las semanas, el vínculo con el profesorado y el estudiantado se fue dando de manera lenta y natural. La intención del investigador era escuchar, ser parte, colaborar en lo que sea necesario y, cuando existía la posibilidad, preguntar. El cultivo de los vínculos humanos es la condición imprescindible de cualquier proceso de investigación etnográfica. El tiempo y la atención han sido dos cuestiones fundamentales para poder desarrollar este proyecto. Por lo propia organización escolar, un instituto no está preparado para que una persona externa vaya a romper los procesos, tiempos y organizaciones en pos de una metodología cerrada y estructurada. Por tanto, solamente siendo parte del todo es que fue posible mirar, observar y comprender las realidades que el territorio grita. Porque las tensiones están ahí, a diario. No hace falta provocarlas o inducirlas. Es cuestión de ponerse en estado de disponibilidad, preguntar y escuchar. Con esa predisposición, las personas se acercan solas para conocer el propósito de la presencia de un investigador en el instituto y a partir de ahí dialogar y pensar juntos.

Como vimos anteriormente la temática de esta tesis despertó un interés particular entre el estudiantado. Las relaciones que establecen con las tecnologías digitales están en el centro de sus intereses y prácticas habituales. Ante la consulta sobre el motivo de la presencia del investigador en el centro, las respuestas iban en la línea de poder comprender qué usos y vínculos se generaban con internet, videojuegos y redes sociales. De inmediato las reacciones fueron en su mayoría positivas, no solo del estudiantado sino también de sus docentes. La digitalización de la vida cotidiana es un fenómeno transversal que viven y respiran a diario los miembros de la comunidad educativa del Tarradell. Por tanto, este

proyecto buscó crear espacios para charlar, poder pensar en común y encontrar así las subjetividades y los sentidos que el estudiantado le da a los entornos digitales.

En el Instituto Miquel Tarradell existe una comunidad de estudiantes que habitan las plataformas digitales de manera asidua y cotidiana. Forman parte de sus vidas, en buena medida por los usos que realizan fuera del centro, pero que sin dudas impactan dentro de las paredes escolares. Se conectan, comunican, entretienen, pelean, buscan información, juegan, crean sus perfiles en redes sociales... y hasta exploran el mundo, mientras van creciendo y conociéndose, hecho que hace que las imágenes que ven a diario se entremezclen en la construcción de sus identidades, anhelos, deseos y gustos. Día a día, mediante la escucha y el diálogo, la investigación fue adquiriendo hallazgos respecto a sus impresiones y percepciones de cómo viven sus vidas entre pantallas.

Por lo general, desde el sentido común externo a un instituto, se conoce poco respecto a las relaciones que presentan estos niños y niñas con las tecnologías digitales. Más allá de los datos duros respecto a acceso a conectividad, dispositivos y cuentas en redes sociales, basta convivir un tiempo con las comunidades educativas para identificar los usos y la importancia que las pantallas tienen en sus vidas, pensamientos, deseos y sentidos, esto es, su cultural digital.

Probablemente hayan sido los dispositivos móviles los artefactos que permitieron horizontalizar a escala masiva el acceso de poblaciones en situación de vulnerabilidad social a internet. Sin embargo, en el Tarradell, buena parte del estudiantado también se conecta desde ordenadores o tabletas, instrumentos que les permiten estar y ser parte de la cultura digital. Ahora bien, ¿qué significa que estén *entre* pantallas digitales?, ¿cuáles son sus usos o prácticas?, ¿qué tipo de características propias presentan los colectivos segregados en sus trayectorias sociodigitales?, ¿qué relaciones establecen con el mundo digital?

Estar en sus clases, compartir tiempo con ellos y ellas, hace que se pueda conocer de primera mano cómo se vinculan con lo educativo, con los demás y con el mundo. Bajo la perspectiva de la presente tesis, siempre existía una atención especial a los cruces que podían llegar a darse con la cultura digital. Pese a ser un centro educativo que prohíbe el uso de los dispositivos móviles dentro de la institución, la digitalización se percibe. Ya sea por los ordenadores que el instituto les proporciona (a partir de la pandemia), por las propuestas pedagógicas de las asignaturas, por los diálogos entre el estudiantado, la cultura digital es un elemento cotidiano en pasillos y aulas.

Al ser espacios sociales, las redes penetran en el instituto, disparando temas de charla, conflictos, entretenimiento o aprendizajes entre el estudiantado. Como ejemplo de esto

podemos destacar a grupos de niñas de 1º de la ESO haciendo bailes típicos de Tik-Tok, o bien algún joven tomándose una foto en grupo en el patio (hecho que puede hacer que le quiten el dispositivo) o bien un grupo de 2º de la ESO que se reúne cotidianamente fuera del Instituto en la plataforma Discord (para conversar o jugar a videojuegos).

Las clases de Informática (con 1º de la ESO) fueron durante todo el trabajo de campo una gran herramienta de la investigación para poder instalar preguntas referidas a la tesis. El aula, la típica y tradicional con una serie de ordenadores, dispuestos en “U” y con la pizarra para el docente en el frente, es el espacio genuino de uso de lo digital en el instituto. En líneas generales, se estudia y se practican usos instrumentales de la tecnología.

El centro, durante la pandemia, recibió ordenadores de la administración educativa (Departament d’Educació) que venían acompañados de otros servicios (almacenamiento, correos, Drive, etc.) provistos por la compañía Google. El programa que el profesorado tiene que implementar en las clases de informática tiene como objetivo que el estudiantado aprenda a utilizar las herramientas básicas del servicio Google (desde cómo crear una cuenta de correo hasta aprender a trabajar con documentos en línea).

Las dinámicas didácticas de trabajo apuntan en ese sentido a generar prácticas de búsqueda de información, selección de imágenes, creación de relatos o historias. Las clases suelen durar 50 minutos y las consignas se alargan durante varios encuentros, dándole tiempo al estudiantado a que explore, pruebe, consulte y aprenda. En estas clases se evidencian de manera clara y concreta las desigualdades en las habilidades para manejar las herramientas informáticas. Hay estudiantes que cuentan ya con experiencia en el manejo de estas plataformas, y otros que no, siendo el instituto un espacio imprescindible para que aprendan a utilizar servicios elementales de la cultura digital. El desafío docente pasa, por un lado, por gestionar didácticas grupales que permitan a los más rezagados aprender a utilizar las herramientas, y por otro, que estudiantes más avanzados encuentren en el aula un espacio de exploración y aprendizaje del territorio digital.

En buena parte de las clases de Informática en las que el investigador participó, el estudiantado intentaba tener tiempo libre para poder entrar a sitios de videojuegos o bien mirar videos en Youtube. Al ser una sola docente para un aproximado de 15 estudiantes, cada vez que había una duda respecto a un trabajo, la misma se satisfacía luego de un tiempo de espera. En esos ratos “vacíos” aprovechaban para navegar la web, jugar o distraerse. Esos fueron muchos de los momentos en los que el ambiente era propicio como para poder explorar junto con ellos y ellas sus sitios preferidos y preguntarles sobre esas cuestiones. Con el correr de las clases ha sido posible acceder a los contenidos que veían, los *influencers* que siguen, las redes sociales que habitan y los videojuegos que más les atraen.

Otro factor que contribuyó de manera potente a la presente tesis fueron las eventuales huelgas o ausencias de docentes, hechos que generaron la posibilidad de crear un taller o un grupo de discusión a partir de las necesidades de la investigación. Es decir, la profesora se encontraba ante una situación imprevista y no tenía tema de curriculum para trabajar, al tener un grupo mixto de estudiantes o bien suplir la ausencia de una colega. Estos imprevistos brindaban la oportunidad de pensar y generar una dinámica para ocupar la clase. Por interés de la profesora, se implementaron una serie de dinámicas reflexivas sobre la cultura mediática. Algunas a partir de videos de concientización disparadores (para analizar cuestiones de identidad digital, de relaciones o violencias), y otras dinámicas de codiseño, en donde niños y niñas podían expresar sus consumos digitales preferidos, las emociones que les suceden en estos espacios, junto con las o los *influencers* que siguen o sus videojuegos favoritos. Esta diversidad de dinámicas dialógicas proporcionó insumos necesarios para comprender la diversidad de las apropiaciones que el estudiantado del Tarradell realiza con las tecnologías digitales, en una suerte de mapeo de los territorios que habitan a diario.

¿Alguna vez hicieron el ejercicio de preguntarle a un niño o niña acerca de sus gustos y preferencias cuando están en internet? Las reacciones son inmediatas, el interés por compartir sus intereses es algo que se da en el Instituto Miquel Tarradell así como también en otros centros de cualquier lugar del mundo. El diálogo intergeneracional (Moyano, 2022), ese que tanto hace falta para desentramar y comprender la cultura digital, está abierto siempre desde el punto de vista del estudiantado. Solo hacen falta adultos interesados de manera genuina en escuchar y dialogar. En general, se percibe una sensación de que no es habitual que un adulto se interese por lo que hacen en lo digital. ¿Será que no estamos construyendo los espacios de diálogo necesarios respecto a estos territorios que habitamos tanto tiempo del día? La cuestión es que cuando nos disponemos a escucharles, accedemos a una aventura de usos, actividades, sentidos, culturas, códigos y símbolos que nos permiten conocer de primera mano cuáles podrían ser los caminos a tomar para construir, desde lo educativo, políticas, pedagogías y didácticas que busquen promover sus derechos en esos territorios.

En el Instituto Miquel Tarradell se contiene al estudiantado. Por lo general, son niños y niñas que acarrean historias de vida en donde la marginación, la violencia y la carencia predominan. Este instituto es un espacio fundamental para el presente y el futuro de esas personas. Se respira y se nota empíricamente que el centro es un lugar seguro (Anguita, 2020) para el estudiantado. Y la prioridad principal del profesorado es estar presente para poder cuidar y acompañar, junto con educar. El cuerpo docente del Instituto demuestra un compromiso constante y diario, intentando a la vez de contenerlos, disponer de clases que puedan captar la atención, el estudio, la práctica y el cuidado del mundo (incluyendo el digital).

Otro hallazgo incipiente que se obtiene al estar días y semanas en un instituto es que hace falta un mayor apoyo de las políticas públicas para poder desarrollar nuevas prácticas educativas vinculadas con la cultura digital. Esto tiene que ver no solo con una cuestión curricular, ni con la entrega de dispositivos tecnológicos, sino con la debida formación docente y el acompañamiento al centro. El profesorado requiere de información, capacitación y recursos para poder comprender y accionar actividades de aula que apunten a la construcción de ciudadanía digital. Esto es, a promover usos reflexivos, críticos y creativos de los medios digitales. Que desde las clases surjan encuentros que permitan a niños y niñas estudiar sobre cómo cuidarse en internet, a relacionarse con los otros/as, a pensar la información que les aparece en sus dispositivos, a interactuar de manera reflexiva con las máquinas, y en suma a interesarse de manera atenta y desinteresada por explorar y comprender el mundo que les rodea. Reflexión, identidad, vínculo con la información y aprendizaje son cuatro elementos vinculados a lo digital que poco tienen que ver con lo instrumental de las plataformas, sino más bien con la cultura, la comunicación y la ciudadanía digital. Y es que niños y niñas no necesitan ir al instituto a aprender a usar Youtube, Tik-Tok, Moodle, Classroom o Instagram, sino más bien para tomar distancia de ese mundo (digital) y estudiarlo.

Tomaremos un ejemplo situado para ilustrar esta idea. En el Tarradell, se realizan acciones de concientización o sensibilización vinculadas a los derechos de la mujer (y a la igualdad). El 8M o el 25N son días y semanas en donde se visualiza una de las mayores desigualdades con las que convive nuestra sociedad. Por tanto, se llenan las clases de contenidos, las paredes se pueblan de pancartas o carteles, los cabellos se tiñen de violeta y hasta se hacen eventos escolares al respecto.

Larrosa (2019) plantea que la institución educativa no está para combatir el racismo, sino para estudiarlo (tomar distancia del mundo). El Tarradell no está para combatir las desigualdades históricas existentes entre los hombres y las mujeres, sino para estudiar los procesos históricos que las han generado (aunque esto choque con las cosmovisiones culturales de buena parte del estudiantado). El instituto pone en la mesa (Pennac, 2010) la problemática para poder analizarla en detalle, para conocer su historia y acercarse así a su comprensión mediante el estudio.

El instituto entonces construye un mundo, con la debida distancia, dando tiempo y espacio (uno público, que no es el de la familia, ni el del trabajo, ni el del consumo) para que se pueda estudiar este (u otro) fenómeno. Para eso busca que niños y niñas se sientan interpelados, que sean llamados, comprometidos por el mundo, y no solo para que tomen de él cosas útiles o productivas. Es decir, por el mero hecho de estudiarlas, a través de sus materialidades (materias de estudio o fechas conmemorativas), aproximándose de manera desinteresada a

los asuntos reales que se viven en la sociedad. ¿Por qué cuesta tanto entonces estudiar y practicar sobre asuntos vinculados al mundo sociodigital?

6.3 Propuestas relacionales sobre ciudadanía digital en el Instituto

A continuación, se hace una mención a ciertas prácticas, didácticas o pedagogías que se vislumbraron en el Instituto y que constituyen posibilidades concretas para la promoción y construcción de ciudadanía, incluyendo a los espacios digitales. Es decir, luego del trabajo de campo, consideramos que existen prácticas educativas concretas que el centro ya realiza y que permiten dar respuesta a los desafíos y las problemáticas que emergen a partir del uso de las tecnologías digitales.

Las mismas se sustentan en el hecho de considerar a las tecnologías como elementos sociales que se componen de dos polos irreductibles, que no pueden existir el uno sin el otro: el imaginario instituido (que viene con el medio) y el instituyente o radical, mediante el cual se pueden realizar nuevas creaciones (Castoriadis, 1975). Espacios abiertos que tienen las tecnologías digitales para poder imaginar o diseñar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Las propuestas educativas vinculadas o con posibilidad de vinculación con la ciudadanía digital a las que hacemos mención son: la lectura en la biblioteca; los memes; la poesía; y el teatro.

La primera a destacar pasa por el fomento de la lectura dentro del instituto. Durante varias instancias al día (por lo general antes o después de los recreos) las y los docentes disponen a los grupos de estudiantes para que tengan media hora de lectura. Este hábito forma parte de la cultura del centro. Cabe destacar que la lectura es libre, es decir, cada estudiante puede escoger el material que desee. Para eso cuentan con una amplia biblioteca, en el subsuelo del establecimiento, que se compone de libros, revistas y espacios para leer. “Cuesta que se concentren, no es una tarea sencilla, pero no podemos desistir”, dice una docente. El fomento de la lectura, en tiempos digitales, es una práctica con la que la escuela cuenta para poder fomentar la apertura de sentidos, el despertar de nuevos intereses o bien cultivar el hábito por la literatura o la poesía.

El valor de esta práctica reside en lo que Vallès-Peris (2021) observa como vital al momento de introducir cualquier dispositivo tecnológico en la vida cotidiana, ya que “lo que son y las mediaciones que posibilitan dependen de su uso en un determinado entorno” (p.139). En ese

entorno se configuran entonces las condiciones de posibilidad de utilización, que pueden ser diferentes de las que se pretendía originalmente y de las que estaban contempladas en su diseño (Feenberg, 2010). Es decir, la escuela como un espacio de resistencia a los usos y relaciones predominantes de las tecnologías digitales.

Ese tiempo y ese espacio que promueve el instituto es uno que a priori se contrapone con los tiempos acelerados propios de la cultura digital. Ahí mismo radica el desafío que decide tomar el centro: en poder instalar un tiempo libre, lento y pausado, para que el estudiantado se conecte con otra tecnología histórica de la humanidad (los libros). De por sí, esta práctica no tiene vinculación directa con la ciudadanía digital. Sin embargo, el mero hecho de fomentar la lectura es una muestra de una convicción educativa, que apunta a que el estudiantado cree vínculos personales con las ideas (a través de los libros), permitiendo así cierta autonomía a través de la lectura y establecer una relación profunda (y no meramente superficial) con lo que se lee. Una de las cuestiones centrales de los abordajes en materia de ciudadanía digital tiene que ver con el uso reflexivo y crítico de las tecnologías. La reflexividad y la criticidad respecto a la información es algo que puede cultivarse de manera concreta a través de la literatura.

Otra estrategia relacional que implementa el instituto pasa por tomar de manera pedagógica la cultura memética (detallaremos este asunto en un apartado en concreto dentro de este capítulo). Como nos relata una orientadora del centro, el estudiantado “controla bastante los memes, son creativos, usan mucho el tema de montaje con tecnologías, incluso más que nosotras”. El meme es tomado como recurso de uso creativo a partir de las herramientas tecnológicas. Agrega la orientadora que los memes “pueden ser utilizados mayoritariamente para bromas, pueden generar problemas vinculares entre ellos”, pero a su vez “son una forma de conectar y ver que hay gente que piensa y siente un tema como tú mismo”. Se pueden tomar los códigos de un meme para trabajar una materia de estudio. Aprovechar la identificación que pueden generar estas unidades culturales como puente para estudiar y practicar. Para cerrar, esta profesional del instituto nos cuenta que “los memes contienen un sentido común entre iguales (algo que también dan las redes sociales)...los veo como un instrumento poderoso. Tienen potencial de comunicación y aprendizaje, hasta de educación emocional”.

“En Lengua suelo hacer actividades en donde utilizo los memes como recurso”, dice la jefa de estudios y docente de esta asignatura. Y continúa, “no sé si es algo de este centro, pero nuestros estudiantes se sienten muy cómodos trabajando cuestiones que involucren el sentido del humor, la ironía o el sarcasmo, les agrada mucho y los podemos enganchar por ahí”. El meme como recurso pedagógico, como elemento para conectar con el estudiantado,

como parte del mundo que se trae al aula para estudiarlo de manera minuciosa y detallada, como disparador de otros y nuevos sentidos. “Es algo que permite ver sus opiniones, cómo piensan sobre un tema, compartiendo con los demás, aunque a veces sean exageradas las bromas”, dice esta profesora. El meme como excusa, para estudiar y practicar sobre cualquier tema que tengamos que enseñar.

Incluso los memes tienen la potencia de poder integrar a un nuevo alumno a su clase:

En 4º, un chaval que acababa de llegar de Honduras, estaba un poco desvinculado con el centro los primeros días, lo pasaba mal. Pero a partir de una situación en donde un compañero se cayó -en educación física- reaccionó con un meme muy conocido en Catalunya (“¿te has caído?”-en catalán-) hecho que hizo que se pueda integrar al grupo.

Los memes funcionan como un código de conexión entre las personas, permitiendo así la incorporación rápida y eficaz de un símbolo que une e integra. Sin embargo, como veremos en el apartado dedicado a la cultura memética, hay una arista que les preocupa, ya que “puede haber mucha distorsión sobre temas de la realidad. Porque se enteran de cosas a través de un meme y pueden acabar pensando que la realidad política es esto, y no. Ellos siguen la realidad, pero desde este punto de vista”, dice una docente. Basta considerar como ejemplo de esto la estudiante de 1º de la ESO que manifestaba que a Putin le estaban haciendo *ciberbullying* a través de memes. “Puede haber una distorsión total, puede ser un peligro, porque al final pasa algo y no le dan la debida importancia a los hechos. Se pueden normalizar cosas que no son normales”, concluye.

Existen dos propuestas más (poesía y teatro) que el instituto fomenta que pueden ser potenciales espacios para la construcción de ciudadanía, de manera relacional. Cabe destacar que estas actividades artísticas no están pensadas e implementadas en línea directa con la ciudadanía o la educación digital, pero sin embargo son posibles puentes de los que se puede valer el centro para trabajar de manera reflexiva junto con el estudiantado respecto al hecho de convivir en un mundo rodeado de pantallas digitales. Esto se fundamenta en el hecho de que lo artístico forma parte de un saber hacer de la institución que podría ser implementado o cruzado con lo digital (en tanto espacio social) para poder problematizar y reflexionar sobre las relaciones de la comunidad educativa con internet y las redes sociales.

Basta con recorrer sus pasillos para ver los distintos trabajos que se realizan utilizando la poesía como medio de expresión. O bien los talleres de teatro, asignatura optativa que es realizada en un espacio específico de teatro con el que cuenta el edificio escolar. “Nuestro trabajo es ampliarles el mundo para que no les sea algo tan reducido y personalizado”, dice una docente. Las ventanas de conocimiento de las que hablaba previamente la coordinadora pedagógica.

Dussel (2021b) nos invita a acercar el diálogo entre la educación artística y la educación mediática para poder ampliar el marco de pensamiento sobre los vínculos y las relaciones entre las niñeces y juventudes con los medios digitales. ¿Cómo se da la creatividad, la expresión y la participación en la era digital?, ¿cómo lo artístico puede funcionar como un prisma más para concientizar acerca no sólo de las prácticas sino de las percepciones, subjetividades y construcciones de sentido en relación con lo mediático?

En la sociedad contemporánea pasamos mucho tiempo interactuando con pantallas, éstas constituyen nuevos soportes a través de los cuales nos comunicamos e interactuamos con otros, con el mundo y con nosotros mismos (Dussel, 2021). Las pantallas hoy son táctiles, permiten la experimentación, y el acceso a estilos de vida a través de las mismas (más que con las mismas). En términos educativos, las pantallas no demandan ser miradas, sino más bien ser manipuladas: que se juegue o que se actúe sobre ellas. Por eso, para la autora, más que preocuparnos u ocuparnos por el tiempo en pantallas, tendríamos que pensar qué hacemos en ese tiempo. Y a su vez, qué hacemos fuera de las pantallas para reflexionar lo que nos sucede cuando estamos insertos en ellas. ¿Cuánto sabemos sobre lo que hace nuestro estudiantado a través de las pantallas?, ¿cómo podrían proponerse otro tipo de interacciones a través de ellas?, ¿cómo podemos imaginar nuevas prácticas áulicas que permitan la reflexión sobre lo que hacemos cuando estamos dentro las pantallas?

“La gente se suele comunicar bien con estas actividades”, dice un estudiante de 1º de la ESO. “El arte me permitió conocer mejor a otros compañeros”, relata una estudiante de 2º. Las propuestas que pone en la mesa el Instituto sirven como puentes para vincularse desde otro lugar. Mediante talleres de teatro, prácticas de poesía, clases de música, o de visual y plástica, se instala otro tiempo y otro espacio. Ninguna de estas actividades pasan desapercibidas para el estudiantado, son encuentros en donde el tiempo se libera para interactuar de otro modo distinto al que se realiza en una clase habitual. “Me gustan estas actividades, te hacen aprender cosas nuevas”, dice una estudiante de 1º de la ESO. Generan instancias suspendidas de lo habitual, “antes no nos gustaba, pensamos que era pérdida de tiempo. Hoy nos gusta, la pasamos bien y lo valoramos”, dice un alumno de 4º.

Desde el punto de vista del profesorado, el arte es percibido como potencial para conectar con sí mismos, con sus emociones -y la gestión de ellas-, así como también para poder conectar con el otro. “Me gustaría que el Instituto tenga más de esto, no para que sean pianistas o artistas plásticos, sino para que puedan trabajar sus emociones”, dice una orientadora del Tarradell. Y sigue, “con el tema de los “*media*” necesitas estar fuertes, conocerse emocionalmente, porque sino te puede afectar mucho, por eso tiene que haber un equilibrio y el arte lo puede dar”.

Sin embargo, lo artístico no cuenta con los recursos necesarios para ser trabajado en profundidad. Es decir, por medio del currículum, las actividades vinculadas al arte han sido menguadas con el paso del tiempo. “Hace unos años teníamos “*Arterapia*”, previo a la pandemia, los grupos de alumnos hacían sesiones terapéuticas vinculadas con actividades artísticas, de expresión. Pero en la actualidad no tenemos fondos para costearlo”, cuenta la jefa de estudios. A su vez, agrega que la carencia de recursos no imposibilita poder pensar otras estrategias, “en 2º hacemos un “foto-libro”, que es una fotonovela, que les agrada mucho. Les pedimos que hagan *storyboards* de historias personales, en donde combinan fotografía, dibujo y texto”. En esas prácticas educativas el profesorado del centro reconoce que el estudiantado relata vivencias o experiencias sobre sus vidas o vínculos digitales. Lo que pasa en la web es real y el estudiantado necesita expresarlo, siendo las expresiones artísticas un vehículo concreto para hacerlo.

La coordinadora pedagógica del centro reconoce las limitaciones, pero a su vez el potencial de lo artístico, “no siempre es fácil, no siempre las leyes de educación nos dotan de profes adecuados, el resto puede aprender y canalizar, pero necesitamos esos especialistas que no siempre tenemos. Cada vez hay menos horas dedicadas a disciplinas artísticas, cuando es algo que puede ayudar mucho a lo digital”. Según la tutora de 1º de la ESO, “lo artístico y lo mediático está muy vinculado porque creo que las jóvenes son muy artistas en general y más en las redes. Lo expresivo, visual, musical están muy conectados con lo digital”, sostiene. Otra docente nos cuenta que “hacemos poesías visuales, composiciones con palabras, actividades muy chulas que captan mucho la atención del estudiantado”. El instituto hace, con los recursos que cuenta.

Dewey (2008) plantea que para percibir de manera eficiente hay que sumergirse en la naturaleza del acto, con el fin de asimilar lo que sucede. Es un acto activo y no pasivo, un acto en donde se genera la experiencia propia, siendo una interacción estrecha con lo percibido a través de los sentidos. En ese sentido, para muchas cuestiones vinculares (*ciberbullying*, odio, discriminación, *hateo*) que en la actualidad se producen en los medios digitales y a través de pantallas, la interacción cara a cara puede permitir otro tipo de experiencia, poniéndolos de cara a las reacciones que pueden producir sus acciones, comentarios o publicaciones en la red.

A través del arte, el ser humano intenta comprender e intervenir en el mundo que observa, y al desarrollar un ejercicio de recreación de lo observado, lo transforma (Lopez Fernandez-Cao, 2008). Es decir, mediante actividades artísticas podemos obtener nuevas formas de transformar las experiencias que tienen niños, niñas y jóvenes en sus tránsitos digitales.

Las artes permiten mirar de otra forma, existiendo infinitas miradas, siendo estas una construcción social y por tanto política (Mañero Contreras, 2022). La mirada se construye partiendo del poder de la imaginación, no solo desempañando un proceso imaginativo sino como una fuente de contenidos, distorsionando la realidad (Eisner, 2002), habilitando opciones hasta entonces invisibilizadas por el racionalismo impuesto. Un proceso tan sumamente valioso y potente, como lo es el ejercicio de la imaginación, parece ser prescindible en los centros educativos cuando se despolitiza la educación, convirtiendo a los institutos en “zonas muertas de imaginación” (Giroux, 2015, p. 13). Asumiendo la complejidad de la sociedad actual, efímera, líquida, es necesario implicar procesos artísticos que impulsen la reinterpretación, la remezcla frente a la acumulación pasiva de contenidos, haciendo más evidente la relación entre las esferas mediáticas y artísticas (Escaño y Marfil-Carmona, 2020).

6.4 ¿Por qué y cómo investigar en un instituto de vulnerabilidad social?

La decisión de investigar las relaciones sociodigitales en un instituto perteneciente a una población en situación de vulnerabilidad social surgió desde el inicio del proceso de la tesis. Una vez que estaba definido el tema y la pregunta de investigación, comenzamos a explorar qué tipo de contexto nos interesaba conocer para poder aprender. Si la investigación científica es un proceso de construcción del conocimiento, algo que se da implícitamente de manera colectiva, para que las sociedades puedan conocer en profundidad sus costuras, y así crear políticas públicas que transformen injusticias sociales, nos preguntamos ¿dónde están las injusticias más profundas?

Por otro lado, de la revisión de literatura sobre la temática pudimos evidenciar que ya mucho se ha investigado en ámbitos sociales más privilegiados acerca del vínculo entre niñeces, juventudes y tecnologías digitales, con descubrimientos y hallazgos muy profundos respecto al aprendizaje, la convivencia, las violencias, los consumos culturales e información. Pero poco, o menos, se encuentra cuando se buscan artículos sobre ciudadanía digital, educación mediática o educación cívica digital en contextos de vulnerabilidad social.

Sumado a esto, existió otra idea (o intuición) que justificó la elección del territorio. La misma señala que desde los propios bordes, desde los márgenes, pueden emerger muchas veces propuestas creativas o potentes de transformación social. Como dice Barbero (1987), la cultura *mainstream*, los estados de bienestar y el capitalismo en general, suelen desestimar este tipo de mediaciones. Sin embargo, es en las resistencias donde puede surgir la

imaginación, es decir, la capacidad de pensar por fuera de lo establecido, formas de sobrellevar los problemas cotidianos. Como observa Giroux (1985):

La resistencia añade nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre el dominio y la autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional [...]; es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana. (p.59)

Hablamos de estrategias, tácticas, maneras o ideas implementadas que permiten en general sobrellevar realidades que lejos están de ser utópicas. Es precisamente en aquellas comunidades más relegadas u olvidadas en donde se pueden vislumbrar pistas, desde sus propias maneras de mediar y resistir al poder, para crear nuevas formas de aprender y enseñar. Porque de eso se trata, de poder darle un sentido a la educación que les damos a niños, niñas y jóvenes a través de los sistemas educativos contemporáneos. Las respuestas desde las resistencias pueden ofrecernos nuevas (u otras) huellas para seguir intentando garantizar la igualdad y la equidad de derechos a través de la educación.

Casas (2021) sostiene como filosofía que las personas tenemos que aprender a vivir en estado de pregunta. ¿A qué se refiere con esto? Precisamente al hecho de cuestionar e interrogar la realidad que nos rodea, constantemente. Estando dentro del instituto, en las propias entrañas del territorio, fue posible acceder a las historias de resistencia de los sujetos frente a la realidad que les rodea. A pesar de tener limitaciones de acceso a dispositivos, problemas económicos para sostener paquetes de datos móviles, la imposibilidad de comprar una consola de última generación o de no poder seguir la moda que pregonan las y los *influencers* en materia de vestimenta, existen prácticas y estrategias para tener una vida altamente mediatizada en materia digital.

La etnografía, en ese sentido, es un ejercicio empírico de vivir en estado de pregunta, siendo un proceso que nos empuja a vivir en el presente, atentos a todo lo que pasa a nuestro alrededor. A su vez implica asumirse como aprendices eternos, ya que el conocimiento es algo infinito. Como método de investigación nos pone al servicio del otro, la persona protagonista que nos interesa escuchar para poder aprender junto con ella y construir de manera conjunta el conocimiento.

Existe otro concepto central en la prosa y las ideas de Casas, tomado del filósofo Ranciere (1988): la emancipación. Esto es, poder pensar de manera autónoma, tomar nuestras propias decisiones y hacernos cargo de estas. Si llevamos esta idea al campo de la etnografía, el desafío consistía entonces en desapegarse del objeto de estudio, para que la investigación se pueda emancipar. Esta decisión implicaba el hecho de intentar no controlar todas las aristas del proceso. Es decir, ir hacia el territorio y la comunidad con una idea y un plan, pero

que el mismo esté abierto para poder encaminarse hacia las direcciones que vayan surgiendo del encuentro y los diálogos sostenidos en el espacio social. Por tanto, podemos afirmar que en la fase de trabajo de campo en el Instituto Miquel Tarradell la investigación tuvo un proceso de emancipación, de apertura, de ponerse en estado de pregunta, y a partir de la escucha de los relatos de las y los protagonistas ir abandonando ideas preconcebidas, haciendo caso omiso a la revisión de literatura, pudiendo a fin de cuentas estar atentos para aprender de lo emergente.

6.5 Territorios y problemáticas sociodigitales en el Instituto

Solamente entendiendo a los territorios digitales como sociales es que podremos identificar las necesidades que tiene una institución educativa en cuanto a las relaciones entre los sujetos, los colectivos y las plataformas digitales. Al concebir los entornos digitales como sociales, es posible abordar la conflictividad vincular que subyace en el instituto.

En el Tarradell emergen conflictos sociodigitales vinculados a las redes sociales, internet y los videojuegos. Algunos ejemplos: cuentas falsas que se crean para hostigar a una estudiante, robos de identidad digital, violencia de género a partir de la difusión no consentida de imágenes íntimas, autoexigencia a partir del uso de Tik-Tok, enojos por perder a un videojuego (Ej: Fortnite), envidia al ver otros perfiles de Instagram, toxicidad de otros usuarios/as en Discord, los memes como síntesis de temas de actualidad en tono jocoso, entre otros. Cada uno de estos emergentes puede ser abordado de manera pedagógica y sostenida en el tiempo. Los conflictos siempre van a estar, pero es distinta la manera de enfrentarlos si es que antes hubo prevención o concientización.

La cuestión identitaria es algo tan propio de lo escolar que, desde asignaturas sociales, emocionales o de reflexión, pueden aflorar ejemplos prácticos cotidianos que afectan a la forma de percibir y construir sentido en el mundo. El vínculo con la información, en una sociedad con abundancia de datos e imágenes, merece ser abordado entre las paredes del instituto. La infinidad de lo digital abrumba, sin dudas, pero a su vez empuja a una curaduría de información que sea relevante para cumplir el rol de institución educativa en tanto espacio que cuida y protege a su comunidad.

La cuestión de la representación es otra arista para analizar. ¿Cuánto representa el contenido del currículum escolar la vida y los intereses del estudiantado?, ¿qué cuestiones de lo digital pueden incorporarse para, por un lado, brindar al estudiantado herramientas para el tránsito

de sus vidas en territorios digitales, y por otro, conectar con sus intereses?, ¿cómo mantener un equilibrio entre la transmisión de la cultura y el aprendizaje de la actualidad -tan digitalizada-?, ¿cómo poder pensar otras maneras de enseñar sobre asuntos digitales que no sean solamente las instrumentales? Si existe tanta bibliografía que indica la necesaria actualización de ciertos contenidos de los sistemas curriculares, ¿no pueden ser los usos reflexivos, críticos y creativos de lo digital puentes para no solo cumplir este horizonte, sino también para que la institución escolar represente de manera más acabada los intereses del estudiantado? No hablamos de tecnologizar el instituto, sino de crear las instancias para que desde el mismo se pueda pensar la tecnología, que no es otra cosa que pensarnos a nosotros mismos, con perspectiva histórica y con la utopía de imaginar nuevas prácticas escolares que ayuden al estudiantado a transitar sus vidas en contextos y sociedades altamente digitalizadas.

Si asumimos que poblaciones como las del Tarradell son las que requieren de un apoyo adicional desde los recursos públicos, la formación en cuestiones relacionadas con los derechos humanos y el aprendizaje integral (reflexivo, crítico y creativo) en medio de sociedades digitalizadas es una prioridad ineludible. Esto significa que independientemente del nivel de acceso que exista en estas comunidades, la apropiación y el uso es real. Por tanto, es necesario conducir de manera educativa esas prácticas o hábitos, para poder sacar provecho del potencial de estos medios y mitigar los conflictos o riesgos que hacen emerger. Que llegue la tecnología no significa que llegue la educación. En otras palabras, es tan real que usan pantallas digitales, como que las instituciones educativas no incluyen en sus políticas y prácticas el total de las dimensiones emergentes que afloran al habitar estos territorios. Si entendemos que institutos como el Tarradell requieren de esfuerzos extra en materia de presupuesto, de capacidad (y formación) docente, de recursos socioafectivos, el componente sociotécnico (digital) no puede ser la excepción.

Si creamos como sociedad entornos en donde las personas pasan buena parte del día, tenemos la necesidad de construir nuevas pedagogías que permitan pensar y reflexionar sobre dicha revolución (Baricco, 2018). Esto no significa solamente considerar las innovaciones educativas en términos de habilidades instrumentales, sino más bien incluir la arista identitaria, social, relacional y de consumo y creación de información. Sobre todo, esto último, pareciera ser algo prioritario para los institutos de la actualidad: si no queremos que la tecnología refuerce exclusiones pre-existentes, es necesario que desde la praxis educativa se potencie la resignificación y creación en los espacios digitales. Si no se crean abordajes pedagógicos, niños y niñas serán probablemente meros consumidores pasivos del entorno digital que les rodea. Si es que existen todavía vivas algunas de las promesas que sostenían el valor del advenimiento de las plataformas digitales, éstas tienen que girar en torno a la

capacidad de pensar, hacer, crear, diseñar, imaginar y producir en estos entornos (y no solamente consumir).

Emerge así una tensión latente entre lo que el mercado pone a disposición y lo que la institución educativa puede aportar. Es decir, las grandes compañías de plataformas digitales traen consigo una batería de herramientas que tienen como fin último el crecimiento de sus modelos de negocio. Los mismos se desarrollarán en la medida en que las personas pasen más tiempo frente a las pantallas. Estas compañías invierten constantemente en investigación para entender de qué maneras las y los usuarios pueden pasar más tiempo interactuando con su contenido. Ante esta realidad política del ecosistema mediático actual, la política educativa necesita desarrollar una presencia que haga un contrapeso significativo, o al menos un equilibrio. La pregunta que queda abierta y ronda la presente investigación es: ¿Qué rol le cabe a un instituto frente a la digitalización de la sociedad?

A nivel general, de la experiencia etnográfica en el Instituto Miquel Tarradell, florecieron tres categorías sociodigitales para profundizar: la construcción de las identidades del estudiantado; sus vínculos socioafectivos; y la manera en que se relacionan con la información. Problemáticas contemporáneas devenidas de la presencia y hábito entre pantallas, en donde la sociedad en general, y la escuela en particular, encuentran sus mayores y complejos desafíos.

Retomamos el mito de nativos digitales elaborado por Prensky (2001) ya que aquí también podemos ver las consecuencias de asumir que por haber nacido en una determinada época niños y niñas son considerados como “sabios” y las y los adultos “inmigrantes”. Ésta es acaso una excusa ideal para no hacernos cargo del acompañamiento, la crianza y la enseñanza en estos entornos sociotécnicos. ¿Cómo podemos salir de este laberinto? Apoyándonos en nuestros antiguos saberes, convicciones y experiencias de aula para poder abordar estas tensiones y dar pasos concretos y certeros en la línea de lo que implica y necesita una persona en tanto ciudadana digital. El desafío radica entonces en comprender las implicancias identitarias, sociales y relacionales que trae aparejada esta situación.

La ciudadanía digital aflora en las aulas y en los pasillos del Instituto Miquel Tarradell. Se habla, discute, juega y aprende sobre temas que tienen que ver con lo digital en cada espacio. Solo hace falta parar el oído y escuchar lo que sus voces expresan. No todo lo que viven en internet tiene que tener asidero pedagógico, claro está. Pero sí hay cuestiones centrales que tienen que ver con el desarrollo personal, con la sociabilidad, con el consumo de información, con valores y con el estudio del estudiantado. ¿Qué mejor que las instituciones educativas para enseñar a ser y vivir en una sociedad digitalizada?

Capítulo 7. Identidad: entre imágenes, influencias, la mirada del otro, el cuidado de perfiles y lo viral como anhelo

Las identidades juveniles se refieren a la construcción de umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quiénes pertenecen y quiénes quedan excluidos (Reyes Juárez, 2009). Esto remite a procesos intersubjetivos inmersos en relaciones sociales, en interacciones y representaciones de lo individual y lo colectivo que sólo adquieren sentido dentro del contexto social más amplio pero, al mismo tiempo, situado en un tiempo y espacio particulares (Valenzuela Arce, 1997).

El estudiantado de secundaria arriba al instituto con un largo proceso de socialización detrás, por el que han internalizado el mundo subjetivo y objetivo que los rodea, al tiempo que han iniciado nuevos procesos de inducción a otros sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003). Estos jóvenes comienzan su tránsito hacia la vida adulta en medio de procesos de redefinición y resignificación tanto individuales como sociales, signados por rupturas y distancias con su previa socialización (Dubet y Martuccelli, 1998). Junto con esto, en los centros educativos, dichos jóvenes comparten una parte importante de su tiempo interactuando con otros “entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen” (Reyes Juárez, 2009. p 152).

Se produce por tanto una fusión de su condición de jóvenes con una forma de ser estudiante en la experiencia cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998). Junto con esto, aparecen las tecnologías digitales como espacios que atraviesan la experiencia vital de estas poblaciones, en tanto espacio sociales en donde la interacción y la subjetividad se produce o resignifica. ¿Cómo influye lo digital en estos procesos?

En el presente capítulo analizaremos distintas aristas que refieren a las interacciones entre el estudiantado con las tecnologías digitales, en medio de procesos de construcción de sus identidades. En ellos se verán cuestiones como la interacción con las imágenes digitales; los condicionamientos respecto a la mirada del otro; la cultura de la influencia, marcada por jóvenes reconocidos que inciden en las construcciones de sentido y subjetividades; las estrategias de cuidado de sus perfiles; y la idea o el anhelo de la viralización.

7.1 Interacciones entre imágenes

Si es sin tu nombre puedes subir lo que quieras, si usas tu nombre, intenta subir cosas tuyas pero divirtiéndote y no dando pena. Estudiante de 3º ESO.

La invitación de este apartado es doble. Por un lado, a analizar la problemática de las imágenes de sí y de los otros (y otras) por la política y la pedagogía de la imagen, es decir, por “la forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, [que] se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos”, como advierte Dussel (2006, p. 6-7). Por otro lado, a discutir cierta idea de sentido común adultocéntrico que indica que niños, niñas y jóvenes se comportan en internet sin pensar o sin reflexionar acerca de sus prácticas digitales¹⁰. Oscilamos entre que son sabios o nativos (Prensky, 2001) o bien que son cretinos (Desmurget, 2020). Si nuestra intención es comprender de qué maneras poder cuidar, acompañar y enseñar a estos colectivos, la pregunta y la escucha tienen que ser nuestras grandes herramientas.

En este apartado se analizará la manera en que el estudiantado ocupa los territorios digitales, en tanto espacios sociales en donde se presentan ante el mundo, con sus tácticas y estrategias que suelen aprenderse fuera de las paredes del instituto. Luego, veremos cómo el consumo de imágenes, el observar el contexto digital en donde millones de usuarios y usuarias publican contenido, incide en la construcción de sus propios perfiles (identidades digitales), procesos de interaccionismo simbólico, en donde la reflexión y el uso consciente están presentes de manera notoria. Se explora también cómo existe una distancia considerable entre las ideas del estudiantado y del profesorado en cuanto a la importancia de habitar en espacios digitales rodeados de imágenes. Aparece la cuestión de la dependencia, como fenómeno percibido por el profesorado, pero que también encuentra su correlato en algunos testimonios de estudiantes. Seguido de esto, se analiza cómo el adultocentrismo lleva a distinguir lo que sucede dentro de las pantallas con lo que sucede fuera (mundo *online*/mundo *offline*), distinción que sí existe de manera concreta entre lo que sucede dentro de la escuela y fuera de ella respecto a las imágenes. Finalmente, se hace un análisis respecto a las ideas y estrategias pedagógicas con las que cuenta el Instituto para abordar la cuestión de las identidades del estudiantado en entornos sociodigitales.

Lo primero a analizar en este apartado es la consideración de internet como un espacio social privilegiado por el estudiantado. “Es un lugar de encuentro, en donde está todo el mundo”, dice una estudiante de 2º de la ESO. La red de redes es una vasta plataforma de sitios que

¹⁰ <https://www.elmundo.es/salud/2014/04/09/534563deca4741434c8b4578.html>

pueden ocupar para encontrarse con otros, otras y el mundo. En tanto territorio de interacción, es comprendido como un lugar en donde cada práctica que realizan, deja su huella o rastro. “Si es sin tu nombre puedes subir lo que quieras”, como dice un alumno de 3º de la ESO. El anonimato se advierte a priori como una libertad irrestricta para publicar lo que quieran, sin embargo, en la medida en que suben contenido vinculado a sus propios perfiles, el asunto cambia. Los pibes y las pibas, como dicen en Argentina (Castrillo, 2020), piensan -y mucho- sobre sus interacciones cotidianas. No van ocupando los espacios de manera inconsciente o irreflexiva, sino todo lo contrario. Tienen sus tácticas y sus estrategias para ser parte como miembros activos del mundo digital. Ahora bien, ¿dónde las aprenden?

El hecho de habitar día tras día los territorios digitales hace que afloren ciertas capacidades o competencias -como les llaman los organismos internacionales- (UNESCO, 2008). La particularidad reside en el lugar donde las adquieren. “En el instituto no, se aprende en el propio mundo digital o con amigos sobre cómo manejar tu imagen en redes”, dice una alumna de 4º de la ESO. Internet como espacio cultural, con sus propias lógicas, normas, usos y costumbres. Sin embargo, como revela un estudiante de 2º “hemos tenido algunos talleres donde nos hablaban de la identidad, de lo importante que es cuidar nuestra imagen”. La cultura digital está plagada de imágenes que se entrecruzan y deslizan entre las retinas de cada estudiante usuario de la web. La escuela, en este sentido, opera como un espacio-otro, con otras lógicas, que puede funcionar como contrapeso o contrapunto para reflexionar sobre lo que sucede “dentro de” (internet).

En el estudiantado del Tarradell, entonces, hay una conciencia generalizada respecto a que internet es su carta de presentación ante el mundo. En uno de los grupos de discusión generados en 2º de la ESO, el grupo reconocía que las personas que no los conocen, pueden hacerlo a través de la web. “Cualquiera, en cualquier parte del mundo puede buscar nuestros datos personales con apenas unos pocos clics”, dice un estudiante de ese curso. Se deduce, por tanto, que no publican información en la web a la ligera, sino que son acciones premeditadas o pensadas. Y es desde el propio espacio de internet y las redes sociales en donde crean e implementan estrategias vinculadas a su imagen (la que quieren proyectar hacia los otros y ante el mundo).

Para analizar las relaciones con las tecnologías digitales, el interaccionismo simbólico (Goffman, 1959; Mead, 1971; Blumer, 1968) nos lleva a observar las prácticas digitales del estudiantado (lo que hacen en Tik-Tok, las *stories* de Instagram, los *estados* de Whatsapp o videos de Youtube), en tanto usos o acciones que suceden entre pantallas. Esas prácticas revelan sentidos, significaciones y subjetividades personales. “Los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que las cosas tienen para ellos” (Blumer,

1968, p.2). Esto es, cómo perciben, piensan y accionan cuando se relacionan con el mundo (en este caso el digital). Un estudiante de 3º nos contó que “claro que tiene mucho peso, yo me trabajo mucho mis perfiles, es algo super importante”. No lo dejan librado al azar, ya que es la manera en que se muestran ante los otros y las otras, esos y esas a las que observan a diario mediante sus dispositivos, mientras consumen horas de contenido digital.

Como observa Blumer (1968) “el interaccionismo simbólico ve el significado como productos sociales, creaciones que se forman en y a través de las actividades definitorias de las personas a medida que interactúan” (p.5). En otras palabras, el significado que las personas le atribuyen a las cosas surge de la propia interacción social con las mismas. En la medida en que consumen y producen información se vinculan no solo con el entorno, sino con los demás (amigos, colegas, familiares o desconocidos). “Miramos mucho, estamos pendientes de las cosas que suben los otros”, dice un estudiante de 1º de la ESO. Por tanto, al entender a las tecnologías digitales como territorios sociales, analizamos las interacciones entre las personas, la generación y la transformación de símbolos que les permiten participar y ser parte de dicha comunidad.

Sumado a esto, Goffman (1959) señala que la interacción social agota su significado más importante en la producción de apariencias e impresiones de verosimilitud sobre las acciones que se realizan. Por ejemplo, un estudiante de 3º de la ESO del Tarradell manifestó que, aunque le gustaba más subir memes a su perfil de Instagram, había decidido subir fotos con sus amistades ya que eso le daba mayor visibilidad y validación. Aquí puede identificarse cómo al vincularse con otros, el estudiantado presenta o desarrolla ciertas formas o figuras identitarias que le hacen ser de determinada manera hacia los otros (Miño-Puigcercós et. al, 2019). El habitar espacios sociales junto con otros y otras, les permite observar el contexto, y a partir de ahí ir generando sus propias imágenes que terminarán construyendo sus historias e identidades, procesos complejos que no se dan de manera libre o aislada.

La paradoja de esta cuestión reside en el hecho de que, por un lado, para el estudiantado es altamente importante la creación de imágenes personales y construcción de sus identidades en contextos de mediación de las tecnologías digitales; mientras que por otro, el profesorado tiene una visión en general peyorativa respecto a lo que sucede en y a partir de estos territorios. En líneas generales el profesorado percibe cierta dependencia del estudiantado respecto a sus imágenes en los entornos digitales. Los “me gusta” (*likes*), la cantidad de seguidores, los comentarios o las visualizaciones son indicadores del interés que detectan en sus estudiantes. “Yo creo que están cada vez más esclavos de las imágenes, de cómo te construyes, de cómo te ven los demás”, dice una docente del instituto. Ante la inmediatez y la sobreexposición de imágenes, el estudiantado está pendiente yendo detrás de lo que ven

en las pantallas. “Va por delante lo digital y ellos atrás de la inmediatez, sin planteo ni reflexión”, agrega.

La construcción de identidades en los territorios digitales es vista como un fenómeno complejo por parte del profesorado. En muchas de las conversaciones sostenidas, revelan cierta “doble vida” o “identidad doble” entre la forma en que el estudiantado se presenta en el instituto, y la forma en que lo hacen en las redes. Goffman (1959) hablaba hace años ya de “máscaras” o “caras sociales” para definir los procesos de construcción de las identidades. Ahora bien, esto no aplica solamente a internet, sino que lo digital es un entorno más, que se integra a la vida en sociedad de las personas (niños, niñas y jóvenes, pero también adultos).

Como ejemplo de esto, es posible evidenciar la distancia que existe entre las imágenes que el estudiantado publica en redes sociales y las que proyectan dentro del instituto. Al respecto, para Goffman (1963) cualquier persona en una situación de interacción determinada, es un actuante que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta expresiones con el fin de controlar las impresiones de ese público. Una parte significativa del estudiantado del Instituto Miquel Tarradell tiene cuentas de usuario en las diversas redes sociales del ecosistema de plataformas digitales. Al estar dentro del mismo, actúan e interactúan, en función de los códigos y las conductas que descubren como propias de dichos territorios. Estas acciones son observadas con extrañamiento por parte del profesorado. Al no habitar o desconocer buena parte de los territorios digitales que proliferan con el correr de los años, el profesorado mira frunciendo el ceño. “Como se muestran aquí como alumnos -por ejemplo, como alumnos responsables- es distinto a cómo se muestra en Tik-Tok, en donde se sueltan más”, dice una profesora. Dos lógicas radicalmente distintas se entrecruzan cuando se ponen en contacto institutos con tecnologías digitales. Surge un interrogante central respecto a esta cuestión: ¿cómo integrar lo digital como un espacio social más de nuestras vidas?

En este punto, surgen dos interrogantes centrales, que refieren a lo mismo: ¿cómo integrar lo digital como un espacio social más de nuestras vidas?, y ¿cómo trabaja efectivamente el instituto ante este contexto digital plagado de imágenes? El Miquel Tarradell es un centro que prohíbe el uso del móvil dentro del mismo (no así su ingreso), decisión que trae consecuencias y conflictos, ya que muchas veces el estudiantado lo utiliza igual. La cuestión de la dependencia a las pantallas vuelve a emerger: “lo que nos damos cuenta es el tipo de vínculo que tienen con sus móviles cuando se lo tienes que quitar. Hasta qué punto están enganchados”, dice una docente. Más allá de la comunicación, manifiestan que niños y niñas acuden a sus dispositivos principalmente para chequear sus redes sociales y ver qué está pasando (novedades de otros o interacciones en sus perfiles). Cabe destacar que esta percepción no es exclusiva del profesorado, “a mí me cuesta estar muchas horas sin saber

qué pasa con las *stories* o los videos que subí”, reconoce un estudiante de 3º de la ESO. El impulso por acudir al móvil a chequear qué estuvo pasando en las redes o qué sucede en el mundo o bien “si tengo notificaciones”, como dice un estudiante de 1º de la ESO, habla más de una cuestión epocal, que de una problemática exclusiva de una generación.

Esta decisión (la prohibición del uso de los dispositivos móviles) marca un posicionamiento claro, que distingue de manera tajante lo que sucede fuera del instituto de lo que sucede dentro. Respecto a las imágenes y su consentimiento, la norma del instituto también está clara, como nos revela la jefa de estudios: “dentro de la escuela no pueden tomar fotos de otras personas, se les enseña a ser conscientes del consentimiento y de la privacidad con hechos concretos”. De hecho, durante el proceso de trabajo de campo pudimos participar del festejo de carnaval, donde se realiza un acto al que concurre todo el instituto, y en donde queda terminantemente prohibido el registro de imágenes (por parte del estudiantado).

Otra definición concreta que toma el Tarradell respecto a lo digital apunta al acompañamiento adulto desde lo pedagógico. Como relata una de sus integradoras sociales, “cuando llegué al centro, estaban las charlas del “no tienen que hacer esto...” y esos mensajes no suelen funcionar. El prohibir y el “*no debes*” no tienen el efecto buscado, hay que ir por otro lado”. El instituto por tanto intenta desde el programa de orientación y tutorías estar presente y acompañar a sus estudiantes cuando tienen un conflicto que toca internet o las redes sociales. Esta capacidad de reaccionar sirve de escucha, contención y guía, pero lejos está de ser una política propositiva de trabajo de prevención o concientización sobre lo que pasa en sus vidas en entornos sociodigitales. ¿Cómo poner en la mesa una propuesta que no surja desde el miedo o desde los riesgos que las generaciones adultas ven en internet y las redes sociales?

Las pedagogías de la imagen son formas en que las instituciones escolares logran “trabajar sobre los regímenes visuales” (Dussel, 2009. p.8). Esto es, poder analizar críticamente, con distancia, las lógicas mediáticas y digitales respecto a lo que es visible y lo que es invisible. No se refieren a una reacción ante el problema emergente, no son una respuesta de corto plazo, sino más bien un trabajo de prevención, prolongado en el tiempo. “Sería bueno contar con más charlas y debates, cuando miramos videos de concienciación quedamos impactados”, dice una estudiante de 3º de la ESO. Existen intervenciones y acciones pedagógicas respecto a las identidades digitales, la huella digital o la reputación web, pero son acciones sueltas que provienen de talleres o de proyectos puntuales que un docente aislado puede promover. Como ejemplo de ellas, podemos destacar el proyecto promovido por la responsable TIC (tecnologías de la información y comunicación) y docente de matemáticas del Instituto que con 4º de la ESO realizó durante el lapso de 2 meses. En el

mismo se buscaba que estudiantes reflexionen sobre sus imágenes en la web y creen a partir de posters (que luego serían pegados en las paredes de los pasillos del centro) sus ideas y representaciones sobre la identidad digital. Más allá de lo interesante de la propuesta, se evidenció la falta de costumbre del estudiantado de contar con espacios colectivos como éste, hecho que produjo una falta de entusiasmo general por el mismo (sobre todo al inicio). Con esto notamos cómo a nivel individual pueden existir estrategias reflexivas sobre la construcción de identidades digitales, pero a nivel grupal existe una ausencia de hábito producto de la falta de espacios presenciales en las aulas para debatir sobre estas cuestiones.

Cabe considerar el término *happening*, utilizado por Masschelein (2014b), cuya traducción sería “acontecimiento”, para indicar un gesto de apertura del mundo que puede suceder en las aulas, para que el profesorado y el estudiantado lo estudie y lo practique. La acción educativa es entendida de esta manera como una que involucra mesas y cavernas. Mesas en las que grupos de personas se congregan para estudiar, haciendo de ese trabajo con el conocimiento un asunto público, común. Cavernas que indican ese “espacio-otro” (Dussel, 2020) de los centros educativos, en donde se da una suspensión relativamente al margen de la vida cotidiana. Aulas en donde se visualice y reconozca la predominancia de la imagen en la sociedad contemporánea y en donde el profesorado pueda no solo enseñar sobre el tema, sino principalmente escuchar lo que le pasa a su estudiantado, para que a partir de esos conflictos se puedan trabajar de manera pedagógica asuntos humanos o sociales (como ser el cuidado del cuerpo, el respeto por el otro, el consumo, etc.).

Para ir concluyendo este apartado, cabe preguntarse la razón por la cual cuesta promover este tipo de espacios y sostenerlos en el tiempo dentro de las escuelas. Serres (2014) lo plantea en formato de pregunta, será que: “¿teméis quizás que de estas tentativas -las redes sociotécnicas- surjan nuevas formas políticas que barran las anteriores, obsoletas?” (p.90). Esta pregunta no le compete solamente al profesorado, sino a la sociedad en su conjunto, a la ciudadanía toda. El autor francés hace una convocatoria similar a la de otros autores vistos en esta tesis (Sibilia, 2022; Simondon, 1969/2008; Ranciere, 1988; Rodriguez, 2020b; Baricco, 2018; Ferrer, 2013; Costa, 2021b; Dussel, 2009, 2022; Masschelein; 2018; Brailovsky, 2019) a la urgencia de pensar las tecnologías como históricas. El escritor francés proclama, a través de la voz de *Pulgarcita*, y descarga contra la crítica adultocéntrica hacia internet y las redes sociales: “obsoletas, en efecto, y tan virtuales como las mías son (...) ejército, nación, iglesia, pueblo, clase, proletariado, familia, mercado... todas abstracciones que vuelan sobre las cabezas como fetiches de cartón” (p.90). Al pensar en estas técnicas humanas e históricas de estructuración social, bien vale preguntarse ¿cómo se daban los

procesos de construcción de las identidades -y la socialización- con tecnologías *viejas*? El mismo Serres nos da la respuesta:

mártires suplicados, mujeres lapidadas, herejes quemados vivos, supuestas brujas inmoladas en las hogueras... esto solamente en lo que a las iglesias y al derecho se refiere. Soldados desconocidos en hileras, a miles, en los cementerios militares, visitados a veces por dignatarios compungidos. Largas listas de nombres en los monumentos a los muertos -entre el 14 y el 18, casi todos campesinos- esto en lo que a la Patria se refiere. Campos de exterminio y *gulags*, esto en cuanto a la teoría loca de las razas y la lucha de clases. Hablando ahora de familia, ella acoge la mitad de los crímenes: una mujer muere cada día por la violencia del marido o del amante. Y ahora es el turno del mercado: más de una tercera parte de la humanidad sufre hambre: un Pulgarcito muere por esta razón cada minuto, mientras los ricos hacen régimen. (p.90-91)

¿Desde dónde nos podemos ubicar entonces para abrir el diálogo educativo con nuestro estudiantado, ese que convive -como nosotros- con sus tecnologías contemporáneas? En materia de construcción de identidades lo interesante, o más bien, la necesidad de las instituciones educativas radica en conocer qué procesos operan en los sentidos y en las decisiones vinculadas al crecimiento y desarrollo de actitudes, prácticas, gustos y posicionamientos, para problematizarlos de manera pedagógica. Como sostiene Sibilia (2022), las tecnologías digitales suponen modos de vivir visibles y conectados, en donde sus usuarios son estimulados a performar en la visibilidad. Esto permite en todo momento y en todo lugar por un lado visibilizarnos, y por otro a *stalkear* (husmear) la vida del otro. Estos fenómenos culturales, que suceden mayoritariamente fuera de las escuelas y dentro de los dispositivos, requieren de un abordaje escolar. Es decir, que el instituto instale prácticas sostenidas en el tiempo para pensar y reflexionar sobre la cultura digital que todo lo permea.

Para cerrar este apartado, consideramos necesario sumarle a la concepción de las tecnologías como históricas, lo vital del giro que provoca Van Dijck (2016) cuando en su investigación entiende a las redes como sociotécnicas. Asumir esta perspectiva implica abandonar la ilusión del “mundo virtual”. A estas alturas, una verdad de Perogrullo, tanto como que las imágenes son prácticas sociales (Dussel, 2009). Sin embargo, la idea del mundo virtual y que la imagen es lo técnico (lo otro) continúan diseminándose por los discursos educativos. Si lo virtual no es real, entonces ¿qué les pasa a niños, niñas y jóvenes a nivel identitario en interacción con las tecnologías digitales? Si reconocemos la historicidad del vínculo entre educación y cultura de la imagen, ¿qué problemáticas identitarias están en permanente tensión entre las personas y el ecosistema de las plataformas digitales?

7.2 La cultura de la influencia

El fenómeno de la influencia existía previo a internet, pero con las redes sociales tomó nuevas dimensiones, intensificándose. ¿Qué preguntas tenemos que hacernos respecto a las relaciones del estudiantado con los y las *influencers*?

Nos referimos al contenido que consumen mayoritariamente, y que incide en sus sentidos e imaginarios respecto a las cosas -al mundo-. Masschelein (2018) indica que ser alfabetizado o estar formado es tener el suficiente compromiso y distancia con el mundo (el lenguaje, la cultura, la tecnología y lo digital) para poder negociar con (y ocuparse de) ello. Respecto a lo digital, ser alfabetizado no sería estar solamente definidos por lo que nos influencia, sino ser capaces de relacionarnos con esas influencias. Esto implica reaccionar, de manera involucrada y con distancia, ante los estímulos que provienen en los diversos formatos de lo digital. “No creo en todo lo que dicen los famosos de las redes, muchas veces me di cuenta que decían mentiras. Es algo que conversamos mucho con los colegas en la escuela”, dice un estudiante de 1º de la ESO. Y es que la cultura de la influencia digital penetra las paredes de los centros educativos.

Desde el punto de vista del profesorado, las tecnologías digitales son vistas en general como fuente de entretenimiento y distracción, como espacios para pasar el rato, donde el estudiantado acude cuando está aburrido o no tiene ganas de hacer nada. “Muchas veces están con el móvil sin hacer nada en concreto. Les aporta entretenimiento, ocio y consumo”, agrega un docente. En las redes sociales tienen sus referentes, copian acciones o conductas, ven la moda o la tendencia y “buscan imitarlos”, como sostiene una docente. ¿Cómo se relaciona el instituto con los contenidos que el estudiantado consume a diario?

El cuerpo docente de la institución educativa se enfrenta día tras día al desafío de contraponer su voz respecto a lo que las y los *influencers* pueden decir u opinar de un tema en particular. “Intentamos hacer reuniones periódicas de profesores en donde analizamos críticamente ciertas informaciones que circulan, y a su vez para crear nuevas estrategias para cuando damos clases, como por ejemplo reforzar el hecho de la contrastación de las fuentes, pero sin dudas que la figura del *influencer* siempre tiene más peso”, dice la coordinadora pedagógica del Instituto. El desafío de la jerarquización (Lion, 2021) en épocas de abundancia de información (Boczkowski, 2021) está muy presente en el centro educativo.

Masschelein (2018) sostiene que las instituciones escolares con sus operaciones pedagógicas hacen que el estudiantado esté preparado física, cognitiva, afectiva y emocionalmente en dos sentidos: para involucrarse con el mundo y a su vez para poder tomar distancia del mundo. Comprometidos y con distancia para poder hacer un buen uso de las

herramientas que se presentan en determinadas situaciones. Esto no es lo mismo que ser competentes digitalmente, o en determinada capacidad, sino de ser capaces de incorporar cualquier capacidad. En las etapas de formación de niños, niñas y jóvenes es que puedan ser capaces de relacionarse con las cosas (con los asuntos del mundo). No pasaría entonces por saber hacer algo, sino saber relacionarse con algo.

En esta línea también entra en juego el hecho de tener que considerar los vastos aprendizajes que suceden fuera de la institución, en lo que se conoce como la educación no formal. “Lo que no entiendo, porque no presté atención o no comprendí en clase, lo veo en Youtube, casi siempre encuentro muy buenas explicaciones a temas del Insti”, señala un estudiante de 4º de la ESO. Ser alfabetizados digitalmente (lo que en inglés se llama *digital literacies*), a fin de cuentas, refiere justamente a esto: a saber relacionarse con las tecnologías digitales y con la información que allí se encuentra. “Ese es nuestro horizonte, lo tenemos claro”, afirma la coordinadora pedagógica del centro.

Respecto a las figuras de la influencia a través de las redes sociales, Nymoen y Schmidt (2022) señalan que cabe analizar lo que hay detrás de cada contenido, su propósito, que está intrínsecamente unido a sus objetivos publicitarios. Es decir, promueven un estilo de vida basado en el consumo de productos y/o servicios. Apuntan a estimular necesidades para que el público que los sigue realice determinadas acciones o tenga determinados comportamientos. “Todo el tiempo nos están vendiendo cosas para estar más lindas, a mí no me gusta, porque después me veo y parezco fea”, dice una estudiante de 2º de la ESO. La autoestima y el bienestar emocional aparecen como fenómenos identitarios predominantes que merecen ser abordados en las aulas junto con el estudiantado.

Existe una preocupación en el equipo docente respecto a cierta homogeneización que provoca la cultura digital. Sus estudiantes se quieren parecer a “x” *influencer* o a “x” *youtuber*, “más que descubrir quiénes pueden llegar a ser ellos realmente, con sus características únicas”, como dice un docente.

Existen ciertos patrones, categorías o perfiles que las redes muestran de manera constante que impactan en los imaginarios de niños, niñas y jóvenes. Estos procesos de consumo y a su vez de creación de sus propios perfiles pueden venir acompañados de problemas emocionales, momentos de frustración, de angustia, o de celos. “No nos da el tiempo muchas veces para hacer el debido acompañamiento”, sostiene una de las tutoras de la institución. Van por detrás de la tendencia o el problema específico que surja y nunca llegan a poder problematizarla en profundidad.

Otro desafío que ven Nymoen y Schmidt (2022) radica en el desdibujamiento que existe entre la realidad y la ficción, ya que la figura *influencer* proyecta cierta cercanía (ficticia según los autores) que influye en las maneras de pensar y actuar -sobre todo en las juventudes-. El o la *influencer* crea sus contenidos en ámbitos cotidianos, en sus hogares por ejemplo, logrando cierta afinidad o cercanía. “Pienso muchas veces en que podría ser un *influencer*, me grabo por eso en casa o con amigos en la calle buscando que más gente me vea”, dice un estudiante de 3º de la ESO.

Esa cercanía que proyectan, en el hecho de que el ambiente en donde se graban los nuevos famosos es uno cotidiano, da la impresión de que cualquiera lo puede hacer. Respecto a las estrellas del pasado (*star system*), cabe destacar que éstas sugerían distancia, no proximidad (Nymoen y Schmidt, 2022). Este fenómeno provoca distorsiones debido a la autenticidad desde la que se presentan estos nuevos contenidos, y cierta apariencia de honestidad (cuando, a fin de cuentas, no hacen más que estar promocionando ciertos productos, servicios o estilos de vida). Con esto, los autores no hacen un juicio de valor sobre la veracidad o no de los mensajes, sino que vislumbran que para el público juvenil es muy complejo diferenciar si dicen la verdad o si no. ¿Cómo puede el profesorado intervenir de manera educativa respecto a estos asuntos?

Existe una gran variedad de aristas a desentramar respecto al fenómeno de la influencia. En la presente investigación se evidenció durante toda la etapa del trabajo de campo la fuerte presencia de *influencers* en los relatos cotidianos de niños y niñas. Desde los consumos musicales (en donde el trap y el rap lleva la delantera) o bien desde la moda, los deportes (o los *esports*¹¹), o el humor, el estudiantado sigue a un compendio de jóvenes (mayoritariamente) que tienen infinidad de seguidores y marcan la agenda de sus temas de charla.

Veremos a continuación cuatro ejemplos que ilustran las relaciones de la comunidad de estudiantes del Instituto Miquel Tarradell con la cultura de la influencia. Los bailes, en tanto práctica digital cotidiana en la plataforma digital Tik-Tok; la imitación resignificada, como un proceso que buscar copiar o replicar lo que otros hacen en redes para parecerse a ellos o ellas, o bien para estar en la moda; los retos o *challenges*, en tanto práctica digital extendida globalmente -y que no solo es realizada por niños, niñas o jóvenes-; los contenidos religiosos o políticos, tipos de contenido que el estudiantado del Tarradell suele consumir en redes sociales; y los desafíos pedagógicos que todas estas aristas conllevan.

¹¹ Deportes electrónicos, competiciones de videojuegos que se han convertido en eventos de gran popularidad.

7.2.1 Bailes

En una clase de la asignatura “Cultura y valores” dos estudiantes de 1º de la ESO hacían un baile típico de Tik-Tok. Al conversar con ellas, relataron que practican bailes a diario, muchas horas, para intentar realizarlos con “éxito” y subirlos a su perfil. Cuando repreguntamos para saber qué significaba tener éxito, se abrieron dos aristas. Por un lado, que el contenido tenía que quedar perfecto, como una réplica del original. Pero, por otro lado, que el proceso de elaboración del contenido no terminaba ahí. Una vez publicado en el perfil, estarían pendientes del *feedback*, a modo de visualizaciones, *likes* y comentarios. Si no cuentan con muchas interacciones, si tienen comentarios negativos, o notan que hay algún tipo de desperfecto en la coreografía, inmediatamente eliminan la publicación.

Podemos ver en este caso cómo influencia lo que ven, por un lado y, a su vez, cómo en medio del proceso también entra en juego la validación (o no) del otro. ¿Quién conversa de estos temas con niños y niñas?, ¿en quiénes se apoyan para contar sus sentimientos y emociones respecto a lo digital?

Lo que cambia en estos procesos de mediación con las plataformas digitales es la forma de mirar el mundo. Y ahí es donde las instituciones educativas tienen un rol determinante para la sociedad. El mercado, a través de las redes sociales en este caso, emite mensajes instantáneos e ilimitados sobre una forma de relacionarnos con las cosas del mundo (la de la aspiración, la del tener, la del comprar o la del ser como el otro o la otra). ¿Qué forma de mirar el mundo presenta un instituto?, o dicho en otras palabras ¿qué tipo de forma de mirar el mundo se puede presentar desde un instituto en contrapartida de la cultura de la influencia que pregonan los territorios digitales?

Desde el punto de vista de niños, niñas y jóvenes lo digital no puede ser considerado como algo separado de lo real. No existe tal dicotomía: lo digital es real. Forma parte de sus trayectorias vitales, como podemos ver en el testimonio de este estudiante de 3º de la ESO “en las redes encuentro un espacio mío para mostrarle al mundo como soy, lo que me gusta y lo que quiero hacer”. Las instituciones educativas tienen la posibilidad de integrar las concepciones, sentidos, usos y prácticas digitales como elementos intrínsecos a la vida del estudiantado. Con este giro es que se podrán pensar las diversas maneras de encarar las distintas problemáticas que suceden en estos territorios. ¿Cómo impactan las imágenes o mensajes propios de la cultura de la influencia en la construcción de sentidos o subjetividades?

7.2.2 La imitación resignificada

El segundo ejemplo que se desprende de la cultura de la influencia tiene una relación estrecha con el anterior, y tiene que ver con la experiencia de estudiantes que replican o imitan en sus perfiles imágenes (fotos o videos) que ven a través de las cuentas de usuario que siguen en redes sociales.

Primero, como vimos en el subapartado anterior, los bailes son acciones que estudiantes observan en redes sociales (Tik-Tok principalmente) e intentan imitar, observando en detalle los movimientos, siguiendo el compás de la música de moda, y poniendo en práctica la coreografía. Esta imitación se suma a las que hacen miles de millones de usuarias y usuarios a lo largo y ancho del mundo. Por tanto, estas estudiantes de 1º de la ESO no solo persiguen el propósito de aprender a bailar, sino también de visibilizar lo que hacen, de hacerlo público, demostrando capacidad e interés porque el mundo las vea.

Si la relación con los bailes no se limita a su ejecución, existen otras situaciones en las que la imitación se resignifica. Es el caso de un joven de 3º de la ESO, quien manifiesta crear y publicar contenido acerca de lo que se conoce como “*Drib*”. *Drib* se refiere a goteo (de pintura), y se trata de una nueva tendencia a la hora de vestir, algo vinculado a una de las tantas modas juveniles. El mismo estudiante nos da un ejemplo empírico de cómo él lo practica combinando “zapatillas de marca, gorras y un chándal con gotas de pintura”. El *Drib* juega con los colores de las prendas e impone tendencias que por lo general suelen ser costosas en términos económicos: las prendas de moda que componen un look *Drib* cuestan bastante dinero.

El estudiante que sigue esta tendencia decidió implementar diversas estrategias para poder subirse a ella, creando un estilo propio dentro del *Drib*. “Empecé a subir contenidos de *Drib* barato y me fue muy bien, gustaba mucho entre mis amigos”, manifiesta. Compra ropa acorde a sus posibilidades económicas, y de manera creativa la combina para poder incluirse dentro de la categoría mencionada, pero distinguiéndose por el menor valor de sus prendas. De su imposibilidad genera una oportunidad, e intenta posicionarse como un usuario de “*Drib* barato”. Aquí también puede verse cómo las imágenes que proyecta el mundo digital a través, en este caso, de *influencers* de moda, inciden en los horizontes de un joven. Además, para poder formar parte de esta tendencia resignifica lo que ve, adaptándolo a sus propias posibilidades, y logrando el aval o reconocimiento de sus pares.

Finalmente, encontramos imitaciones de los retos *-challenges-*, que detallaremos en el subapartado siguiente, que estudiantes -de 1º y 2º de la ESO- realizan a partir de cuentas populares que siguen (generalmente en Youtube), en donde buscan poner en práctica una

acción puntual que deviene en desafío, por ejemplo: 24 hs. comiendo Mc Donald's, 24 hs. estando en la piscina, o retos vinculados a la cocina, o a prácticas deportivas.

Cabe destacar que la intención de quienes realizan estas prácticas no está basada solamente en subirse a la tendencia, o bien participar de la misma. "Con mis amigos nos interesa también darle un toque propio", dice un estudiante de 2º de la ESO. Las plataformas digitales aparecen como canales en donde consumen contenido que les divierte o interesa, y que luego buscan replicar a través de sus cuentas propias. Pero a su vez, están dispuestos a darles su propia impronta, "ya sea con la ropa que nos ponemos o el plano a través del cual filmamos", agrega este estudiante. Se observa en detalle, se estudia el contenido, se planifica cómo imitarlo y a su vez se busca agregarle algo personal. Es una dinámica de consumo, pero a su vez, de creación, de darle nuevos sentidos a lo que ven.

7.2.3 Retos

Los retos son prácticas habituales en las distintas redes sociales (Tik-Tok, Youtube, Instagram, entre otras). Suponen un desafío, generalmente vinculado a una acción que uno o varios usuarios realizan, y que luego miles o millones replican. Llevan una etiqueta o *hashtag* (#) vinculado, para que más personas lo vean y suban su propio contenido sumándose al mismo.

Un ejemplo icónico que ilustra este fenómeno se dio durante 2014, cuando las redes sociotécnicas se inundaron de videos de personas famosas (deportistas, actores, actrices, etc.) lanzándose un balde de agua helada en la cabeza (*#IceBucketChallenge*), para concientizar sobre la enfermedad conocida como ELA (esclerosis lateral amiotrófica). "Este ha sido creo el primer reto viral de la historia, lo hizo todo el mundo", dice una estudiante de 1º de la ESO. Al final de estos videos, la persona "retaba" a otras, nombrándolas, para que se sumen al desafío y así aumentar el alcance del *challenge*. Esta acción que inició con celebridades logró en pocas semanas que 17 millones de personas publicaran su video en Facebook y a su vez recaudar 115 millones de dólares¹².

Existen retos de distintos y diversos tipos en las redes sociales y que cada cierto tiempo se vuelven tendencia. "En el confinamiento el *#Plankchallenge* se hizo viral, porque no podíamos hacer mucho y mucha gente hizo deporte. Se filmaban, editaban y subían el video a redes

¹² Fuente: National Geographic <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2023/06/ice-bucket-challenge-ela-viral-que-sirvio-para-mucho>

con su debida etiqueta”, dice una estudiante de 3º de la ESO. Los *challenges* se vinculan generalmente a desafíos físicos, prácticas deportivas, artísticas o de humor, siendo videos que alcanzan muchas veces varios millones de visualizaciones en todo el mundo.

Existen una gran cantidad de *influencers* promoviendo estas prácticas “Alejo Igoa, Malena Igoa, Vanesa Basanta... son canales que sigo y que todo el tiempo se suben a los nuevos retos...hacen que muchas más personas lo repitan”, dice un estudiante de 3º de la ESO. La cuestión económica que a veces tienen detrás es también percibida por el estudiantado, “hay cuentas como la de Piculin & Galletita que ganan mucho dinero generando o planteando retos que ellos o ellas mismas realizan, o bien pagan a otros para que los hagan”, nos cuenta un estudiante de 1º de la ESO. Los canales de estos usuarios y usuarias generan atracción ante una prueba que realizan, “muchos videos son imposibles de hacer, yo intento, pero la mayoría no me salen”, agrega este chico.

El estudiantado no solo mira y consume lo que propone el *influencer* de turno, sino que también intenta en sus tiempos libres realizar estas pruebas, en soledad o con amigos, más allá de que detrás de la acción no exista un beneficio económico. Y es que la relación entre la persona y el contenido que ve no es exclusivamente de consumo. Se apropian del mismo, lo imitan, lo resignifican, haciéndolo propio, mientras forman parte de una tendencia masiva. La construcción de sus identidades, en ese sentido, se juega también a través de la mediación con las imágenes que observan y que buscan replicar.

7.2.4 Contenidos religiosos o políticos

Ahora bien, no todo son productos o servicios en el mundo *influencers*. Un último ejemplo que tomaremos en este apartado pasa por los contenidos religiosos que consume el estudiantado a través de las plataformas digitales. En la época de Ramadán, observan y comparten contenido de *instagramers* o *youtubers* que les brindan información y opiniones personales sobre sus tradiciones y costumbres. Es decir que, en la actualidad, más allá de la formación religiosa que pueden recibir de sus familias, internet y las redes sociales aparecen como canales de difusión y aprendizaje sobre sus rituales y creencias.

Según una estudiante de 1º de la ESO, “a través de videos he aprendido cosas del Corán que no sabía”. Las redes sociales, mediante sus “jóvenes estrellas” que arrastran detrás de ellos a millones de otros jóvenes, les proporcionan información inmediata sobre sus temas de interés. Hasta muchas veces les hacen cambiar de parecer, como relata un estudiante de 4º de la ESO “sigo mucho a un *influencer* musulmán que explica muy bien cosas que nunca

había entendido en mi casa... hasta le he mandado preguntas sobre dudas que tengo, pero hasta ahora nunca me ha respondido". Son sus referentes, les creen porque les transmiten sinceridad y confianza, y además les aportan información nueva.

¿Cómo se vincula el instituto en estos procesos?, ¿qué conflictos les genera?, ¿cómo puede abordarse de manera pedagógica una reflexión sobre los discursos de la influencia? Más allá del respeto por las creencias de todos y todas, el instituto Miquel Tarradell cuenta con una serie de políticas públicas directrices (que se expresan a través del currículum) que buscan establecer una agenda de valores vinculados con la igualdad (como por ejemplo: los derechos de la mujer, la educación sexual, etc.). La convivencia entre valores religiosos y valores educativos es un desafío, pero a su vez es algo que este Instituto trabaja hace tiempo, logrando establecer un vínculo claro y respetuoso con las familias y el estudiantado.

Sin embargo, cuando se añade el componente de contenidos digitales la cuestión puede complejizarse aún más. Bajo la percepción del profesorado, este tipo de contenidos (religiosos o políticos) pueden carecer de rigor y hasta implantar ideas falsas o tergiversadas al estudiantado. La jefa de estudios del Instituto sostiene que el estudiantado en general es muy vulnerable respecto a la información que les llega, "pueden acceder a todo, pero sin ningún tipo de filtros. Hay información muy manipulada, mucha mentira", y abiertamente señala el problema y la paradoja con el colectivo de estudiantes del Tarradell, "consumen *youtubers* con ideología neofascista o racista y luego se apropian de estos discursos. Lo veo como algo peligroso porque ves chicos y chicas musulmanes o marroquíes con ideas claras y profundamente racistas".

7.3 Validación horizontal -la mirada del otro- y el cuidado de los perfiles

Las plataformas digitales no solo ofrecen posibilidades de acceder y consumir información, imágenes o noticias. Permiten, a su vez, la creación de perfiles propios. Espacios dentro del ecosistema digital que representan a las juventudes a través de imágenes (fotos o videos). "Importa mucho cómo nos ven los demás", dice una estudiante de 2º de la ESO, y agrega "cuando era más chica y recién tenía mi cuenta lo usaba para bailar, miraba videos de *challenges* y me comparaba todo el tiempo, no solo con *influencers*, sino con la gente que subía videos, quería igualar a los mejores". El ojo inquisidor del otro está presente en sus percepciones y por ello condiciona las estrategias que utilizan para publicar contenido.

Existe una plena consciencia de que son mirados y juzgados de manera horizontal. Porque ese meticuloso trabajo personal que se realiza al crear y actualizar perfiles, “despierta el interés de los demás, tejiendo así una red altamente efectiva de permanente control mutuo” (Sibilia, 2016). El control se ejerce por parte de los pares. Como sostenía Deleuze (1991) “no es necesaria la ciencia ficción para concebir un mecanismo de control que señale a cada instante la posición de un elemento en un lugar abierto” (p.120). Las redes sociales, en tanto espacios sociales que pertenecen a compañías privadas, emergen como sitios en donde el otro, la otra y los otros ven actuar y controlan al sujeto.

El relato de la estudiante de 2º de la ESO continúa, “una vez publiqué un baile y recibí un comentario que se reía de mi cuerpo. Lo estuve mirando todo el tiempo y luego decidí borrarlo. Y el resto que había subido también. Aunque no haya comentarios, me fijo en todos los videos, para ver que no haya nada malo”. Esta consciencia del lugar del otro como observador (además de participante) condiciona las formas de expresión y participación de niños y niñas.

Ya nos referimos en la introducción de esta categoría al estudiante de 3º de la ESO que manifiesta que, a pesar de preferir publicar memes a su perfil, elige subir fotos con amigos, ya que así consigue una mayor interacción (y por ende validación) en sus publicaciones. “Los encierros son moldes -los de las antiguas sociedades de vigilancia-, (...) pero los controles son modulaciones, como un molde autodeformante que cambiaría constantemente”, dice Deleuze (1991, p.116). Son procesos, que cambian todo el tiempo, de un momento a otro, en donde en el caso de las redes sociales el ojo crítico del otro, el poder generar una reacción positiva en ellos o ellas, es algo que está presente en sus pensamientos cada vez que van a subir un contenido. Es por eso que “me lo pienso dos veces antes de subir algo”, como dice la estudiante de 2º de la ESO.

Las conductas, comportamientos y acciones del estudiantado en sus tránsitos por el mundo digital lejos están de ser meros espacios expresivos. “El poder es al mismo tiempo masificador e individualizador, es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que lo ejerce”, agrega Deleuze (p.117-118). Por tanto, las tecnologías digitales como instrumentos de poder conviven con el estudiantado, en medio del proceso de construcción de sus cuerpos y sus identidades. Presentan así una compleja trama de reflexiones, pensamientos y decisiones, en donde el otro juega un rol trascendental.

La datificación de lo social (Rodríguez, 2020b) le otorga un peso determinante a lo cuantitativo, a lo que es posible medir. Y esto es algo que afecta en los sentidos y las subjetividades del estudiantado. No es lo mismo subir contenido y tener 5 me gusta, que 1000. “Si tienes más seguidores y likes te sientes bien, sean likes de personas *random* o de conocidos”, dice un estudiante de 3º de la ESO. ¿Cómo puede trabajarse la autoestima de

un niño o una niña en un contexto de creciente digitalización de la sociedad, en donde todo se mide? La validación de sí mismos (o su contrario, el rechazo) es un fenómeno que encuentra en lo digital una plataforma de *feedback* permanente y constante. Se someten a prueba con cada imagen que publican, quedando a merced de la legitimación de los otros y las otras. ¿Qué rol puede jugar un instituto en medio de estos procesos de construcción de identidades?

El profesorado observa la vulnerabilidad en relación con los cuerpos como una realidad cotidiana que afecta a su estudiantado y lo detecta como algo riesgoso, por un lado, y complejo de abordar por otro. “Más allá de que cada vez están más empoderados de sus cuerpos y aceptan cada vez una mayor diversidad, estos cambios no son tan profundos, ya que vemos que se exponen mucho en redes, buscando la valoración del otro constantemente”, dice la coordinadora pedagógica.

El profesorado se reconoce limitado para enfrentar esta problemática. Saben conscientemente que sus estudiantes se sienten vulnerables respecto a su imagen, ya que los fenómenos de baja estima o inseguridad consigo mismos son algo característico y propio de la edad (adolescencia). Esto es algo que sucedía antes de que existieran las redes sociotécnicas, pero en la actualidad se potencia el peso de la mirada y la valoración del otro. “No es nada nuevo, claro, y desde ahí podemos abordarlo, desde nuestra propia vulnerabilidad en relación a la imagen y los cuerpos, sin embargo, internet trajo lógicas nuevas y globales, que son muy complicadas de comprender y de problematizar en las aulas para quienes no nacimos con estas herramientas”, agrega la coordinadora. ¿Cómo cuidan sus identidades en internet?

Niños, niñas y jóvenes del Instituto Miquel Tarradell relatan diversas estrategias y tácticas para el cuidado de sus cuentas de usuario en las principales redes sociales que utilizan. Les importan sus perfiles, los maquillan y pulen para poder dar una imagen hacia los otros y hacia el mundo que sea acorde a sus pretensiones. “Yo no voy a subir una foto que esté mal estéticamente”, dice una chica de 4º de la ESO. El contenido que publican lejos está de ser librado al azar.

El cuidado de los perfiles tiene distintas aristas. La seguridad de las cuentas es uno de los temas que más preocupa al estudiantado, y aparece en varios de sus testimonios. Al perderlas o al ser hackeados, cualquiera puede subir contenido por ellos o ellas y afectar así a sus identidades. Este tema lo profundizaremos en la dimensión vincular, ya que es una problemática que afecta a las relaciones personales entre estudiantes del Tarradell.

A su vez, existe el fenómeno de la multiplicidad de cuentas. Es decir, como cuenta una chica de 2º de la ESO “muchas personas se crean una cuenta principal para tener más seguidores (siendo pública), esas personas tienen mucho en cuenta la calidad de lo que publican, para tener más *engagement*. Por otro lado, usan otras cuentas (privadas) para publicar sus vidas, como se hace en Facebook”. La posibilidad de crear varias cuentas está latente y al alcance de la mano para ellos y ellas. A partir de esto, juegan y prueban, para intentar crear distintas versiones de sí mismos. Por un lado, intentan crecer en la popularidad de su cuenta pública, por otro, dejan un perfil más íntimo, a través del cual comparten contenido para las personas que conocen (amigos, amigas, conocidos y familiares).

Continúa esta joven de 2º de la ESO reconociendo que le importa y mucho tener una buena cantidad de seguidores, “para ser más populares”, y para obtener más confianza en ellas mismas, “que no tenemos tanta”. La adolescencia aparece como una etapa de la vida en donde las personalidades e identidades están en plena formación, al mismo tiempo que socializan con pares por fuera de la órbita familiar (la etapa que le antecede). La dimensión digital, o más bien, el correlato de sus vidas en internet le suma una capa de complejidad a estos procesos psicológicos y de constitución de ellos y ellas mismas. Las plataformas ofrecen, por tanto, un entorno para chequear o validar la percepción que tienen los demás sobre ellos mismos. La autopercepción, entonces, quedará ligada o condicionada por esta mirada del otro.

Al estar tan pendientes de las redes sociales, como ellos mismos manifiestan (y sus docentes también lo confirman), la posibilidad de sentir seguridad en sí mismos queda supeditada a la reacción del otro. A través de un *like* o de un comentario, pueden recibir un refuerzo positivo. Pero, ¿qué pasa cuando las interacciones son negativas?, ¿cómo procesan esas devoluciones?, ¿con quienes dialogan sobre estos temas?, ¿hay alguien que les ayude a procesarlo?

Sucedió algo curioso en el grupo de discusión realizado con el grupo de 4º de la ESO. Al comenzar a hablar de identidad digital, la pregunta que se lanzó fue: ¿cómo elegís mostrarte en internet? Más allá de que les costó mucho poder pensarse o bien reflexionar sobre algo que les es tan natural y cotidiano, se destaca la respuesta de uno de los líderes de clase, que dijo: “Yo no sé cómo soy. No me sale pensar qué publico en internet. Eso es algo que voy viendo en el momento”. Esta reflexión refleja dos cuestiones. Como vimos previamente, faltan espacios colectivos para debatir sobre estos temas trascendentales para cada estudiante respecto a sus trayectorias digitales. Pero a su vez, que existe cierta naturalización de determinados comportamientos, ya que, al no pensarlos, este estudiante evidencia tenerlos

interiorizados. ¿Qué sucede cuando tenemos en nuestras aulas este perfil de estudiante?, ¿cómo se trabaja de manera reflexiva con estos líderes de opinión de los grupos?

La coordinadora de tecnología del Instituto, con quien se realizó este grupo de discusión nos revela al respecto, “es clave poder dialogar y cultivar un vínculo cercano con estas personas que tienen por así decir un perfil más alto, porque condicionan mucho la manera de pensar o actuar de los demás”. Esta cuestión excede a internet, es algo que sucedió y sucederá siempre en los grupos humanos. Ante esto, el equipo de orientación del centro también activa sus estrategias, detectando a estos perfiles e intentando tener un diálogo y relación fluida con ellos o ellas. “No todos los estudiantes reflexionan sobre sus actos, y sobre todo con lo que hacen fuera de la escuela, como en internet... hay perfiles más conflictivos con los que obviamente cuesta más”, nos cuenta una tutora del centro. Sin embargo, coincide con el testimonio anterior al reconocer que “igualmente son esas personas con las que más intentamos hacer presencia, para poder escucharlas, darles el espacio, y desde la pregunta y el diálogo ir conduciéndolas hacia actitudes más conscientes”.

La heterogeneidad de las actitudes, conductas y comportamientos respecto a sus vidas, incluyendo lo que les pasa en el mundo digital, es una de las razones por las cuales surge la necesidad de fomentar y promover espacios colectivos de diálogo y reflexión sobre la construcción de sus identidades -en donde lo digital es un espacio más, y uno importante para el estudiantado-. Las y los jóvenes transitan por etapas en sus vidas que tienen al cambio como algo constante. Van descubriendo ideas, gustos o personas nuevas que les condicionan la manera de pensar o sentir -y muchas de ellas provienen de los contenidos que consumen a diario a través de las tecnologías digitales-.

Por tanto, el fomento de encuentros en donde puedan expresarse, por un lado, y por otro escuchar a los demás, es vital para que puedan incorporar herramientas que les sirvan a convivir y gestionar sus identidades en los territorios digitales. “Echo de menos tener más espacios para dialogar sobre estos temas de internet...está bueno ver cómo lo viven los demás, sobre todo cuando tuviste un problema puntual”, dice una estudiante de 3º de la ESO. Más allá de un taller puntual, que generalmente surge cuando existe un problema latente en un grupo de estudiantes, demandan espacios de escucha y diálogo que les permitan expresar sus emociones y a su vez entender la de los demás. “Ver que a otros también les puede pasar o mismo conocer sus reacciones, es algo que suma para dejar de sentirnos mal -cuando nos pasó algo malo”, cierra esta estudiante. La construcción de las identidades y la convivencia social que se da en el instituto se ven afectadas por lo que sucede en materia vincular cuando se comunican vía redes sociotécnicas, siendo imprescindible que el Instituto ponga en la mesa tiempo y espacio para abordar de manera pedagógica y reflexiva estos asuntos.

7.4 La viralización como anhelo

Cuando un contenido se disemina entre pantallas de manera masiva y descontrolada, se habla de viralización. En este subcapítulo, veremos cómo lo viral en internet puede ser algo muy azaroso, ya que nadie sabe a ciencia cierta por qué una foto o un video se vuelve popular. “Depende de qué etiqueta/*hashtag* (#) uses” dice un estudiante de 2º de la ESO, demostrando uno de sus múltiples intentos por conseguir mejores resultados en sus publicaciones, en términos de visualizaciones, *likes* o comentarios.

Este fenómeno provoca, por un lado, que la ilusión de que sea un contenido propio el viralizado esté siempre latente. Por otro, aparecen una serie de tácticas o estrategias para ir probando, errando y midiendo las mayores posibilidades que se tengan de viralizar un contenido. La pregunta que guio nuestra exploración respecto a esta cuestión fue: ¿el contenido se produce en pos de agradar a los otros contactos, a ser populares, o existen otras lógicas?

Un estudiante de 3º de la ESO nos relató cómo gestiona sus publicaciones en Instagram: “cuando subo un post, pasan 5 minutos y los reviso por si tiene una falta. Pero, aunque tengan, no lo podría quitar, ya que en 5 minutos ya me vieron 100 personas”. Ocupan el territorio digital y se autoexigen respecto a la imagen que proyectan hacia el mundo. El registro y validación de los y las otras está a la orden del día y se manifiesta en interacciones numéricas, hecho que hace que estén pendientes de su reputación. “Un día borré todos los memes y empecé a subir fotos con amigos. Aunque yo prefiero subir memes que fotos”, dice este estudiante. Si mide más, si va a tener más *likes* o visualizaciones, se cambia. Al respecto, Blumer (1968) sostenía que las personas actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellas. Es decir, se actúa sobre la base del significado que se le atribuye a las cosas o las situaciones que las rodean. Tener un perfil popular en una red social puede ser para un estudiante de secundaria algo importante y significativo en cuanto a la imagen que los otros tienen de ellos o ellas.

Buena parte del estudiantado reconoce pensar o tener ideas que puedan convertirse en virales. Ahora bien, además de la validación del otro, ¿qué indicadores tienen de que un contenido pueda llegar a ser viral? “No sé bien por qué me aparecen ciertos contenidos en el “*Para tí*” -sección de la aplicación- de Tik-Tok”, relata un estudiante de 2º de la ESO. Los algoritmos, en ese sentido, les seleccionan videos principalmente de acuerdo con sus patrones de comportamiento (como el tiempo en el que descartan un tipo de contenido, los *likes* que dan, comentarios que publican o si lo comparten con otros). Arman entonces una curaduría a la carta del gusto del consumidor o consumidora. Esas imágenes les dan a niños

y niñas una idea acerca de qué tipo de contenido puede volverse popular. “Cuando aparece un *challenge* de baile, los temas o las coreografías son hechas por miles de usuarios”, dice una estudiante de 1º de la ESO. Por ende, ellos y ellas tienen la posibilidad de practicar ese baile o bien de utilizar su música, para crear su propio contenido. No es solo la validación del otro, aparecen en las redes contenidos populares o tendencias del momento a las que pueden unirse, en pos de viralizar. Las condiciones de lo mediático, sus reglas del juego y modos de funcionamiento alteran las acciones y prácticas del estudiantado.

Cuando un contenido propio circula, tiene éxito y aumenta el nivel de interacción con el público, obtienen un refuerzo positivo. “Si este tipo de contenido ha gustado mucho, y subo más, podría tener más gente siguiéndome. Es algo que pensamos todos”, dice un estudiante de 3º de la ESO. El tener muchas reacciones o interacciones en las redes sociales significa para ellos y ellas que algo han hecho bien y eso les queda presente, condicionando las siguientes informaciones que comparten.

Sumado a esto, existen ciertas aplicaciones que demandan del público determinadas conductas o resultados. Por ejemplo, el juego Fortnite otorgaba en un momento un código de “creadores” a usuarios que tengan más de 1000 seguidores en Instagram. Esto ampliaba la posibilidad de desarrollarse y mejorar en dicho juego. Un estudiante de 2º de la ESO manifestó haber comprado seguidores, mediante un sitio web, para poder lograr este objetivo. “Con lo orgánico no llegaba, más allá de que busqué que mis videos se vuelvan virales”, dice este estudiante.

Tener una cuenta popular les hace sentir más importantes, siendo un proceso que tiene una estrecha relación con la autoconfianza y la seguridad personal (algo clave en sus años de crecimiento y desarrollo). Para ello necesitan ser virales, es decir, que sus contenidos se popularicen. “Me hacía ilusión crear una cuenta innovadora”, dice un estudiante de 3º de la ESO. Las plataformas para la interacción de personas en red emergen como espacios de pertenencia, de posibilidad, de ser alguien allí, y a su vez de recibir reconocimiento por el trabajo que se hace (proyectado en los perfiles).

Capítulo 8. Vínculos con otros: entre el hateo, el bloqueo, la violencia de género digital y el diálogo intergeneracional -y los cuidados- como desafío.

Internet en tanto espacio social no es ajeno a los conflictos entre personas. Las distintas formas de vinculación humana, entre las que se encuentran las violencias, suceden también en los territorios sociotécnicos. Se espejan así las dinámicas y relaciones sociales, y a su vez se potencian las reacciones, ya que, por las propias lógicas de funcionamiento de las plataformas digitales, las violencias no sólo se diseminan, sino que hacen emerger nuevas dinámicas que vale la pena observar y analizar.

Para comenzar a analizar las violencias en los espacios digitales es necesario describir el fenómeno. Internet y las redes sociales son territorios en donde aparecen prácticas violentas como el ciberbullying, la sextorsión, la viralización de imágenes íntimas sin consentimiento y los discursos de odio (Unicef y Faro Digital, 2019). Cabría añadir a esta definición la violencia de género digital, los procesos de desinformación (en tanto manipulación de las personas) y por último la cultura de la cancelación -fenómeno en auge en los últimos años, que consiste en quitar el apoyo (moral, social o incluso digital), a personas u organizaciones que se consideran inadmisibles por sus actos o comentarios-.

En los siguientes subapartados veremos cómo niños y niñas de manera unánime definieron a internet como un lugar en donde las violencias se hacen presentes de manera cotidiana. El análisis interpretativo no solo pasa por el reconocimiento de la o las problemáticas vinculadas a peleas, burlas o al hostigamiento, sino también por comprender cómo las juventudes las denominan y explican, dándoles así sentido. Así, veremos que surge el término *hate* que trae aparejado el verbo *hatear* y al sujeto: *el o la hater*, léxico propio del estudiantado que refiere a la acción de manifestar su odio o bronca hacia un otro. También aparece como práctica habitual el bloqueo de usuarios a través de las plataformas como un recurso para frenar algo que les molesta. A su vez, se detalla la manera en que perciben la violencia de género cuando sucede en espacios digitales. Para cerrar, analizaremos el desafío del diálogo intergeneracional (entre estudiantes y docentes) respecto a estas problemáticas.

8.1 Hateo y odio

Del conjunto de voces del estudiantado del Tarradell pueden señalarse dos tipos de violencias que perciben como propias de los territorios digitales: la discriminación o la burla por cuestiones corporales a raíz de imágenes, por un lado, y las reacciones emocionales que pueden despertarse viendo redes sociales o jugando a videojuegos -envidia y enojo fueron las que más mencionaron-, por el otro.

En uno de los grupos de discusión realizados en el curso de 1º de la ESO, el estudiantado, luego de ver un video de concientización sobre la problemática denominada *ciberbullying*, manifestó que el *hateo* es una práctica habitual en las redes. Al pedirles que expliquen el fenómeno, relataron dos ejemplos concretos: por un lado, se da cuando una persona sube una foto de gran calidad (en donde la persona está “perfecta”, en un lindo lugar, y que tiene muchos *likes* o comentarios). Esto les puede generar envidia o celos, y por tanto les viene el deseo de hacer algún comentario negativo; por otro lado, cuando juegan a videojuegos y pierden una partida, muchas veces pueden sentir tanto enojo que *hatean* a quien los ha derrotado. “Los mensajes agresivos son algo muy común en los chats de videojuegos”, sostiene un estudiante de 4º de la ESO. En ese sentido, como manifiesta una tutora del centro “lo digital no media, en el sentido de mediación, sino que polariza y enfrenta, por tanto, los profes somos los que tenemos que mediar cuando algo sucede”.

La burla, el acoso u hostigamiento de muchos hacia pocos o uno en particular puede suceder por una infinidad de motivos, pero existen ciertos patrones de homogeneización que por lo general suelen operar. “Deja de subir ese tipo de contenidos, das algo de pena”, le decían a un estudiante de 3º de la ESO, que en su testimonio relata cómo tuvo que modificar el tipo de contenido que subía a sus redes sociales por la crítica o el juicio de sus pares. Como vimos en el apartado de identidades, en las redes sociotécnicas predominan ciertos estereotipos o imágenes de lo que se suele aceptar como posible. Quienes no sigan ese patrón, se enfrentan a un escenario en donde las y los otros pueden valorarlos, resistirlos, señalarlos o juzgarlos.

“Lo malo es que cualquier persona puede decir lo que quiera de ti”, dice un estudiante de 1º de la ESO. Internet y las redes en este sentido funcionan como gran arena pública, en donde niños y niñas publican contenido y quedan a merced del escrutinio del otro (personas conocidas o no). El instituto detecta esta problemática e intenta poner recursos educativos para abordarla. Sin embargo, como revela una de las tutoras “cuando hacemos una clase o charla de prevención sobre un tema como puede ser el *ciberbullying*, somos tratados de exagerados, se ríen, como si a ellos no fuera a pasarles”. En dichas instancias reflexivas sobre el uso de internet, el profesorado intenta marcar las diferencias que existen cuando la

discriminación sucede en un espacio *online*, “principalmente en cuanto al alcance mayor que permiten las redes y el efecto constante y sostenido en el tiempo para la víctima, o mismo con la cuestión del anonimato”, agrega la tutora, que cierra de manera categórica “igualmente no podemos pretender que cesen los conflictos en internet cuando en sus casas y también en la escuela manifiestan conductas violentas”. Internet funciona como espacio social que espeja comportamientos y conductas que suceden también en otros espacios de sus vidas cotidianas. Cada vez que emerge un conflicto vinculado a la violencia el equipo de orientación interviene aprovechando la instancia para pensar y reflexionar en grupo sobre lo sucedido. “Aunque veamos muchos videos, o tengamos muchas herramientas para trabajar el *bullying* o no sé qué... los conflictos van a seguir apareciendo en las redes”, manifiesta con cierta angustia otra docente.

Los comentarios de las publicaciones son otro fenómeno muy particular que sucede en internet. Suelen aparecer como escenarios en donde muchos usuarios y usuarias comentan un posteo, participan activamente y se expresan. Pero a su vez, son sitios en donde las peleas, conflictos, tensiones o discusiones entre distintos puntos de vista afloran. “Tirar *hate*”, como dice un estudiante de 2º de la ESO, es una expresión muy utilizada por el estudiantado del Miquel Tarradell. Ya sea por humor, por el mero hecho de burlarse de alguien o por aburrimiento, este accionar cotidiano de las redes sociotécnicas causa efectos en niños y niñas. Esto puede evidenciarse en las personas que los reciben (víctimas), pero también existe una conciencia colectiva respecto a la extensión de esta problemática digital, que puede afectar a cualquiera, en cualquier momento. ¿Cómo pueden influir estas violencias en los procesos de participación en los entornos digitales?

“Hay muchas risas por el físico o por la opinión del otro”, sostiene una alumna de 2º de la ESO. Las pantallas a través de las cuales se comunican cotidianamente funcionan como una especie de ventanas a través de las cuales pueden emitir o recibir información. Estas acciones comunicacionales se realizan de manera individual, sin la presencia física del otro, y sin la posibilidad de percibir sus reacciones (más allá de los mensajes -escritos o por audio-). Por tanto, el ejercicio de la empatía se complejiza. Lo que nunca se diría en la comunicación cara a cara, es posible manifestarlo en los entornos digitales.

La jefa de estudios del Instituto nos relató lo siguiente, respecto del acompañamiento del estudiantado en los espacios sociodigitales:

Somos un centro con mucha cercanía con el estudiantado, sobre todo por las tutorías individualizadas, todos los profes tienen una responsabilidad afectiva y acompañamiento emocional como mínimo de 5-6 alumnos. Orientación y mediación es el gran proyecto del centro. Hay nenes y nenas que son muy vulnerables, que tienen problemas de

comunicación, muchos miedos, que cuesta, pero encuentran en estas figuras docentes un apoyo y contención. Creo que nos enteramos de muchas cosas que les suceden en las redes y fuera de la escuela, justamente por esta política de tutorización y mediación.

Ahora bien, también reconocen que no les llegan todos los conflictos que viven a diario en redes. “Lo más difícil es detectar el problema. Cuando es algo físico es fácil verlo, pero por las redes al ser privado no”, sostiene otra orientadora del Instituto. Además, en muchas ocasiones puede existir un conflicto que no saben o que no tiene un responsable identificable (a partir del anonimato), esto hace que muchas veces sea complejo resolver estas situaciones. Así y todo, más allá de que no se pueda efectivamente frenar un caso de ciberbullying, o de extorsión o de viralización de imágenes, el contar con un espacio genuino desde la institución para poder conversar es de vital importancia para el estudiantado. “Tenemos el programa de mediación, para que inmediatamente la bola no crezca, desmenuzarla y hacerla pequeña. Pero eso no quita que suceda”, dice una profesora del Instituto. Cabe destacar que esta política de mediación del centro se inscribe dentro de un contexto en donde las prácticas de cuidado cuentan con poco valor político o social (Vallès-Peris, 2021), sumado a la particularidad de la división sexual del trabajo, que organiza los cuidados de forma desigual entre mujeres y hombres (Tronto, 2018).

El tema del cuerpo, de los cuerpos (en plural), es una cuestión vital en la era de las tecnologías digitales. Por un lado, se consumen imágenes de cuerpos estereotipados, algo propio de la cultura de la influencia. Por otro lado, se construye una imagen propia, personal, en cada cuenta de usuario. Pero a su vez, los otros y las otras, los pares, amigos, amigas y compañeros también lo hacen. Los cuerpos aparecen entonces como indicadores personales de cada sujeto. Y, por tanto, son objetos de valoración, crítica o burla. “Se puede *hatear* por la orientación sexual de alguien, o también por cuestiones corporales”, dice un alumno de 1º de la ESO.

No existen cuestiones identitarias que escapen al escrutinio de los otros en las redes sociales. Por más hegemónico que sea un cuerpo, estas plataformas brindan la posibilidad a cualquiera (en donde el anonimato puede cumplir un rol predominante) de comentar sobre la vida del otro. Un ejemplo de esto es “F3”, una aplicación que permite vincularse al perfil de Instagram y dejar comentarios de manera anónima. Es decir, en sus perfiles de Instagram aparece un enlace (a F3) en donde cualquier otro usuario o usuaria puede dejarles uno o varios mensajes anónimos. “Es brutal”, dice una estudiante de 2º de la ESO, y continúa “al principio la usé, pero al tiempo me empecé a sentir mal, porque eran demasiados insultos y ni siquiera sabía quién me los dejaba”.

Estos procesos no son aislados, niños y niñas conviven entre plataformas digitales en donde el odio o la violencia están presentes de manera extendida. Como muestra de esto, basta con observar lo que suele suceder en los comentarios de las publicaciones de personalidades famosas o *influencers*, en donde millones de usuarios y usuarias se trenzan en debates hiperviolentos, defendiendo o atacando una postura. “Las redes nos llevan a tomar partido por la gente que seguimos”, dice una estudiante de 4º de la ESO. La propia lógica de funcionamiento de las plataformas incide en sus comportamientos haciendo que tengan que posicionarse ante los temas emergentes. “Hay mucho *hateo* en Tik-Tok. Si Claudia (por Claudia García¹³) hace algo mal, la destruyen con los comentarios. Me da mucha bronca”, sostiene una estudiante de 2º de la ESO.

Los contenidos polémicos hacen ruido, provocan relevancia, notoriedad y viralización. “Hay otros que se meten en muchas polémicas, quieren ganar todo el tiempo más seguidores. Caen muy bajo”, dice una estudiante de 3º de la ESO. La violencia o el conflicto aparece como una posibilidad o estrategia para ser más vistos, tener más seguidores y ser más populares. Al respecto, Moyano (2019) se pregunta ante la violencia digital: ¿cuánto tiene que ver con la malicia de las personas y cuanto de la propia lógica de funcionamiento de las plataformas? Es decir, ¿será que el odio y la violencia activan emociones que hacen que las personas pasemos más tiempo entre pantallas, y que por ende aumenten las ganancias de estas empresas?

Las violencias se “hacen muy virales”, como reconoce una estudiante de 4º de la ESO. Se comparten de dispositivo en dispositivo, se publican de manera masiva, se editan y hacen memes, se crean cuentas nuevas que hacen alusión al tema, entre otros. “Hasta que la gente ignora el tema y ahí se para”, continúa esta estudiante, que con su relato nos muestra una de las maneras en las que la violencia cesa: con el tiempo. Luego de un pico de interacciones, el paso de las horas o los días pueden hacer que un tema deje de importar, probablemente porque otro nuevo capture la atención. Pero, ¿qué queda en el medio?, ¿qué pasa con los vínculos personales a partir de la creciente socialización en entornos digitales?

¹³ Claudia García, influencer española nacida en 2003, cuya popularidad arrancó durante el confinamiento y cuenta en la actualidad con más de 5M de seguidores en Tik-Tok. Más info en: <https://www.diariosigloxxi.com/texto-diario/mostrars/4160264/quien-claudia-garcia-influencer-madrilena-boca-todos>

8.2 Violencia de género digital

Las violencias hacia las mujeres encuentran en los espacios digitales su correlato y diseminación. El machismo tiene su componente digital, 2.0, y es algo que se impregna en la cotidianeidad del instituto. Para describir este apartado vamos a partir de tres relatos de chicas estudiantes que nos describen el escenario del territorio digital que habitan a diario.

“Muchas veces te envían mensajes privados con fotos de sus partes íntimas, de la nada. Yo no sé quiénes son, entonces los bloqueo y denuncio”, dice una estudiante de 3º de la ESO. “Hay muchos chicos que piden fotos de chicas desnudas, luego hacen capturas de pantalla y las viralizan. No sé si eso es violencia”, dice otra compañera de 2º de la ESO. “Hay muchos mensajes de “pásame *packs*¹⁴ o *nudes*¹⁵” por mensajes, de cuentas que no conocemos”, dice una estudiante de 4º.

A partir de sus testimonios, notamos por un lado como las niñas y jóvenes que utilizan internet, redes sociales, plataformas de videojuegos o de *streaming*, conviven a diario con mensajes de conocidos o anónimos que o bien les solicitan material sexual íntimo o bien se los envían sin que ellas lo hayan pedido. Por otro lado, se destaca la falta de conceptualización que existe respecto a este tipo de prácticas como violencias. Es decir, estas acciones son reconocidas por ellas como parte del estar en las redes, pero no las identifican necesariamente como violencias. Ahí, nuevamente, es donde se hace imprescindible la presencia activa del adulto, para ayudar a reflexionar sobre una cuestión habitual y cotidiana que les aqueja en los territorios digitales.

“Hemos tenido conflictos este año por chavales que cuelgan fotos, o comparten en grupos. Nos enteramos porque alguien viene a decírtelo, que no es la víctima, sino sus compañeras”, dice una docente. Y agrega, “hubo casos de amenazas, de extorsión por fotos...y esos son los que nos han llegado... imagina los que no”. La violencia de género es una problemática social que se extiende al territorio digital, como vemos en el relato de la jefa de estudios del instituto, “pasa aquí en el instituto y fuera también, es algo propio que sucede en la cultura digital. Nosotros como escuela decimos que esto no puede ser”. Y ante este tipo de conflictos activan las alarmas, “hacemos una medida disciplinaria, avisamos a las familias, y si el caso

¹⁴ Packs: conjunto de fotos sensuales. <https://www.actitudfem.com/tecnologia/viral/que-es-pack-que-es-pasa-el-pack-te-lo-explicamos>

¹⁵ Nudes: fotos de cuerpos desnudos <https://www.wattpad.com/392412693-%C2%BFque-significan-estas-palabras-que-son-los-nudes-y>

se eleva, les decimos que pueden estar cometiendo delitos en donde se tenga que involucrar la policía”, agrega la referente de la institución.

Los casos abundan y son una preocupación para el centro educativo. En el grupo de discusión realizado con 2º de la ESO, relataron que cuando hubo un caso de violencia de género digital, el problema no se solucionó. De hecho, recordaban que ni el profesorado ni el equipo de orientación se enteró del mismo en el momento. La chica que había sido víctima lo padeció un tiempo, siendo un tema “incómodo” para el grupo, pero luego, con el correr de los días y las semanas el problema se diluyó solo (puntualmente a la chica dejó de importarle, o al menos eso manifestó el grupo).

En el grupo de discusión con 3º de la ESO también emergió la problemática de la difusión de imágenes sin consentimiento, y en general se percibió algo similar a lo que había sucedido en el grupo anterior: la falta de conceptualización sobre violencias en los espacios digitales, el reconocimiento de sus prácticas, pero no su concepción como una forma concreta de violencia. Junto con esto, las primeras reacciones del estudiantado al reflexionar sobre el tema revelaron ciertos prejuicios o ideas moralistas respecto a cómo puede prevenirse la problemática, adjudicando cierta responsabilidad a las mujeres, por el hecho de sacarse fotos, filmarse o dejar que un otro lo haga.

El *sexting*¹⁶ como práctica y la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento como problemática son cuestiones para trabajar en profundidad con jóvenes de estas edades. Son temas complejos porque cruzan diversas dimensiones: la exploración y el cuidado del cuerpo, la exposición, los estereotipos y su influencia en las identidades, el trato hacia el otro, las violencias, la viralización de contenidos, etc. Vulnerabilidades a las que están expuestos y expuestas entre pantallas, pero que a su vez hablan de fenómenos en donde el profesorado puede estar presente desde sus saberes: no hace falta tener *expertise* en seguridad informática para poder conversar en clase y debatir sobre cuerpos, imagen, confianza, estereotipos y/o vínculos personales con otros.

La cuestión de la igualdad de género como concepto y política está presente en el instituto Miquel Tarradell. Se hacen campañas, se conmemoran fechas (día de la mujer; día contra las violencias machistas) e incluso en distintas asignaturas se aborda de manera pedagógica el tema. Sin embargo, la correlación con lo digital está ausente. Al no conocer en profundidad ni los territorios, ni las prácticas, ni los consumos que tiene el estudiantado, el profesorado no

¹⁶ Sexting: Envío de imágenes o mensajes de texto con un contenido sexual explícito a través de un dispositivo electrónico. Fuente: <https://dpej.rae.es/lema/sexting>

se siente con la confianza suficiente como para poder abordar estos conflictos de manera pedagógica o desde los cuidados.

8.3 Bloqueo ante problemas

Uno de los recursos con los que cuenta el estudiantado para poder frenar la violencia en internet suele ser el bloqueo de personas o usuarios. Durante la fase de observación participante, y también en las entrevistas en profundidad, el estudiantado manifiesta que la posibilidad de bloquear es una de sus estrategias primarias para frenar un problema.

Dichas herramientas son provistas por las plataformas digitales y están diseminadas entre niños y niñas, es decir, ellos y ellas saben de la posibilidad instrumental que tienen, y la utilizan. Ahora bien, ¿qué pasa con la gestión de lo emocional de la persona que está en medio de un problema vincular?, ¿se soluciona un conflicto con un compañero o compañera de instituto bloqueándolo en la red social?, ¿cómo se aborda la convivencia escolar cuando existe un conflicto entre el estudiantado mediado por plataformas digitales?, ¿en quiénes se apoyan niños y niñas cuando se sienten acosados?

Como nos cuenta una estudiante de 3º de la ESO, “las veces que mis amigas tuvieron problemas puntuales o bien bloquearon a la persona o mismo desactivaron la cuenta”. Las redes sociales les dan la posibilidad de “apagar” sus cuentas en cualquier momento y luego volver a abrirlas. Este proceso es visto por el estudiantado como una especie de salvavidas cuando están inmersos en un conflicto que les afecta. Cierran la cuenta, desaparecen del espacio por un tiempo, y luego vuelven cuando todo está más calmo. “Es una manera de cuidarse”, manifiesta esta estudiante.

Respecto a si se sienten acompañados o bien ante la consulta acerca de cómo buscan apoyo cuando tienen un problema de acoso en redes sociales, la misma estudiante de 3º de la ESO cuenta que “con mi familia no suelo hablar de internet, y con los profes tampoco, aunque podría. Pero si tengo un problema con otro usuario lo *baneo*¹⁷ o lo bloqueo”. Ante un conflicto que sucede entre pantallas, muchas veces el estudiantado prefiere utilizar como mecanismo de reparación las propias herramientas técnicas que brindan las plataformas, que la apertura al diálogo cara a cara. Otra opción que emerge, como vimos anteriormente, es la de cerrar las cuentas de usuario. Como relata una estudiante de 2º de la ESO “cuando alguien es

¹⁷ Banear: prohibir el acceso de un usuario en internet. Fuente: <https://es.wiktionary.org/wiki/banear>

atacado en redes, suele cerrar las cuentas. Luego se pueden volver a abrir, pero mientras el perfil y los seguidores desaparecen”.

La personalización de usos, prácticas, juegos y actividades que proporciona el mundo digital a niños y niñas se traslada a la gestión de los conflictos vinculares. Cuando aparece un problema de este tipo, la reacción habitual puede ir de la mano de la resolución técnica del problema. “Si me atacan, lo freno y listo”, dice un chico de 2º de la ESO. Esta estrategia de cuidados parece primar ante un caso de acoso, discriminación o burla. Los vínculos que suceden en espacios digitales son percibidos de una manera particular por el estudiantado: “muchas veces pasa que las peleas están encapsuladas ahí en las redes, como mundos distintos”, dice una estudiante de 3º de la ESO. Puede surgir entre pantallas digitales, y también puede resolverse allí, de forma instrumental. Ahora, ¿cómo afecta la mediación de la comunicación entre plataformas digitales a la vinculación personal en el instituto?

Un estudiante de 2º de la ESO sostiene que “de internet no hablo con los profes, lo hago con mis compañeras. No todo el mundo tiene la valentía para hablar de cosas así, de mostrar sufrimiento a otro en el cara a cara”. Queda en evidencia una mayor sencillez o facilidad en el hecho de gestionar los conflictos vinculares mediante las pantallas. La presencialidad, el estar enfrente del otro, el poder dialogar en la diferencia y, en suma, poder hacerse cargo de la gestión de un conflicto desde la palabra, aparecen como desafíos a trabajar en el instituto.

Para cerrar este subapartado cabe considerar que la política activa de orientación y tutoría del Instituto surte efecto. Como dice un estudiante de 4º de la ESO “los profes intervienen ante un caso de *bullying* o *ciberbullying*, no importa si sucedió dentro o fuera del insti, están muy presentes y siempre dispuestos a escuchar y conversar sobre un problema”. Esta decisión política del centro educativo contribuye al estudiantado en cuanto a que les brinda confianza y un espacio para hablar sobre lo que les sucede en sus vidas (incluyendo a lo digital). No es una tarea sencilla, ya que, al estar habituados a resolver las tensiones desde las propias plataformas, les cuesta enfrentar los problemas de manera personal (cara a cara). El trabajo de acompañamiento sostenido en el tiempo es algo crucial para poder gestionar los permanentes conflictos vinculares que presentan comunidades como la del Instituto Miquel Tarradell.

Al respecto, Moyano (2022) sostiene que es desde la autenticidad, desde una vulnerabilidad común, que se puede problematizar lo que sucede en lo digital en el aula. Bajo esta idea, el o la docente tiene para ofrecer un conjunto de experiencias y saberes vinculadas a cuestiones humanas o sociales, como ser el cuidado del cuerpo, la privacidad, los vínculos, la salud sexual, aspectos emocionales o psicológicos, entre otros. Es por ello que la autora habla de recuperar el diálogo intergeneracional como una de las bases de construcción de una

convivencia digital. En el siguiente apartado desarrollaremos con mayor profundidad esta idea, la que pregona el fomento de diálogos horizontales entre desiguales (docente y estudiantado), en donde la escucha, la empatía y la comprensión son cuestiones imprescindibles. Espacios de confianza en donde el profesorado, desde su propia experiencia y conocimientos, pueda compartir con su estudiantado sus propias historias relacionales con sus tecnologías o medios de época.

8.4 El diálogo intergeneracional -y los cuidados- como desafío.

Para los institutos de educación secundaria, la vida social mediada por entornos digitales es un reto diario y constante. Ya que, por lo general, directivos y docentes son personas que nacieron sin estar rodeados de tecnologías digitales, mientras que el estudiantado convive con ellas desde que tiene uso de razón. ¿Cómo, o más bien, desde dónde poder cultivar un vínculo dialógico, de confianza y cuidados entre distintas generaciones?

El mito de los “nativos digitales” (Prensky, 2001; p.1), en ese sentido, ha sido (y sigue siéndolo) un gran escollo social, ya que afectó a la convivencia y el diálogo intergeneracional acerca de lo que sucede en la relación de las personas con las tecnologías -en este caso con las digitales-. El hecho de considerar que por haber nacido en una determinada época todos y todas somos o bien nativos o inmigrantes, trajo como consecuencia que la distancia entre adultos y niños y niñas se amplíe. En otras palabras, al considerarse como inmigrantes, buena parte de los adultos han encontrado la excusa perfecta para ausentarse de los asuntos que les suceden a los niños y las niñas en el mundo digital. Las y los estudiantes de secundario transitan sus primeros años de vida mediados por pantallas digitales, y este mito generó cierta sensación de que no necesitan de sus adultos para aprender a estar y convivir en esos entornos.

Por eso desde esta investigación se destaca la importancia de fomentar los diálogos entre generaciones en cuanto a lo que sucede en los territorios digitales. Siendo algo que debiese suceder tanto en los institutos como fuera de ellos. Más allá de que esta postura abarca las distintas implicancias de uso de lo digital (identidad, entretenimiento, juego, socialización o comunicación) la cuestión cobra aún mayor relevancia cuando hablamos de violencias o de vínculos personales. “La violencia en las redes sociales existe. Para solucionarla yo le diría a alguien mayor, aunque depende de la confianza. En mi caso lo hablaría con alguna profe y nunca con mi familia, ya que me quitarían la cuenta”, dice una estudiante de 2º de la ESO.

Niños y niñas habitan y crecen entre entornos digitales en donde socializan con la otredad. En tanto espacios sociales, se manifiestan violencias que pueden tener implicancias en sus estados de ánimo, emociones y sentimientos. Es por eso que reviste de trascendencia poder entender a internet como espacio sociotécnico (Dussel y Williams, 2023; Caballero Gamón, 2022). Desde la asunción de esta realidad es posible identificar las maneras en que las y los adultos pueden ejercer un rol activo en la escucha, acompañamiento, cuidado y guía del estudiantado. La cuestión de la confianza aparece como un elemento vital e imprescindible para poder decir presente y desentramar los conflictos sociodigitales. ¿Pero, qué significa estar en confianza en un instituto?

Brailovsky (2019) plantea la diferencia entre ser de confianza y estar en confianza. Lo primero podría darse por inercia en cualquier vínculo docente-estudiante, ya que ser de confianza equivale a tener algún tipo de prestigio, a llegar precedido de credenciales ante un otro. Sentirse en confianza, en cambio, refiere a cierta forma de encuentro y de trato. Estar en confianza es lo que habilita la conversación honesta y horizontal, ya que solamente existe cuando se activa algo del orden de lo gestual, que permite a cada uno reconocerse en la mirada y las palabras del otro. Por tanto, se trata del cuidado de las relaciones, del asumir las responsabilidades, de crear espacios de comodidad y de tránsito de la experiencia. Estar en confianza requiere cierta forma de encuentro y de trato, enfatiza el autor, que cierra su idea planteando que lo que prima en las relaciones pedagógicas no es el cálculo del costo o beneficio, sino el acompañamiento mutuo. Es por esto que profesorado y estudiantado necesitan (sobre todo) estar en confianza. Y esto es algo indiscutible en el Instituto Miquel Tarradell.

“Los profes reaccionan super bien ante problemas de discriminación o acoso. Nos escuchan y ayudan, más allá de que sea un tema externo al cole”, dice una estudiante de 3º de la ESO. Al contar con un programa de orientación que convive a diario en el ámbito escolar, el Instituto pone a disposición un grupo de profesionales compuesto por psicólogas, educadoras sociales y docentes que tienen como misión el fortalecimiento de la relación y los vínculos del estudiantado con el centro y su comunidad.

A su vez, este equipo busca dar respuestas, reaccionar y acompañar ante cada conflicto en particular (sea académico, personal o vincular). Sumado a esto, existen tutores y tutoras de cada curso, docentes que tienen a cargo un grupo reducido (entre 5 y 6) de alumnos y alumnas a quienes darle seguimiento y con quienes establecer una relación más cercana. En el instituto está totalmente naturalizada la presencia de estas profesoras y su función. Así como también la división sexual del trabajo, que organiza estos cuidados de manera desigual en relación al género (Tronto, 2018).

Esta política institucional de mediación/orientación hace que exista una estructura de escucha, contención, diálogo y resolución de conflictos, sucedan en el espacio que sucedan. A esta se suma también la designación de mediadores entre el estudiantado de cada curso. Estas acciones hacen que los conflictos que suceden a diario entre niños y niñas sean acogidos, problematizados y gestionados por el instituto.

La ética de los cuidados que predomina en el centro se argumenta desde el hecho de que para que las vidas interdependientes sean posibles en el mundo en el que vivimos, tiene que haber algunas formas de cuidado realizándose en algún lugar de este mundo, que posibiliten vivir en él (Puig de la Bellacasa, 2017). Esta idea de los cuidados como elemento común de nuestras vidas y de las relaciones que establecemos entre nosotros y nuestro entorno, es la que posibilita comprender la ética de los cuidados como una propuesta política, necesaria para pensar las tecnologías que nos rodean (Vallès-Peris, 2021).

El diálogo, como la base del acto de educar, y los cuidados, como el sustento de una posible transformación política (Tronto, 2018), son elementos constitutivos y cotidianos del accionar de docentes y directivos del Instituto Miquel Tarradell. A través de los recursos y las posibilidades con las que cuentan, estos profesionales de la educación enfrentan día tras día los crecientes conflictos sociales y vinculares que involucran a sus estudiantes.

Capítulo 9. Relaciones con la información: entre la actualidad, entretenimiento y aprendizaje, los memes y la personalización de la experiencia.

Las relaciones con la información en la era de las tecnologías digitales se han intensificado. Lejos y atrás parecen haber quedado los años de lucha global por el acceso a la información, al menos en las sociedades occidentales. En la actualidad, todo parece estar a un clic de distancia. Esta particularidad con la que convivimos a diario afecta a toda la sociedad con acceso a la conectividad. ¿Cómo nos vinculamos con la información que aparece en nuestras pantallas?

Marta-Lazo y Gabelas (2016) indican que “el factor relacional es el eje que conecta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la sociedad red” (p.120). De la manera en que se relacione la persona con la información dependerá que pueda tener un uso responsable, ético y solidario, advierten las autoras.

En ese sentido, en los siguientes subapartados vamos a explorar cómo el estudiantado se relaciona de manera activa con temas de actualidad, a través del entretenimiento, y también con información relacionada con sus aprendizajes, y en donde el reto pasa por encontrar maneras de jerarquizar tanta cantidad de información. También vamos a abordar la cuestión de los memes, como una unidad cultural que media las interacciones entre el estudiantado y la realidad social. Por último, analizaremos la personalización de la experiencia y la cuestión de la atención humana -en general y en particular de la atención en clase-. La primera cuestión refleja un fenómeno particular que deviene de los sistemas de recomendación de las plataformas digitales y de las maneras de presentar la información en las distintas cuentas de usuario, proceso que afecta a la subjetividad y los sentidos que el estudiantado le otorga a la misma. La segunda, una cuestión central para la sociedad contemporánea en su conjunto, que no solo afecta a estudiantes y docentes: la atención en tanto recurso humano finito y limitado, que es objeto y materia prima del modelo de negocio de las compañías de servicios digitales.

Ante este contexto, como ya se ha mencionado, Osuna Acedo, et al. (2018) sostienen que el factor relacional supone la pieza angular de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC). Este pasaje, de TIC a TRIC, es el que permite a los centros educativos concebirse como espacios-tiempos de relación con los otros y con el mundo. “El estudiantado se encuentra muy vulnerable y expuesto a información de todo tipo”, reconoce la jefa de estudios del instituto. “Es ahí, en las relaciones que tienen con la información que consumen

a diario donde tenemos que intervenir como docentes”, agrega. La dimensión relacional se encuentra en el centro de las teorías de la educación (Masschelein y Simons, 2014; Brailovsky, 2019; Dussel y Southweil, 2007) que describen las operaciones que hacen escuela a una escuela. “Nuestro desafío pasa por crear las condiciones para que ellos puedan construir sus propios filtros respecto a la información que consumen”, afirma un docente.

9.1 Actualidad, entretenimiento y aprendizaje: ¿cómo se jerarquiza la información?

Mediante internet y las redes sociales, el estudiantado accede a una amplia diversidad de información. De acuerdo con sus intereses, van configurando sus cuentas, añadiendo personas a las que siguen, buscando *hashtags* (etiquetas, #) sobre temas puntuales y encontrándose con datos o contenidos que les ofrecen las plataformas. “En Tik-Tok hoy puedes buscar un montón de información que te interese. Desde tutoriales educativos, memes, videos graciosos, etc., aunque no es todo bueno”, dice un estudiante de 3º de la ESO.

Las redes son fuentes principales de información para el estudiantado. Mediante ellas acceden a contenidos que por lo general son de su gusto e interés, más allá de también poder informarse sobre temas de actualidad. Sin embargo, es notoria la conciencia que existe respecto a la abundancia de datos que encuentran en la web y que no todos son fiables. “Me interesa informarme, no me suelo creer todo lo que veo, investigo un poco más, porque hay mucha información que es falsa”, sostiene un estudiante de 1º de la ESO. Es fuente de información, por un lado, pero plantea el desafío de la curaduría por el otro, ya que no todo es cierto. “La información que veo de la guerra en Tik-Tok no la suelo creer casi nada”, continúa el estudiante de 1º, y concluye “hay mucha información que no es cierta. Pero sirve para pasar el tiempo”.

Las redes sociotécnicas operan al mismo tiempo como fuentes de información sobre la actualidad, y también como espacios para pasar el rato, para entretenerse. Lion (2021) advierte que la jerarquización de la información (de tanta información) es un tema central para trabajar en los centros educativos. Algo que podríamos extender a la sociedad en su conjunto, claro está. La autora agrega que internet nos pone en un mundo horizontal, en donde toda la información tiene el mismo valor. Por tanto, la pregunta que abre el caparazón de la

comunidad educativa del Instituto Miquel Tarradell respecto a sus relaciones con la información es: ¿cómo gestionan los criterios para valorar dicha -y tanta- información?

Buena parte del estudiantado del Tarradell pertenece a la comunidad musulmana. Durante el mes de Marzo y parte de Abril de 2022 se celebró el Ramadán, la conmemoración de la primera revelación del profeta Mahoma. Como vimos previamente en el capítulo acerca de las identidades, las redes sociales aparecen como canales de información sobre intereses, creencias, valores y compromisos. Así, como reconoce una estudiante de 1º de la ESO, “Internet sirve para informarme de temas, por ejemplo, el Ramadán, este año encontré contenido que no conocía”. Bien para conocer algo que hasta el momento no sabían, o bien para profundizar en temas conocidos, las redes sociales e internet en general funcionan como canal directo de acceso a una infinidad de contenidos que aparecen diseminados en los sitios o plataformas que frecuenten, pero que muchas veces también les aparecen en sus perfiles, sin tener que buscarlos. “Ahora bien, no sé cuánto es cierto y cuánto no. Por eso muchas veces lo hablo en casa con mis hermanos y padres”, cierra esta estudiante.

La institución educativa reconoce esta realidad, y ejerce su rol de cuestionarla, de hacerle preguntas, “me parece muy potente el uso de todas las herramientas digitales, pero dudo si estamos haciendo un buen acompañamiento”, dice la coordinadora pedagógica de la institución. El ejercicio de la duda está presente en la comunidad del Tarradell. Una docente de matemática nos da un ejemplo muy claro del cruce entre tecnologías y aprendizajes:

En las Mates, las herramientas digitales son importantes, pero lo fundamental es la manipulación. Cuando nos intentan vender productos, todas las editoriales, o los *Classroom*, o todo el material digitalizado, eso no es hacer matemáticas, es una parte. Hay una parte de manipulación, de poder ver qué es lo que está pasando (con esquemas, utilizando las manos, etc.), que es de donde salen las ideas.

Una de las claves radicaría entonces en cómo enseñar a buscar información confiable. Es decir, utilizar de manera crítica a las tecnologías digitales, para no quedarse con la primera información que encuentren sino más bien poder bucear en profundidad los temas, detectar distintas aristas o enfoques de un tema, contrastar fuentes, etc. “Intento encontrar distintas maneras de explicar cómo buscar la información. He notado en los trabajos de investigación que llevo que les falta esta habilidad para filtrar. No saben buscar y llegar a las fuentes más fiables”, dice la coordinadora pedagógica de la institución, que concluye siendo tajante: “el tema de la investigación, de informarse, no está bien resuelto”.

Al respecto, el filósofo español Innerarity (2021) sostiene que vivimos en un mundo de segunda mano: “El 90% de las cosas que sabemos, suceden porque las oímos decir, porque alguien nos lo ha dicho. A nuestros bisabuelos no les parecería normal esto, a nosotros sí”.

Habla de la mediación y a su vez de la distancia con la que nos relacionamos con las cosas, con la información, con la realidad. Y continúa:

a nuestros antepasados la vida se les presentaba de primera mano: mundo pequeño, autogestión casi completa (ordeñar vaca, arreglar tractor, conocer a todas las personas con las que se relaciona, etc.). En cambio, nosotros leemos periódicos y nos enteramos de cosas que no sabemos, conocemos mucha gente, pero si se nos rompe el coche, ¿qué hacemos? No tiene ningún sentido, solo lo intentaríamos arreglar por virilidad de soberanía contra la máquina. (testimonio textual del podcast)

En el Instituto Miquel Tarradell se han organizado talleres puntuales sobre *fake news* o sobre campañas de desinformación, pero éstas son más bien actividades puntuales emergentes ante un conflicto de actualidad y no algo permanente o que esté en el currículum. Al igual que en las categorías sobre identidades y vínculos con los otros, el enfoque es reactivo. Para poder proponer instancias de formación, debate y problematización del desafío hacen falta políticas públicas que señalen el camino y formación del profesorado, para poder implementar las debidas didácticas áulicas. Al respecto de esto, la jefa de estudios del instituto señala lo siguiente:

Hicimos talleres de *fake news*, pero claro, es muy complejo abordarlo todo. Hay veces que yo me pongo a ver qué canales miran o qué videos, pero es muy difícil abarcarlo todo. En cuanto a noticias, por ejemplo, cuando fue el atentado de la Rambla (año 2017), tenían información muy desviada de lo que estaba pasando. No es solo internet, también los medios de información, aunque ellos no escuchan radio, ni leen diarios o ven tele, se informan en internet. Les arriba mucha información y al igual que a los adultos nos cuestan los filtros. Imagina en una edad en que te estás formando, el tema es más sensible incluso, cuando empiezas a tomar decisiones, creando tu personalidad, cómo ves el mundo, teniendo tu propia opinión, etc.

El ecosistema mediático y digital funciona como principal canal de acceso a la información y las distintas realidades. El estudiantado accede a las mismas mediante estas tecnologías y a partir de ahí crea sus representaciones. Es en ese espacio en donde el instituto tiene que operar de manera pedagógica para acompañarles en el proceso, creando instancias de reflexión y pensamiento crítico, tomando distancia y considerando las múltiples aristas de los acontecimientos. Al respecto, la coordinadora pedagógica sostiene que “de momento internet es una herramienta complementaria muy potente a todos los niveles. Nos perdemos cuando es la única”. El acceso y el vínculo con la información es el eje de las relaciones entre el instituto y las tecnologías digitales. Es por eso que, “tenemos procesos de reflexión y de cambio en cada curso”, cuenta la docente.

Al respecto, el instituto se hace cargo de los complejos desafíos e intenta poner en la mesa (Pennac, 2010) distintas propuestas pedagógicas. Pero claro, muchas de ellas dependen de la voluntad y el compromiso de sus docentes. “Hacemos cada cierto tiempo un balance en distintas reuniones en donde analizamos cómo el ecosistema informacional va cambiando y afectando a la sociedad en su conjunto”, dice la coordinadora pedagógica. De ahí surgen nuevas estrategias o proyectos que buscan ser implementados en los distintos cursos. Sin embargo, reconocen que no dan abasto para poder abarcarlo todo y demandan contar con mayores apoyos de la administración “muchas veces sentimos que estamos librados a enfrentar problemas que tienen todas las personas contemporáneas, con la necesidad de trabajarlas en clase, pero sin los conocimientos o recursos necesarios”, reconoce un docente del instituto.

Innerarity (2020) observa este complejo fenómeno y sostiene que “convivimos con una marea de información que nos permite contrastar lo que dice un profe en la clase. Tenemos muchas fuentes de autoridad que compiten entre sí”. En la actualidad de las aulas, hay otras miradas a la realidad, ya que no existe más el monopolio del conocimiento de la era magistrocentrista (Brailovsky, 2019). Esta realidad puede no ser vista como algo peyorativo, ya que “viejos e históricos problemas hoy pueden cobrar voz”, como señala la coordinadora pedagógica del instituto. Y sigue, “es peligroso en el momento en el que no hay control, pero esto no pasa solo en las redes, sino también en los medios de comunicación en general -en donde abunda la información falsa-”. La cuestión de la autoridad se pone en jaque, el profesorado compete en cierta manera con lo que cualquier cuenta de usuario en internet pueda decir sobre un tema en particular.

Al respecto, una docente del instituto piensa que “hoy el problema es tener demasiada información. Lo más difícil no es encontrar sino cómo buscar”. Ya no hace falta salir a buscar los datos, ellos, a través de información, textos o imágenes vienen hacia nosotros (a través de nuestros perfiles de usuario) y afectan los significados y sentidos (Berger, 2013). Aquí no solamente importa el tipo o la clase de información que se consume, sino más bien cuál se descarta. Como también sostiene Innerarity (2021) un síntoma de la habilidad de una persona contemporánea tiene más que ver con la información que descarta que la información con la que cuenta. Un docente del instituto se refiere a este tema manifestando que “resulta evidente que hay que establecer un criterio previo (respecto a la información), ese es el trabajo del instituto. Cuesta, sobre todo cuando el bombardeo de datos es tan grande. No nos da tiempo de pararnos y reflexionar. Sin embargo, lo intentamos”.

La coordinadora pedagógica del centro respecto a esta cuestión es contundente, “la información digital pone en jaque al rol docente. A mi hay un punto en que no me desagrada,

en el hecho de que hay otra manera de ver la realidad. Hay otras miradas de la realidad, problemas históricos y sociales que nunca tuvieron voz y hoy sí la tienen”. El instituto es plenamente consciente que el mundo informacional cambió radicalmente en cuanto a la manera de acceder a la información, y que esto trae desafíos para la construcción del conocimiento, siendo necesaria la creación de espacios para cultivar criterios autónomos y colectivos en función de poder convivir con “un bombardeo de información tan grande”, como define el contexto la coordinadora citada previamente.

En cuanto a canales de acceso o fuentes de información oscilan entre las redes sociales, los buscadores y sitios web en general. “Me salen noticias de actualidad, me informo por Tik-Tok. Google lo uso solo para el colegio”, sostiene un estudiante de 1º de la ESO. Redes sociales como fuente primaria; buscadores de información como instrumentos para el aprendizaje escolar. Ahora bien, ¿con qué criterios seleccionan esa información? “Yo sola aprendí, es fácil e intuitivo”, sentencia una estudiante de 2º de la ESO.

Reconocer que aprenden en y con lo digital (y que por lo general son procesos que se dan de manera personal o individual) debiera ser a esta altura una verdad de Perogrullo. Las propias redes sociales, esas que suelen observarse como fuentes de entretenimiento, comunicación u ocio, son también fuentes de aprendizaje, como manifiesta un alumno de 4º de la ESO “si hablamos una cosa en la clase y no la entiendo, busco un video de Youtube o Tik-Tok. Ahí lo entiendo mejor. Puede ser contenido de un *influencer* o bien de un anónimo que sabe del tema”. ¿Qué podemos hacer desde una escuela secundaria ante este contexto?

La coordinadora pedagógica, lo tiene muy claro “nuestro trabajo es ampliar, es irles abriendo nuevas ventanas de conocimiento, si solo nos quedamos en sus intereses, tenemos un mundo muy reducido”. Esto dialoga directamente con el marco teórico presentado en el capítulo 2 (Dussel, 2020; 2020b; Brailovsky, 2019; Larrosa, 2018; 2019; Masschelein y Simons, 2014), en donde se destaca la vitalidad del rol docente en abrir nuevos sentidos, cultivar nuevas preguntas para así estudiar y practicar juntos al mundo. La docente continúa su argumento indicando que:

“buscamos que el estudiantado esté bien informado, reforzar en el hecho de la contrastación de fuentes, por ejemplo, es difícil llegar a la profundidad de los mensajes y las informaciones, cuesta encontrar diálogos pausados, discusiones argumentadas en tranquilidad, pero lo intentamos permanentemente”.

La comunidad docente tiene el desafío que la escuela, en tanto tecnología histórica de la modernidad, pueda dialogar y convivir con nuevos ingenios como son las tecnologías digitales (y con abordar las distintas aristas sociales, económicas y políticas que conllevan). Dice también la coordinadora pedagógica, “tenemos una lucha muy difícil contra el consumismo,

contra el sistema capitalista en general. La economía, el feminismo, el cambio climático, es todo un mismo problema, que lo tenemos muy difícil de enfrentar”. Y cierra su testimonio diciendo “tenemos mucho trabajo al respecto, es una tarea diaria que nos apasiona y desafía constantemente, aburridos no vamos a estar...”.

Lo cierto es que, en la web, internet, las redes sociales y las plataformas digitales en general, niños, niñas y jóvenes se informan sobre temas de actualidad, se entretienen y también aprenden sobre cualquier tema de interés. Hay un elemento propio de la cultura digital que combina estas características: los memes.

9.2 Cultura memética

Si hablamos de asuntos de relevancia para el estudiantado, tenemos que hacer mención a los memes, en tanto creaciones de la cultura digital popular. Normalmente se los define como una pieza (una imagen o un video con subtítulos) que es o puede ser humorística, viral, creativa, colectiva, global pero también remezclada, alternativa y concreta propia de la dinámica de las redes sociales (Pérez-Salazar et al., 2014; Resendes, 2021).

Los memes forman parte de la vida digital y, como todo producto de internet, no son inocuos, ya que tienen la capacidad de influir en las decisiones sobre la autoconcepción, las interacciones mutuas, la concepción de la realidad y las interacciones con la realidad (Floridi, 2015). Como unidad cultural, un meme entraña un significado y, por ello, una visión y valores concretos que, por habitar la red, pueden ser muy visibles (Benaim, 2018). De un meme se pueden decir muchas cosas, pero nunca que es neutral (Sola-Morales et al., 2021) y este es su valor para pensar en su potencial en los procesos educativos.

La comunidad del Instituto Miquel Tarradell no es ajena a los memes. Se comparten entre dispositivos, se cuelgan en las paredes del edificio escolar ante una determinada actividad, se utilizan como práctica en clase y hasta funcionan como piezas humorísticas. Pero, sobre todo, los memes están en las interacciones humanas efectuadas mediante servicios de comunicación digital, ya sea a través de redes sociales, mensajería instantánea u otros.

Como relata un estudiante de 3º de la ESO, “en la sección “*Para tí*” de Tik-Tok, me aparecen una mezcla de memes con videos graciosos, memes ingeniosos (sobre filosofía por ejemplo o sobre tendencias), generalmente son tonterías, pero con mezcla de mensajes bien explicados”. Los memes mediatizan la experiencia del estudiantado con la realidad y con el mundo. “Aprendo muchos conceptos a través de los memes, por ejemplo, la palabra ironía.

Gracias al contexto del meme supe qué era”, dice un estudiante de 1º de la ESO. Los memes median, funcionan como puente, vehiculizan significados y símbolos que quedan impregnados en las subjetividades del estudiantado. Al ser piezas atractivas para la juventud, estos interactúan a través de ellos (mediante *likes*, comentarios o bien compartiéndolos). Esto hace que los algoritmos les seleccionen más memes, llenando sus perfiles de usuario.

Los memes tienen un significado particular, por lo tanto, requieren de análisis interpretativos para comprenderlos. No son meras imágenes humorísticas que se diseminan en las redes sociotécnicas, son sintagmas visuales (González Espinosa et al., 2015). Esto implica “un conjunto de significantes que conforman un texto, un tipo de discurso enmarcado en una amplia definición que hoy conocemos como texto multimodal” (p. 75.). Es por eso que los memes ofrecen una visión o representación del mundo, de las relaciones sociales entre las personas y construyen una realidad a través de múltiples opciones comunicacionales. “Los memes dicen algunas cosas que nos pasan”, cuenta una estudiante de 2º de la ESO, es decir, representan pensamientos, emociones o vivencias personales.

Lo simbólico y lo representativo de los memes para el estudiantado merece ser atendido por la institución escolar. Como señala Van Dijk (2000), existen tres funciones de los memes: ideacional, interpersonal y textual, que solo pueden entenderse en su contexto. De estas funciones podemos comprender que los memes implican creatividad, por un lado, y circulación entre personas, por otro. “Son muchos los compañeros que crean memes, se pasan mucho por las redes o por Whatsapp”, dice un estudiante de 2º de la ESO. Estas piezas sintetizan, condensan sentidos, siendo una de las formas características más particulares y significativas de la digitalización de la vida cotidiana.

En el Tarradell los memes tienen distintos usos. Hay quienes los inventan, quienes los consumen y a quienes no les interesan. De los primeros, podemos destacar a un estudiante de 3º de la ESO quien manifiesta que “buscaba las fotos en Google y usaba un editor para crearlos (*inshot* o *meme creator*). Perdía mucho tiempo, hacía y subía a redes como 10 por día”, mostrando así cómo puede operar el proceso de creación, que incluye búsqueda de información, imaginación, creatividad, diseño y producción del contenido. Continúa este relato, “para llegar y triunfar (con los memes) tenía que subir 100 por día, pero solo podía hacerlo copiando a otros, y eso no me gusta”, revelando cómo los memes son percibidos como populares, y por tanto, como una vía para poder ser virales en las redes. Se esmeran para pensarlos, editarlos y crearlos. Estas unidades simbólicas representan de manera sintética la percepción sobre un tema determinado (generalmente uno de actualidad). Si logra comprenderse y hacer reír, existen posibilidades de que su alcance sea mayor. “Con memes hay chances de viralizarse”, como dice un alumno de 4º de la ESO.

De los segundos, quienes consumen, existen estudiantes a los que les gustan los memes, se ríen con ellos y hasta se informan de la realidad contemporánea a través de estos. “Me informo mucho con los memes, en Tik-Tok hay demasiados, a mí me salen muchos del juicio de Johnny Deep. Se usan mucho para la burla”, dice un estudiante de 2º de la ESO. Los memes operan sobre lo cotidiano, trabajan sobre el sentido, lo representan, intervienen o modifican.

Cambian el eje, y en el medio de ese proceso, los buenos memes son lo que logran hacer reír. “Lo que pasa en la realidad, las noticias, se usa como humor”, dice una estudiante de 1º de la ESO. Se percibe cierta banalización de la información o de la realidad a partir de los memes. “A Putin le están haciendo *ciberbullying* con memes”, agrega. Muchos de los asuntos cotidianos de la realidad social son llevados al terreno del humor, temas que en muchos casos poco tienen de divertido. Por tanto, las instituciones escolares tienen con los memes, o más bien con la cultura juvenil memética, otro desafío más, ante esta faceta de ridiculizar la realidad o interpretarlo todo desde el humor o la risa. Algo que puede conectarse con tradiciones de géneros clásicos como por ejemplo la sátira, aquellos discursos que critican de manera aguda las costumbres de manera burlesca o lúdica.

De los terceros, a quienes no les interesan los memes, manifestaron justamente que el carácter de burla hacia el otro es lo que los aleja, y por ende no les interesan. “Los veo pasar todo el tiempo, pero no me atraen. No veo el punto de burlarse del otro constantemente”, dice un estudiante de 1º de la ESO.

Por último, cabe destacar que durante el proceso de trabajo de campo de la presente tesis el grupo de 1º de la ESO pidió expresamente realizar una clase de memes. En el marco de la asignatura “Informática”, se generó una dinámica en donde el estudiantado tenía que generar uno o varios memes bajo la consigna “tú y el instituto”. A través de distintos sitios web como “*Imgflip*” o “*Canva*” niños y niñas crearon sus memes, mostrando gran destreza para crear nuevos símbolos a partir de la consigna. Buena parte del estudiantado tomó memes ya conocidos por todos y todas (como uno de Pablo Escobar o bien del cantante Drake -ver en Anexo 4 las fotos 1, 2, 3 y 4). Los sentidos comenzaron a florecer, y oscilaban entre el fastidio por esperar a que acabe una clase, a un festejo por un día que no van al instituto.

Desde un ejercicio expresivo y promoviendo la creación a través de herramientas digitales se pudo acceder a sus imaginarios personales, a sus subjetividades en torno a lo que representa el instituto para ellos y ellas. A partir de esas creaciones meméticas pudieron abrirse nuevos diálogos, debates o trabajos en clase. Es decir, abordar lo que ellos y ellas piensan o sienten, desde un ejercicio práctico mediado por lo digital (uno de sus medios predilectos y habituales de expresión) en donde el profesorado puede tender un puente de acercamiento a través de

su cultura digital. Se trata entonces de traer algo del mundo digital (en este caso) a la clase, para estudiarlo y practicarlo (Brailovsky, 2019).

9.3 Personalización de la experiencia y la cuestión de la atención

Los algoritmos que funcionan detrás de las plataformas digitales se encargan de sistematizar los datos que las y los usuarios dejamos al interactuar con ellas. Los procesan y les dan un sentido para recomendar contenidos que sean acordes al perfil que se va construyendo (García Marín, 2021). “Sentimos que nuestro estudiantado es el *target* principal de un modelo publicitario que encuentra en lo digital los medios perfectos para acceder a ellos de manera cotidiana”, dice una docente.

Los servicios brindados por tecnologías digitales como los buscadores o las redes sociales funcionan a base de sistemas de recomendaciones que brindan información o contenidos personalizados. Es decir, recomiendan en base a las búsquedas pasadas de el o la usuaria, para acercarle más información acerca de sus intereses. Por tanto, podemos observar que no son ventanas abiertas e inocuas a la realidad. Seleccionan y recomiendan contenidos con el objetivo de que las personas obtengan más información sobre sus patrones de comportamiento o creencias previas. “Me doy cuenta de que si busco algo un día, al siguiente me aparecen anuncios de lo mismo”, como nos dice un estudiante de 4º de la ESO.

Esto, a priori, emerge como algo contrario a lo que un docente tiene como tarea: abrirle al estudiantado una serie de posibilidades que desconoce, designando cierto contenido, tema o propuesta de acuerdo con lo que se intuye que puede interesarle aprender. El algoritmo, en ese sentido, es una antítesis de la labor docente (Dussel, 2022). “A veces sentimos que vamos a contracorriente de los intereses del estudiantado... lo que tenemos que enseñarles en clase muchas veces no les interesa, y consideramos que algunos son temas fundamentales para que aprendan”, revela una docente del instituto. Y es que la lógica de consumo de la cultura digital se contraponen muchas veces a las propuestas del currículum educativo.

Como vimos previamente, un gran desafío de los centros educativos pasa por establecer maneras para jerarquizar la información a la que el estudiantado está expuesto de manera cotidiana. Junto con esto, aparece la complejidad de despertar, capturar o mantener la atención del estudiantado en las aulas. “Hay un reto en que toda esta información la pueden obtener más rápido y entretenida, por tanto, las clases tradicionales puede costar atender,

aguantar y conectar”, reconoce una docente. El modo de funcionamiento de las plataformas digitales, en donde predomina la abundancia y la instantaneidad de la información, trae retos pedagógicos para las instituciones educativas. Al respecto, otra docente, orientadora del Instituto, nos dice:

No todo pasa por cambiar los métodos. Hay que trabajar la capacidad de estar una hora escuchando. Están bien los métodos nuevos, centrados en el estudiantado, pero a la vez tienen que adquirir la capacidad de escuchar para el bachillerato o la universidad. Estamos entrando en un bucle de rapidez y estímulo, porque lo tienen en otros lados. La escuela no tiene que entrar en ese bucle. Pecamos en cada reforma, poniendo énfasis en los métodos o cambios, que están bien, pero no puede ser todo así. La escuela se tiene que adaptar a trabajar por proyectos, a jugar, a la diversión... pero hay una parte del estudio que es aburrida, que tienes que tragarte cosas que quizás no te interesan tanto, y tener que estar atentos a pesar de no haber tanto estímulo, etc.

En cuanto al tema de la personalización de la experiencia, a partir de la interacción con las tecnologías digitales, es notorio el hecho de que el estudiantado del instituto desconoce cómo funcionan las plataformas digitales. “No sé bien porqué me aparece esa información y no otra, calculo que es porque es la información más famosa o popular”, relata un estudiante de 2º de la ESO. Los algoritmos son opacos, nadie conoce a ciencia cierta su modo de funcionamiento. Lo que sí sabe o intuye el estudiantado son algunos de los efectos que provocan. “Lo malo es que es un poco adictiva, hay amigos que miran mucho, se meten a ver un rato y se quedan mucho tiempo”, dice un estudiante de 3º de la ESO. La economía de la atención (Peirano, 2019) funciona con un triángulo compuesto por datos personales -materia prima-, algoritmos -que dan sentido a esos datos- y plataformas -el modelo de negocio- (García Marín, 2021).

No hace falta participar para formar parte de la economía de la atención. “Yo no subo contenido, solo miro”, dice un estudiante de 1º de la ESO. La idea que predomina en el mundo de las plataformas digitales es poder retener el mayor tiempo posible al usuario o usuaria, conocer mejor sus gustos, y recomendarle más y mejor información de acuerdo con su perfil, es decir, respecto a sus búsquedas realizadas en el pasado reciente.

A pesar de que reconocen desconocer el modo de funcionamiento de los sistemas a través de los cuales se informa y entretiene a diario, el estudiantado tiene ciertas sospechas “nos salen cosas en las redes que conversamos con amigos o que pensamos. Y así nos distraemos más y más. Es como infinito, no se acaba más. Ya no hace falta hacer una búsqueda, estoy pensando en algo y me aparece en la *app* -Tik-Tok-”, dice un estudiante de 4º de la ESO.

Esta aplicación, Tik-Tok, que ganó mucho terreno con la pandemia, es una de las más utilizadas en el Instituto. “Te puedes *pegar* -pasar- mucho tiempo en Tik-Tok”, dice una estudiante de 1º de la ESO. En la sección “*Para tí*” se recomienda una infinidad de contenidos de acuerdo con los gustos del usuario o usuaria. Es decir, se pueden pasar horas mirando un material hiper-personalizado para ellos y ellas.

Al respecto, Bilinkis (2022) habla del concepto de “contenido desconectado”, como la última gran transformación del mundo de las redes sociotécnicas. Este tipo de funcionamiento, que inauguró Tik-Tok y en la actualidad siguen redes como Twitter o Instagram, rompe la regla básica de este tipo de plataformas: el hecho de conectarnos con otras personas. Al decidir mostrarnos lo que el algoritmo considera que es el contenido que preferimos, el mismo ya no tiene que provenir de una cuenta que el usuario o la usuaria siga, sino que se selecciona en base a todo el contenido producido por cualquier cuenta del mundo.

Esta transformación en la manera en que se priorizan los contenidos que las plataformas digitales muestran a sus usuarios y usuarias genera otro cambio profundo en la mediación. Esto es algo que se abordó de manera incipiente en el apartado de construcción de identidades. Antes de este cambio en los sistemas algorítmicos, cualquier persona subía contenido para agradar a su audiencia. Ahora la clave pareciera estar en subir o publicar contenido que sea del agrado del propio sistema automatizado (mediante los algoritmos). Esta particularidad de las redes sociales refleja la capacidad mediadora de los artefactos tecnológicos (Vallès-Peris, 2021). Vemos entonces cómo las tecnologías digitales posibilitan determinadas relaciones de los humanos con el mundo que de otro modo no habrían sido posibles. Sin embargo, como vimos previamente en la parte 2 correspondiente al marco teórico, las tecnologías no son intermediarios neutrales, sino mediadoras activas que contribuyen a la formación de las percepciones y la interpretación que las personas hacemos de la realidad. Como observa Verbeek (2008) son moral materializada, que ofrecen por tanto propuestas materiales sobre cómo actuar.

“Antes empecé a subir contenido por pedido de la gente, me pedían que subiera determinados videos o memes. Me hacía ilusión subirlos”, dice un estudiante de 3º de la ESO. El joven adaptaba el contenido que mostraba de acuerdo con las preferencias o bien para agradarle al otro. “Ahora, lo que hago es ver qué tipo de contenido se muestra más, las tendencias, y trato de hacer contenido mío, para que también se viralice”, sentencia el mismo estudiante. Esto explica lo que sostenía McLuhan (1964) respecto a que el medio es el mensaje. Las estructuras de los servicios digitales condicionan o determinan el accionar de las personas que interactúan en dichos entornos. Esos diseños inciden por tanto en las creaciones y representaciones de la realidad que construyen las personas en sus respectivas mediaciones

con las tecnologías (Barbero, 1987). Por tanto, podemos inducir que estas ideas suponen que el debate ético en torno a las máquinas digitales no recae en grandes temas filosóficos, sino más bien en aspectos vinculados con el día a día (Vallès-Peris, 2021).

Quinta parte. Conclusiones

Sabía que en algún momento iba a terminar así/Absorbiendo todo lo que veo, escucho y leo por ahí/Con la cabeza inmensa en tanta contaminación/Basura que algunos expertos le llaman "información"/Me atacan imágenes sin dar respiro/Me pegan palabras, me aturde el sonido/Soy blanco de eslóganes que bombardean/Con frases y textos que me abofetean/Hiperestimulado, sentidos colapsados/Todo deja su marca en mi cerebro fragmentado. El Cuarteto de Nos, *Frankenstein Posmo*.

La presente investigación no ha tenido como objeto de estudio a las tecnologías en sí, sino más bien las relaciones que se establecen entre ellas y las personas en un ámbito educativo situado. Las tecnologías digitales se analizan, por un lado, en tanto entornos que influyen y determinan las experiencias y los sentidos del estudiantado, y por otro, en tanto territorios que conviven con otra tecnología histórica, como es el instituto, provocando una serie de tensiones educativas, sociales y culturales.

De la emergencia de conflictos y problemáticas en estos cruces se advierte cómo una tecnología *vieja* (la idea de escuela) mediante sus operaciones pedagógicas y artificiales (Masschelein, 2018) se ocupa del presente y el futuro de su estudiantado (y del mundo). Es decir, cómo negocia, de manera activa o pasiva, con los entornos digitales, en la construcción de sentidos por parte del estudiantado.

La ciudadanía digital en esta investigación ha sido un marco conceptual desde dónde mirar y a su vez un reconocimiento o posicionamiento: que todas las personas tienen derechos humanos, aún en los espacios sociodigitales. Esta noción se fue resignificando durante el proceso de investigación para dar lugar a las relaciones, los diálogos y los cuidados que florecen diariamente en el instituto y sus aulas respecto al mundo digital.

Esta investigación se llevó a cabo en el transcurso de la pandemia global que sacudió al mundo en los inicios de la segunda década del siglo XXI. La etapa de trabajo de campo en el centro educativo se dio durante los primeros trimestres de la denominada "vuelta a la presencialidad". La defensa a la escuela (Masschelein y Simons, 2014) nace desde una plena consciencia respecto a la vitalidad de estas instituciones para la vida en sociedad. Ante, y luego de, muchos años (y los que seguirán) de discursos abolicionistas de lo escolar -sumados a la proliferación masiva de las plataformas digitales-, defendemos la artificialidad de la escuela en tanto tecnología humana, en tanto espacio social de pensamiento, reflexión y resignificación individual y colectiva de la vida en común.

Utilizamos el concepto de *happening* de Masschelein (2018), para poder identificar acontecimientos, en donde algo del mundo se lleva al aula de manera particular, para ser atendido, estudiado y practicado. Esto es, sacar las cosas del mundo de su uso común y colocarlas en el aula, para que puedan tener un nuevo uso. Esta profanación (Masschelein, 2020), tiene que convivir con la lógica de mercado con la que opera internet, que pone a disposición toneladas de información al alcance de un clic, sin historia ni contexto y de manera personalizada respecto a los gustos del usuario o usuaria. Esta tensión, aparece como un gran reto en las instituciones educativas en general, y en el Instituto Miquel Tarradell en particular, ¿cómo promover pedagogías reflexivas respecto a un mundo digital lleno de informaciones e imágenes?

Ante la hiperinformación (Aguilar, 2013) que provoca el hecho de convivir en una sociedad digitalizada (Castells, 2020), proceso que nos expone de manera constante expuestos a estímulos, surge la pregunta por el lugar o el rol de las instituciones educativas. En la era de la información fragmentada (Cerezo, 2008), en donde se habita entre ecosistemas informáticos y digitales que individualizan la experiencia y las realidades humanas, el centro educativo, en tanto institución de lo común y público, aparece como una necesidad vital para poder tomar distancia del mundo (de Tezanos, 1998; Benjamin, 2014/1928; Larrosa, 2019; Dussel, 2009; Masschelein, 2018).

Una escuela por lo general criticada y menospreciada en tanto técnica histórica poco *aggiornada* respecto a la cultura contemporánea, pero que sin embargo conserva aún un valor crucial en lo social. Este valor, según Simondon (2014) puede estar también dado en cuanto a la enseñanza y la comprensión técnica del mundo en que vivimos. ¿Esto quiere decir que todos y todas tienen que enseñar a programar o leer/escribir código? No, Simondon habla de un saber intuitivo (distinto al instrumental o utilitario) que puede darse en la enseñanza de las nuevas generaciones de estudiantes, un saber respecto del modo de funcionamiento y la lógica de los sistemas técnicos:

Nuestro objetivo era la comprensión intuitiva del ser técnico por la inteligencia joven. Un niño no entiende, en el sentido profundo de la palabra, lo que es un árbol o un animal. Sin embargo, puede entender, en el sentido técnico de la palabra, por qué se debe regar un árbol que acaba de ser plantado, por qué un árbol necesita luz; no entiende científicamente la asimilación y la fotosíntesis, pero puede entender lo que es un injerto o un apuntalamiento. Este género de comprensión, intuitivo pero no afectivo o animista, es lo que denominamos comprensión técnica. Entre la mentalidad primitiva y la mentalidad científica está el pensamiento técnico (Simondon, 2014. 217).

Con este contexto, presentamos a continuación las conclusiones del presente trabajo de investigación. Las mismas están lejos de ser sentidos cerrados, fijos o estancos. Son más bien invitaciones para continuar el proceso de reflexión y construcción de prácticas educativas que permitan a la ciudadanía el ejercicio de sus derechos en una vida contemporánea signada por la proliferación de tecnologías digitales y por la convivencia entre las personas y ellas.

Capítulo 10. Ciudadanía relacional como camino hacia nuevas formas de estudio y cuidado en contextos escolares sociodigitales

“La idea socrática de que amar es colmar una carencia, de que uno ama lo que no tiene. Lo interesante no parece ser alcanzar lo que uno cree que no tiene, sino el amor como gesto de salida. Desde el momento en que estás yendo en busca de lo que supones que te falta, estás abandonando tu “*ti mismo*”. Y ese abandono de uno, es lo más interesante del amor: que es pelearse contra la devoción que tenemos nosotros de nuestro propio yo. Porque nosotros podemos cuestionar todo, pero incluso cuando cuestionás, no te cuestionás a vos mismo cuestionando. Porque crees que vos, que uno, que cada uno, es parámetro de todo lo que uno hace o piensa. En cambio, el amor te lleva puesto. Te lleva puesto esa omnipotencia o soberbia que el sujeto tiene sobre sí mismo. (...) como decía Foucault, el sujeto es sujeto porque está sujeto. Y la pregunta es: ¿qué sujeta al sujeto? El lenguaje, el trabajo, pero en especial, el modo en que nos relacionamos afectivamente. El amor, el modo en que amamos, también define el modo en que somos”. Dario Sztajnszrajber, *Lado B*¹⁸

El último capítulo de la presente tesis corresponde a sus conclusiones o ideas finales. El mismo está dividido en tres apartados. En el primero, se comparte el análisis de las evidencias generadas a partir del trabajo de campo, teniendo en cuenta los objetivos principales de la investigación. Esto es, las relaciones entre el centro educativo y las tecnologías digitales; las principales tensiones pedagógicas y sociales que emergen de estas interacciones; las maneras en que el instituto gestiona estos conflictos; y por último los sentidos y las prácticas observadas con el propósito de promover usos reflexivos, responsables y críticos de las tecnologías digitales. En el segundo, las principales limitaciones que tuvo esta tesis para observar y analizar los fenómenos estudiados. Finalmente, las proyecciones de futuras investigaciones vinculadas a las temáticas desarrolladas.

¹⁸ Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=39oKrp7KI4U>

10.1 Análisis a partir de objetivos

Las conclusiones de la presente tesis de investigación doctoral emergen de un proceso de interpretación al que hemos llegado luego de poner en diálogo los hallazgos del trabajo de campo con la revisión de literatura científica. Estas conclusiones, que se presentan a partir de cada uno de los objetivos planteados al inicio de la investigación, no pretenden ser ideas cerradas o puntos de llegada, sino más bien la apertura de nuevos sentidos educativos, cruces analíticos y preguntas en profundidad. Se espera que este estudio de caso tienda puentes hacia futuras indagaciones que continúen el análisis de las fronteras entre lo escolar y lo digital.

El objetivo central de la presente tesis está vinculado al análisis de las relaciones de un centro educativo con y a través de las tecnologías digitales. Al respecto, destacamos seis conclusiones o ideas finales.

La primera, es que no todo es (ni tiene que ser) digital (Selwyn et.al, 2022) respecto a los interrogantes educativos que plantean la digitalización y la datificación de la vida cotidiana (Crogan, 2016). En el Instituto Miquel Tarradell reconocen a las tecnologías digitales como poderosas herramientas que pueden complementar el trabajo pedagógico en todos los niveles, “pero lo fundamental es la manipulación”, dicen, el hecho de poder estudiar, pero también practicar, viendo lo que está pasando (con esquemas, gráficos, objetos, utilizando las manos, poniendo el cuerpo), “que es de donde salen las ideas”, agregan. El problema, observamos, surge cuando concebimos que es la única técnica con la que contamos para sostener las prácticas educativas. “Ahí nos perdemos”, dicen desde el instituto. Es decir, en un contexto caracterizado por el solucionismo tecnológico (Morozov, 2013), que pregona que todos los problemas de la escuela pueden (o debiesen) resolverse con más tecnología digital, desde el centro educativo se revela la falsedad de estos enunciados, sosteniendo que existen prácticas pedagógicas (y cuidados) que requieren de otras técnicas para la exploración y el estudio del mundo, y la convivencia entre personas.

Una segunda conclusión a la que llegamos refiere a otra de las ideas que se promueven desde fuera de la escuela como fundamentales para lo educativo: la formación en competencias o habilidades digitales (UNESCO, 2021). De la investigación en territorio se observa que no alcanza con que el profesorado y el estudiantado posea estos saberes para sostener usos, prácticas y relaciones reflexivas y críticas con las tecnologías digitales. Lo que se cuestiona desde la presente tesis es la concepción misma de lo educativo (y de la escuela) que traen este tipo de políticas, en donde se busca que el estudiantado aprenda de manera

individual técnicas para desenvolverse en su vida, más que estudiar -junto con otros- los asuntos del mundo.

Si entendemos a los centros educativos como espacios-otros (Dussel, 2020), separados del tiempo de la producción y de las lógicas del mercado, un entre paréntesis (Brailovsky, 2019) en la vida del estudiantado para estudiar y practicar cosas del mundo -en este caso el digital- (Masschelein y Simons, 2014), junto con otros y otras, observamos que existen dinámicas sociales, de convivencia, de relación a fin de cuentas, que exceden lo individual y que requieren un abordaje colectivo del asunto. “Dudo si el papel que juega el instituto es el que debería en temas de acompañamiento digital”, dicen desde el Miquel Tarradell.

Es aquí donde el concepto de ciudadanía (Díaz-Perdomo y Rojas-Suarez, 2017) cobra fuerza, en tanto contrato social entre ciudadanos y ciudadanas que acuerdan ceder sus derechos individuales con el fin de que las normas sean posibles para todos y todas. Hablamos de la búsqueda de consensos, de un pacto colectivo, de negociaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que deriven en el establecimiento de normativas internas de la institución (en donde todas las voces estén representadas -estudiantes, docentes, familias y equipos directivos) para construir entornos de convivencia social en la escuela, incluyendo el desafío de vivir con (y entre) tecnologías sociodigitales. Ahora bien, la noción de ciudadanía digital (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013) tiene también un anclaje individual, al referirse a los derechos y las obligaciones que tiene cada ciudadano o ciudadana en estos entornos. En ese sentido, desde el instituto reconocen tener un reto muy difícil contra la lógica individualista que opera a nivel sistémico en la sociedad. “Nuestra lucha es contra el consumismo, contra el capitalismo en general (...) el sistema económico, el feminismo, el cambio climático, es todo un mismo problema, que lo tenemos muy difícil de enfrentar”, advierten desde el centro. El mundo digital está también impregnado de esta lógica de consumo: a través de dispositivos móviles propios, ordenadores personales, cuentas de usuario y contenidos segmentados; se individualiza la experiencia humana, incidiendo en la construcción de identidades, subjetividades y sentidos que complejizan la cohesión social y la convivencia en la diversidad. Por tanto, desde la presente investigación concluimos que más que competencias o habilidades que apunten a una ciudadanía digital, se requiere un enfoque integral y colectivo, al que denominamos ciudadanía relacional, para poder problematizar los vínculos que las personas sostenemos al habitar los entornos sociodigitales.

Siguiendo este razonamiento es que llegamos a una tercera conclusión, referida a la necesidad de deconstruir (Derrida, 1997) las relaciones, los cruces y los sentidos que emergen entre dos tecnologías históricas y sociales (Sibilia, 2022; Rodríguez, 2020b; Baricco, 2018; Ferrer, 2013; Costa, 2021b; Dussel, 2009) como son la escuela y la digital.

Por un lado, el carácter histórico que revisten dichas virtualidades, artefactos o dispositivos hace necesaria la generación de nuevos diálogos entre ellas. Puentes que interroguen los propósitos (los *para qué*) de la utilización de lo digital en los ámbitos escolares. Para ello, se advierte que el instituto requiere de apoyos, principalmente de las administraciones y de los tomadores de decisión políticos, pero también de la sociedad en su conjunto (familias, empresas, organizaciones sociales, academia, etc.) para educar y cuidar a las nuevas generaciones de estudiantes en la búsqueda de relaciones reflexivas, críticas y creativas con el mundo digital. Por otro lado, reconociendo el carácter social de los territorios digitales y entendiéndolos como entornos sociotécnicos (Van Dijck, 2016), es que se podrá incorporar lo que le pasa al estudiantado a nivel identitario y vincular por el hecho de interactuar permanentemente con (y entre) ellos.

La concepción histórica de las tecnologías nos permite asumir el hecho de convivir en la era técnica (Ortega y Gasset, 1982; Heidegger, 1980; Esquirol, 2011), en donde predomina el *modo de pensar técnico*, proceso cultural que nos acompaña desde la segunda mitad del siglo XVIII conocido como Revolución Industrial (Ferrer, 2013). Desde la escuela, son conscientes del desafío que plantea este *modo de pensar técnico* y activan estrategias pedagógicas para enseñar a usar las herramientas, pero también para pensarlas, cuestionándolas. “Es ahí, en las relaciones que tienen con la información que consumen a diario donde tenemos que intervenir como docentes”, se escucha desde los pasillos del Miquel Tarradell. Ahora bien, vale también asumir que los retos de la digitalización de la vida cotidiana y la datificación de los lazos sociales (Rodríguez 2020b) exceden a las escuelas, siendo la sociedad en su conjunto la que tiene que asumir la complejidad (Morin, 1994) de la vida entramada (Najmanovich, 2020) ¿Cómo podemos relacionarnos de maneras otras con las tecnologías a nivel social?

La concepción social de las tecnologías digitales nos lleva a hacernos cargo de las herramientas que creamos como humanidad (Baricco, 2018). En ese sentido es que se han pensado políticas globales como el “modelo 1 a 1” (*one laptop per child*), en donde otra vez operó la lógica del solucionismo tecnológico, conjurando a las tecnologías digitales para resolver problemas de desigualdad económica (Dussel y Williams, 2023). En el Instituto Miquel Tarradell se entregaron ordenadores y se *regalaron* suscripciones a sistemas operativos de Google (*Classroom*), sobre todo a partir de la pandemia, como respuesta política a las desigualdades en el acceso a la tecnología. Pero comprender a internet como territorio social que ocupamos (Moyano, 2022) es más que solamente una cuestión de acceso. Una vez que estamos allí conectados, ¿qué otras dinámicas de desigualdad estructural operan?

El instituto Miquel Tarradell asume una manera de entender lo técnico como social y presenta acciones concretas para relacionar lo escolar con lo digital. El programa de “Orientación y Mediación es el gran proyecto del centro”, reconocen. Es que los centros educativos necesitan constituirse en espacios de cuidados para la transformación política (Tronto, 2018), sobre todo en poblaciones de mayor vulnerabilidad social, en donde la escuela aparece como espacio seguro (Anguita, 2020) para que las personas puedan relacionarse con su entorno, incluyendo la dimensión socio-digital. “Somos un centro con mucha cercanía con el estudiantado, sobre todo por las tutorías individualizadas, todos los profes tienen una responsabilidad afectiva y acompañamiento emocional como mínimo de 5-6 alumnos”, dicen desde el instituto, reconociendo como las cuestiones culturales y vinculares propias del estudiantado son abordadas por el mismo.

El estudiantado del Miquel Tarradell, con sus historias de vida auestas, cuenta con un equipo de profesionales de la educación que mediante la escucha y el diálogo les cuidan y acompañan en sus crecimientos y desarrollos. “Hay nenes y nenas que son muy vulnerables, que tienen problemas de comunicación, muchos miedos, que cuesta, pero encuentran en estas figuras docentes un apoyo y contención”, sostienen desde el centro. Los territorios sociodigitales de interacción humana reproducen desigualdades preexistentes, como pueden ser las culturales o sociales, trayendo aún más retos para el abordaje socioeducativo del instituto. La evidencia científica al respecto (Martin Criado, 2020; Martin Criado y Gomez Bueno, 2017; Jacovkis y Tarabini, 2020) revela cómo la distancia de la escuela con el uso, consumo y relaciones digitales para el estudiantado en situación de vulnerabilidad social, añade una capa más a las brechas existentes entre lo escolar y su vida cotidiana.

Una cuarta conclusión respecto a lo relacional entre el centro y las tecnologías digitales pasa por las decisiones institucionales que se toman respecto al uso de los dispositivos móviles dentro del instituto. Al respecto, consideramos que más allá de las directrices puntuales que una escuela pueda tomar, como por ejemplo el hecho de prohibir el uso de los móviles dentro del mismo -como es el caso del Miquel Tarradell-, cabe considerar, como vimos previamente, que las redes sociotécnicas ingresan por las paredes (Sibilia, 2012), puertas y ventanas de los institutos. No existe una receta mágica que indique cómo una escuela tiene que posicionarse respecto a la digitalización. De hecho, consideramos que ninguna decisión, por más acertada que sea, anulará la conflictividad (identitaria, vincular entre personas o relacional con la información). “En muchos centros se ha prohibido el uso del móvil, y ahora me planteo todas las cosas positivas que podría tener”, sostienen desde el instituto, y agregan “dudo si prohibir es la mejor opción, o bien es hacer un uso razonable. Pero ese uso cuesta mucho de mantener”.

Es por eso que se advierte la imprescindible necesidad de pensar de manera sostenida en el tiempo las relaciones (y normativas) dentro de la escuela respecto al territorio sociodigital que habitamos a diario. Es quizás desde los procesos y la construcción de metodologías (desde lo cultural) más que desde los resultados (las técnicas o tácticas que se pueden implementar) el camino a transitar. Esto implica la necesidad de promover en los centros educativos procesos culturales de construcción de ciudadanía relacional. Espacios de escucha, diálogo, debate, reflexión y planificación de decisiones, en donde se encuentren las voces del estudiantado, familias, profesorado y equipo directivo. Una cultura de centro, desde los mismos centros, y apoyada por las administraciones (y la sociedad en su conjunto) que se ocupe de pensar, diseñar, iterar, errar, corregir e implementar a mediano y largo plazo decisiones educativas respecto a las tecnologías sociodigitales. Espacios en donde se puedan abrir nuevos sentidos respecto a didácticas áulicas, convivencia en el centro, comunicación digital con las familias, entre otras, respecto a los vínculos de las personas y las comunidades con las tecnologías digitales.

Este enfoque cultural y relacional tiene el desafío de esquivar posturas moralistas (Dussel, 2009) respecto a las técnicas emergentes que ingresan a la escuela. Este argumento se sostiene en la consideración de que, luego de las primeras décadas de digitalización de la sociedad, aprendimos que con internet juzgar (desde las ideas preconcebidas) no funciona. Es decir, escaparle a la tentación de demonizar la herramienta (digital) como fuente y responsable única de los conflictos, para pasar a habitar y conocer los asuntos que suceden en dichos espacios, para poder abordarlos en clave educativa, en pos del acompañamiento y cuidado del estudiantado. “Nos dimos cuenta en los talleres que el prohibir y el no debes no nos sirve”, dicen desde el centro. El diálogo intergeneracional (Moyano, 2022) aparece como un desafío del instituto (y de los institutos), así como también lo hace la necesidad de librarse del mito de los nativos digitales (Prensky, 2001), para reconocer que nuestro estudiantado requiere de presencia, acompañamiento, escucha y diálogo por parte de sus adultos de confianza -como es el profesorado-.

Para cerrar el análisis del objetivo central, concluimos que se evidencia en el centro educativo un desconocimiento del modo de funcionamiento de las plataformas digitales, lo que se conoce como el sistema DAP (Rodríguez, 2021b). Mediante los diálogos establecidos en clases, grupos de discusión o entrevistas en profundidad, se denota poco conocimiento o entendimiento respecto a la información que les aparece en sus inicios o *feeds*. No existe por lo general una conciencia respecto a cómo se les presenta la información. La consumen directamente, sin resignificar o sin reflexionar sobre los motivos o causas a través de las cuales les aparece ese tipo de contenidos. Es ahí en donde el rol docente o el de la institución educativa merece resaltarse. Como dice Sibilia (2021) “me refiero a la dificultad que implica

el autocontrol en una cultura que incita al placer ilimitado y a la autorrealización, mientras carece de herramientas para convivir con el fracaso” (p.987). No hablamos de discursos morales o de alerta ante los riesgos o peligros de lo digital, sino más bien de pensar e implementar aproximaciones reflexivas o dialógicas que planteen las preguntas correspondientes que en la actualidad la sociedad toda debiese hacerse respecto al contacto o las relaciones con las tecnologías digitales, sus imágenes y la información. Lo que Masschelein (2020) denomina una gramática escolar sobre las tecnologías digitales, para saber cómo nos relacionamos con dichas herramientas técnicas -algo que abordaremos más adelante-. Una respuesta propositiva que permita abordar en clave educativa el contexto sociodigital contemporáneo en donde los sesgos algorítmicos fijan la atención de las personas en datos que por lo general confirman sus gustos, ideas o posiciones (O’Neill, 2016; Baker y Hawn, 2021). Sin embargo, de la observación del campo, se denota que el profesorado no cuenta en general con la formación necesaria, así como tampoco las administraciones parecen saber cómo abordar lo que Simondon (2014) y Heredia (2022) denominan como saber intuitivo de las máquinas -tecnologías digitales-. Algo que no pasa solamente por el hecho de saber programar, de tener conocimientos en robótica o en seguridad informática, sino más bien de conocer las lógicas, intereses y valores que existen detrás de los diseños de las plataformas que inciden y determinan los usos y costumbres de las personas usuarias.

En cuanto al primero de los objetivos específicos de la presente investigación, el que refiere a la exploración de las principales tensiones pedagógicas y sociales que se presentan en la escuela en relación con las tecnologías digitales, cabe considerar cuatro de cuestiones puntuales.

La primera, aparece a partir de la observación del trabajo de campo y el testimonio del profesorado, quienes sostienen que uno de los grandes retos educativos en relación con el uso de tecnología digital en el ámbito educativo pasa por la jerarquización de la información (Lion, 2021); es decir, por las maneras en que el profesorado pone en la mesa (Pennac, 2010) una serie de estrategias didácticas para que el estudiantado pueda vincularse con la abundancia de información existente (Boczkowski, 2021). De los testimonios de docentes se desprende el reconocimiento de la problemática y las intenciones concretas para encontrar formas de explicar cómo buscar la información online. Más allá que esta tensión aplica para la mayoría de las asignaturas del instituto, quienes se encargan de tutorizar trabajos de investigación del estudiantado notan la falta de habilidad o saber de estos últimos con más intensidad que el resto: “No saben buscar y llegar a las fuentes más fiables”, relatan.

Existen intervenciones específicas, como por ejemplo los talleres de *fake news*, pero en general el profesorado detecta que es muy complejo abordar la problemática de la

desinformación de manera integral. Así, cuando emergen noticias de impacto social y global, como la guerra, o bien el caso del atentado a las Ramblas en Barcelona -año 2017- observan que el estudiantado se expone a información “muy desviada de lo que estaba pasando”. Desde el instituto se vislumbra la integridad de la información (ONU, 2023) como una tensión pedagógica, pero a la vez también social. Porque el reto es de la ciudadanía en su conjunto (no solo niños, niñas y jóvenes) en tanto usuaria de plataformas digitales que brindan datos, noticias e información de manera personalizada y de acuerdo a búsquedas, gustos y preferencias del pasado. Esta personalización y curación reproductora de los resultados de búsqueda hace más compleja la tarea de dialogar en los disensos y de llegar a posturas en común. Esta lógica de funcionamiento del ecosistema digital es, de hecho, una amenaza global para los sistemas democráticos y para la construcción de lo común (Candón-Mena, 2018).

Al respecto, el principio de individuación de Simondon (2008) resulta útil para entender el proceso a través del cual la in-formación (como proceso) contribuye a la modelación de la realidad. La información -como a la que nos exponemos en lo digital- actúa como un agente que moldea y da forma a los procesos y sistemas en los que se integra. No es solamente consumir datos, o estar expuestos a toneladas de información (el aparente gran desafío pedagógico y contemporáneo de la escuela en un mundo digitalizado). La concepción de “in-formación” de Simondon nos invita a considerar que el acceso y la manipulación de la información no son meros actos técnicos, sino que tienen implicaciones profundas en la configuración y evolución de nuestra realidad. “A través de videos he aprendido cosas del Corán que no sabía”, dice una estudiante, reflejando la manera en que lo digital se suma como un territorio más que incide y puede transformar sus historias de vida. En suma, la “in-formación”, entendida como un proceso dinámico y activo, nos desafía a pensar en la relación entre la información, el conocimiento y la construcción de sentido, y por ende de nuestras identidades y subjetividades.

Una segunda conclusión respecto a las tensiones pedagógicas y sociales reside en la cuestión de la atención humana en clases. Este fenómeno también es algo que excede a la institución educativa y que se extiende por la mayoría de los procesos sociales contemporáneos. Nos cuesta atender mucho tiempo a una sola cuestión, en buena medida por el hecho de convivir con un ecosistema digital basado en capturar la atención humana de acuerdo con los gustos y preferencias de cada usuario -sistema DAP- (Rodríguez, 2021b). Las tecnologías digitales juegan un rol fundamental en los sentidos y las subjetividades del estudiantado, ya que sus servicios instantáneos, efímeros y constantes, impactan en su capacidad cognitiva de prestar atención. Como observamos en el marco teórico, la escuela es el tiempo y el espacio que promueve una serie de operaciones pedagógicas para

suspender el orden usual de las cosas y para volver a alguien un estudiante, un sujeto atento (Masschelein y Simons, 2014; Brailovsky, 2019). Es decir, que el instituto tiene como propósito el estudio y la práctica de los asuntos del mundo (cultura, historia, tecnología, desigualdades sociales, etc.). Ante la proliferación de sistemas -informáticos- que individualizan la experiencia humana, recomendando contenidos *a la carta*, esta función de contrapeso es de vital importancia. El instituto es el lugar de encuentro con el otro, el espacio de lo común, de la diversidad, en donde se busca hacer algo juntos. Dentro de esta búsqueda constante, se halla el desafío de imaginar nuevas didácticas y experiencias escolares que apunten a que el estudiantado pueda relacionarse con las tecnologías digitales de manera responsable, reflexiva y crítica.

Es aquí donde la idea del docente como antítesis de los algoritmos (Dussel, 2022) cobra especial interés. Siguiendo la línea de la emancipación, como propósito utópico de la labor del profesorado (Ranciere, 1988; Frigerio, 2005), las y los docentes emergen como figuras vitales para poder “ampliar sus horizontes e ir abriendo nuevas ventanas de conocimiento”, como sostienen desde el instituto. Ese es el trabajo que saben que tienen que realizar en el contexto de las tecnologías digitales, para que el estudiantado se exponga a información que exceda solamente a sus intereses, pudiendo así esquivar “un mundo muy reducido” basado en gustos y preferencias de consumo. En ese sentido, de los testimonios recogidos se observa que el profesorado es plenamente consciente de que sus intervenciones van a contracorriente de lo que le interesa al estudiantado. “Lo que tenemos que enseñarles muchas veces no les importa y consideramos que algunos son temas fundamentales para que aprendan”, como declaran. La idea de antítesis, por tanto, se ve plasmada en las operaciones pedagógicas que implementa el profesorado en donde se designan contenidos (de matemática, lengua, historia, biología, etc.) para que el estudiantado pueda acceder a conocimientos comunes de la sociedad. La clave pareciera residir en crear experiencias de aula que inviten (de manera activa) al estudiantado al estudio y práctica del mundo, junto con otros, dialogando y debatiendo las implicancias que dicha temática tienen para la vida en común. Con este gesto, la acción pedagógica funciona de manera opuesta a la lógica algorítmica, ya que en vez de ofrecer información y contenidos basados en las búsquedas e intereses del pasado -dejándolos anclados allí-, les abre ventanas hacia lo desconocido, lanzándolos hacia procesos emancipatorios. Un buen docente, dice Dussel (2021c), está viendo una potencialidad que no es tan evidente. Citando a Arendt, la autora plantea que la escuela permite alzarse sobre sus propios hombros, llegar un poco más lejos.

Una tercera tensión pedagógica y social que se advierte de la observación del territorio escolar se encuentra en la exposición permanente del estudiantado a una cultura de la imagen (Dussel, 2009) en donde la experiencia de lo real, de existir, depende cada vez más

del hecho de ser reconocidos públicamente (el famoso “me gusta”). Como manifiesta una docente del instituto, “creo que están cada vez más esclavos de las imágenes, de cómo te construyes, de cómo te ven los demás”. Por tanto, si el sentido de la existencia está relacionado en buena medida con este reconocimiento, las plataformas digitales funcionan como escenarios en los que el estudiantado *performa* en un proceso de espectacularización de su intimidad (Sibilia, 2008); en donde busca ser visible para poder ser visto y reconocido. Esto hace que esté constantemente buscando esa conexión, subiendo contenidos y monitoreando todo el tiempo sus perfiles. “A mí me cuesta estar muchas horas sin saber qué pasa con las *stories* o los videos que subí”, dice un estudiante de 3º de la ESO. Publicar información y chequear las reacciones de los otros establece un proceso en donde pueden comprender cómo son vistos por los demás, acción que influirá en definitiva en *quiénes son*.

Esta tensión social contemporánea a la que se enfrenta el Instituto Miquel Tarradell (como tantos otros) es el desafío epocal de coexistir con un sistema mediático de estímulos que invitan a la espectacularización de la vida (Debord, 1964/2005). Mediante cuentas de usuario o usuaria en las principales redes sociales, el estudiantado va explorando el mundo y observando y compartiendo información con otras personas, en un proceso que incide en su subjetivación (Foucault, 2012), y por ende en la construcción de su identidad. El ecosistema mediático/digital (Mateus, 2020) se caracteriza no solo por un consumo de información de manera pasiva, sino también por una invitación a participar, emitir, responder, resignificar y al mismo tiempo reconstruir sentidos y experiencia vital. De la mano con esto, el peso de la mirada del otro es algo notorio en los testimonios del estudiantado, como una especie de controlador horizontal (Deleuze, 1991) que verifica a diario quiénes son, de qué maneras se comportan, qué acciones realizan y cuántos los siguen, en dinámicas en donde “el control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado” (p.119). Así, en el instituto se encuentran testimonios de estudiantes que reconocen la inseguridad que les provoca el hecho de publicar contenido en espacios sociales en donde los otros y las otras validan o no con sus interacciones (*likes* o comentarios, preferentemente). “Importa mucho cómo nos ven los demás”, dice el estudiantado, por eso piensan dos veces antes de publicar algo. El profesorado reconoce esta tensión social, de estar pendientes y en la búsqueda permanente de la valoración del otro. Sin embargo, advierten que estos fenómenos no son algo nuevo (existían previo a internet, sobre todo desde la lógica mediática), y desde ahí pueden abordarlo de manera pedagógica, desde sus propias vulnerabilidades respecto a las relaciones con las imágenes, los cuerpos y las subjetividades.

Para cerrar las conclusiones del primer objetivo específico, cabe destacar una cuarta tensión, fruto de varios testimonios del profesorado, quienes manifiestan una preocupación genuina respecto a ciertas relaciones *dependencia* del estudiantado respecto de sus imágenes y el

posterior reconocimiento de los demás. “Va por delante lo digital y ellos atrás de la inmediatez, sin planteo ni reflexión”, como observa una docente. Esta mirada o diagnóstico por parte de sus adultos de confianza es una cuestión central que atender, ya que sostienen que no siempre encuentran las maneras de abordar pedagógica o vincularmente estas problemáticas. En este punto, el instituto (y los institutos) necesitan también de apoyos de la sociedad en su conjunto para alcanzar el bienestar digital (Torras Virgili, 2021), problematizando los usos intensivos de los dispositivos móviles y las plataformas digitales.

Esto nos da pie para introducir las cuestiones vinculadas al segundo objetivo de esta investigación: el análisis de las maneras en que se gestionan los conflictos sociales que emergen en el uso de tecnologías digitales en el entorno escolar. Cada vez que hay un problema en donde lo digital está presente, la institución activa respuestas que van desde la contención que brinda el equipo de orientación, con sus respectivas tutorías (individuales, de a pares o grupales), hasta los talleres puntuales en donde se abordan las tensiones sociodigitales. Este accionar del Miquel Tarradell demuestra cómo la institución reconoce a los espacios digitales como sociales, territorios de interacción humana, en donde se dan y resignifican los vínculos. En concreto, respecto a este objetivo destacamos cuatro ideas o conclusiones principales.

La primera, pasa por reconocer que conflictos sociales como el *bullying*, el *ciberbullying* o la difusión de imágenes íntimas son abordados mediante talleres de concientización. El profesorado por lo general recurre a los documentos públicos que refieren a estos problemas y a las recomendaciones por parte de la administración para crear didácticas que permitan problematizar en clase dichas cuestiones. Estos encuentros, además de ser puntuales y reacciones ante un problema, lejos están de poder solucionar el conflicto de manera integral. Es por eso importante el esfuerzo que realiza el instituto con su programa de Orientación y Mediación. Contar con un equipo de profesionales que habitan a diario la institución, que conocen de manera personal e íntima a cada estudiante (y sus historias) y que activan las tutorías para escuchar, acompañar y poder gestionar el desafío puntual.

A partir del trabajo de campo se destaca que el instituto aborda las cuestiones vinculares, independientemente de que sucedan dentro de la escuela o fuera de la misma. Lo digital, en ese sentido, puede ser un escollo en muchas ocasiones, ya que complejiza en ciertos casos el poder identificar la fuente del problema. “Cualquiera te puede tirar *hate* sin revelar su identidad y lastimarte”, dice una estudiante. Esto puede pasar a través de redes sociales, pero también en otros espacios sociodigitales privilegiados por este segmento poblacional juvenil: los videojuegos. El anonimato, las cuentas compartidas o el hackeo de las mismas pueden complicar aún más la detección de casos, su abordaje y la resolución del conflicto.

Es aquí donde la política de mediación permanente del instituto cobra un rol central. El crear espacios de confianza entre el profesorado y el estudiantado permite inaugurar diálogos intergeneracionales, que habilitan a docentes a poder conocer los conflictos de sus estudiantes, e intervenir para poder solucionarlos.

La segunda conclusión refiere a la dicotomía en la manera de resolver conflictos vinculares dentro de las plataformas y fuera de ellas. Las redes sociales, en tanto espacios de socialización del público juvenil, permiten de manera instrumental mitigar un conflicto o silenciarlo por un tiempo. Ante tanto odio o *hateo*, niños y niñas bloquean o eliminan de sus contactos a personas que les molestan. Las investigaciones académicas sobre esta problemática (Donoso Vazquez et.al, 2018) convocan al desarrollo de habilidades o competencias digitales para que el estudiantado aprenda a bloquear a usuarios, establecer opciones de privacidad, denunciar fotografías indebidas, entre otras. ¿Ese es el fin del problema? Claro que no, sobre todo si luego tienen que verse cara a cara en el instituto con las otras partes. Esta cuestión es advertida por el centro y su equipo de orientación y tutorías, siendo uno de los mayores desafíos para la convivencia social en el instituto.

Existe una tercera conclusión extraída de los meses de trabajo de campo en el centro, vinculada a las maneras en que se gestionan los conflictos sociales emergentes de la interacción con las tecnologías digitales: la que tiene que ver con la violencia de género, cuando sucede en los territorios sociodigitales. Los casos de difusión de imágenes íntimas, de comentarios agresivos, de envío *random* de imágenes sexuales -sin haberlas pedido-, son moneda corriente entre el estudiantado. El instituto, y sus docentes, muchas veces no llegan a siquiera enterarse de este tipo de problemas, ya sea por la vergüenza de la víctima o por la omisión del resto del grupo.

Existe cierta confusión en la comunidad del centro educativo respecto a esta cuestión. La práctica del *sexting* está vista y señalada desde el sentido común adultocéntrico como el conflicto a trabajar, cuando en realidad, el problema reside en el hecho de compartir imágenes sin permiso de un otro, vulnerando así su privacidad e intimidad. Esta problemática cotidiana requiere abandonar estas posturas conservadoras que juzgan al estudiantado en general, y a las mujeres en particular -ya que la mayoría de los casos son de chicas-, por el hecho de fotografiar o filmar sus cuerpos para compartirlos de manera consentida con un otro (Faro Digital, 2021). Se advierte, por tanto, una falta de conceptualización de estas prácticas como violencias, que se ejercen mediante las tecnologías digitales y que afectan principalmente a las víctimas (mujeres) pero que repercuten e involucran al estudiantado en su totalidad. Cabe destacar que esta problemática extendida globalmente requiere de esfuerzos multisectoriales (Estados, academia, organismos internacionales, empresas y organizaciones de la sociedad

civil) que exceden a las instituciones educativas, claro está. La regulación acerca de estas prácticas digitales lejos está de ser uniforme y clara (Arias, 2023). Por tanto, el instituto cuenta con pocos recursos o apoyos como para gestionar un conflicto de este tipo. Por un lado, se requiere formación, y hasta conceptualización del problema como tal. Por el otro, que exista una legislación que sea concreta y permita saber cómo accionar ante un caso emergente.

Una cuarta conclusión respecto a los conflictos sociales que emergen en el instituto a partir de la interacción con las tecnologías digitales pasa por el hecho de identificar que la violencia es un tipo de contenido que en la lógica de internet “*garpa*” o “funciona”. Es decir, que el odio o la violencia genera mayor revuelo, se comparte más, se viraliza (Moyano, 2019). Las plataformas digitales privilegian contenidos que apelan a las emociones de las personas. Así, la ira, el enojo, el miedo o la bronca son sentimientos que explotan y se viralizan en las redes. Por tanto, para quienes manifiestan el deseo de notoriedad en los espacios sociodigitales, este tipo de acción se presenta como una opción viable y efectiva. “Hay otros que se meten en muchas polémicas, quieren ganar todo el tiempo más seguidores”, como reconoce un estudiante. Junto con esto, el estudiantado reconoce como natural o propia del territorio digital a la violencia. Sea en comentarios a publicaciones, o interacciones en los chats de videojuegos o plataformas de *streaming*, el odio está diseminado en internet (Miró Llinares, 2016). El instituto, como vimos, cuenta con dispositivos permanentes para abordar esta problemática, principalmente mediante el programa de Orientación y Mediación. Intervenciones que incluyen tutorías (individuales o grupales) que buscan la promoción de la convivencia social, y respecto a lo digital, de favorecer usos reflexivos, responsables y críticos. Sin embargo, esta problemática es una cuestión que merece ser estudiada con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Respecto al tercero de los objetivos específicos de la investigación, el vinculado a la identificación de sentidos y prácticas para el fomento y desarrollo de relaciones reflexivas, responsables y críticas en el estudiantado en relación con las tecnologías digitales, llegamos a cuatro conclusiones que detallamos a continuación.

Para arrancar, una primera conclusión radica en la paradoja que el propio estudiantado reconoce en sus testimonios respecto al hecho de ser y convivir entre plataformas digitales. Por un lado, los territorios digitales aparecen como espacios de libertad, de mostrarse tal cual uno es, y vincularse con otros y con el mundo de manera transparente. Por el otro, internet y las redes sociales les exigen, condicionan y determinan, a través de las imágenes que proyectan al mundo -tanto por la influencia de lo que se consume, como por la incidencia en la construcción de la imagen propia-. “Trataba de subir contenido diferente al de los otros para

que pudiera ser viral. Tenía muchas ideas en la mente para que puedan ser virales”, como relata un estudiante.

La presión por ser alguien, el anhelo del reconocimiento y la “fama”, el deseo de poder ser *youtuber* o *influencer* está en el centro de la experiencia y de la subjetividad del estudiantado. El profesorado advierte este sentido que el estudiantado le asigna a su experiencia en las plataformas, sabe que en sus estudiantes opera un deseo por ser populares (algo que no es novedoso de internet, pero que lo potencia en tanto escenario social), y manifiesta una preocupación genuina por las implicancias que estos procesos despiertan en la autoestima de niños y niñas. Sibilia (2021) señala que hace más de medio siglo que convivimos con un proceso de espectacularización de la vida cotidiana, acompañado de prácticas de extimidad, es decir, de exposición de la intimidad en espacios sociales como internet y las redes. El reto para las prácticas docentes, para el estudio de estas problemáticas y el cuidado de su estudiantado, pasa por no demonizar las herramientas (digitales) y abordar las cuestiones de construcción de las identidades y subjetividades del estudiantado.

Una segunda conclusión respecto a los sentidos y las prácticas para la promoción de usos reflexivos, responsables y críticos con las tecnologías digitales es la que tiene que ver con los memes o la cultura memética. Más allá de evidenciar que existe una distancia generacional en la concepción de estos, ya que buena parte del profesorado reconoce estas unidades culturales utilizadas por las juventudes como mera diversión o bien como burlas, los memes y sus sentidos son abordados mediante prácticas escolares. Así, pudimos ver en la observación participante en el instituto, cómo existen experiencias de clase pensadas a partir de la cultura memética, siendo didácticas que logran captar el interés del estudiantado. La *cultura meme* se extiende entre el estudiantado al punto tal de ser medios a través de los cuales se informan y crean significados y sentidos (Benaim, 2018) de determinados asuntos públicos -como la guerra, por ejemplo-.

Los memes son más que simples imágenes con textos que funcionan para comunicarse o divertirse entre pares. Operan como un código, como un conjunto de símbolos que expresan un sinnúmero de sentidos que las juventudes otorgan a las cosas del mundo con las que entran en contacto (Van Dijck, 2000). Por tanto, se observa que la cultura escolar necesita fomentar más diálogos con estos nuevos formatos de la comunicación digital para poder utilizarlos en clave educativa. Se observa que la cultura memética podría servir para estudiar en profundidad un tema de agenda o bien un fenómeno de una materia curricular, ya que los memes no son inocuos, teniendo la capacidad de influir en las decisiones sobre la autoconcepción, las interacciones mutuas, la concepción de la realidad y la interacción con ella (Floridi, 2015). También pueden ser utilizados para fomentar la creatividad y la expresión

(algo que en el Tarradell se hace en asignaturas como Lengua o Informática). Incluso, hasta pueden ser instrumentos de evaluación de ciertas actividades en donde al estudiantado se le pida crear memes y comprobar así su entendimiento respecto a un tema en particular.

La tercera conclusión que se desprende apunta al valor de los espacios de reflexión y planificación académica que instala el Instituto Miquel Tarradell mediante reuniones periódicas entre el profesorado. En dichos encuentros se analizan de manera crítica ciertas informaciones que circulan en la comunidad educativa, sobre todo entre el estudiantado, y a su vez se busca poner en común tácticas y estrategias áulicas para abordar de manera educativa las relaciones del estudiantado con la información digital. “Reforzamos mucho el hecho de chequear las fuentes de información”, dice una docente, como consecuencia de la proliferación de noticias falsas o contenidos engañosos que circulan entre el estudiantado. El instituto se toma el tiempo para abordar este desafío, ya sea mediante tutorías, o bien en clases, en donde buscan problematizar el acceso irrestricto que por lo general detectan en sus estudiantes, intentando establecer una distancia crítica (Benjamin, 2014/1928) con la información. Del testimonio de docentes, pudimos recuperar lo que advierten Nymoen y Schmidt (2022) respecto a que el propósito de la difusión de información que hacen las y los *influencers* está intrínsecamente unido a sus objetivos publicitarios. “Hay mucha información manipulada, mucha mentira”, dice el profesorado, que reconoce al contenido privilegiado por su estudiantado como uno que promueve un estilo de vida basado en el consumo de productos y/o servicios. Es aquí donde también se evidencia la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas para que el estudiantado pueda contar con espacios de reflexión ante el ecosistema de plataformas digitales.

Al respecto, Sibilia (2021) observa “la abundancia de posibilidades existenciales que nos promete internet: con su oferta de tentaciones en la palma de nuestra mano, siempre pugnando por concretarse a un mero clic de distancia, allí se desdobra un inmediatez tan prolífico como hipnotizante” (p.984). Esta abundancia de opciones tiene la particularidad de ser específica o segmentada. Es decir, debido a los modelos de funcionamiento de las plataformas, la información que cada perfil recibe será acorde a sus patrones o historiales de búsqueda. En otras palabras, con estos procesos se generan burbujas de información (Pariser, 2011) en donde cada niño o niña encuentra lo que le gusta. El instituto detecta este fenómeno, que complejiza aún más su labor educativa de crear *algo juntos* en las clases. “Sabemos que tenemos a diario que ayudar a nuestro estudiantado en cómo filtrar la información que reciben. Aprender a buscar información de manera crítica es algo central para la ciudadanía contemporánea”, concluye una docente.

Una cuarta conclusión aparece con la noción de “contenido desconectado” como una de las cuestiones a considerar y profundizar en futuras investigaciones. El estudiantado del Miquel Tarradell tiene a Tik-Tok como principal plataforma de consumo digital. Su algoritmo, caja negra y tesoro mejor guardado, no se centra tanto en lo social (es decir, en poner en contacto a la persona con contenidos generados por amigos/as o seguidores/as) sino más bien en los intereses de sus usuarios y usuarias, como revela Sternik (2022). Esto es, que el algoritmo detecta el contenido que va a interesar a un usuario/a, independientemente de si el mismo fue generado, comentado o compartido por una persona a la que siga o que esté en su red. Esta operación genera un cambio radical en la historia de las redes sociales: pasar de conectarnos de manera social (y a través de contenidos) entre amigos, amigas, seguidores y seguidoras, a conectarnos con un contenido hiper personalizado, adaptado a nuestros gustos y preferencias (como un *broadcasting*, pero digitalizado y a la carta del consumidor). “Sentimos que nuestro estudiantado es el *target* principal de un modelo publicitario que encuentra en lo digital los medios perfectos para acceder a ellos de manera cotidiana”, dice una docente. Como vimos en el análisis del objetivo específico 1, referido a las tensiones pedagógicas y sociales, esta manera de funcionar de las tecnologías digitales opera en favor de la fijación de las personas respecto a sus conductas pasadas, más que en potenciar sus descubrimientos futuros. Al final, la promesa de internet de ser una infinita biblioteca de Alejandría podría haberse convertido en un libro de bolsillo, repleto de slogans y frases motivacionales.

Con este contexto, el sentido reflexivo, responsable y crítico del profesorado respecto al contexto digital es fundamental. En ese sentido, desde la coordinación pedagógica del centro el desafío está claro: el rol docente no pasa por brindar contenidos o informaciones que el estudiantado ya puede encontrar en internet. En clases, hace falta provocar algo más. Es por ello que, para futuras investigaciones, consideramos oportuno profundizar en pedagogías (que incluyan la cultura digital del estudiantado) que abran los sentidos y promuevan actitudes digitales críticas (Raffaghelli, 2020) respecto a las relaciones con la información. Se trata de asumir, a fin de cuentas, lo que Serres (2014) señalaba como una transformación trascendental para la educación provocada por el hecho de habitar en una sociedad mediada por las tecnologías digitales, “un cambio que favorece una circulación simétrica (...) una reciprocidad” (p.77), que se traduce escolarmente en aulas más horizontales, donde la comunicación (escucha y diálogo) fluya entre docentes y estudiantes. “Todos quieren hablar, todos comunican con todos mediante redes innumerables” (p.87).

Una quinta conclusión pasa por la identificación de la educación artística como un puente posible que permita abordar las problemáticas emergentes entre personas y las tecnologías digitales. Por un lado, las artes visuales, plásticas, la poesía o el teatro son actividades

curriculares en el centro. Por otro, el estudiantado en general presenta una valoración positiva de las mismas, reconociendo que pueden servir como maneras de conocerse entre pares desde otro lugar, con mayor intimidad, promoviendo el respeto y cuidado del otro. En la presente tesis se reconoce la educación artística, en sus distintas facetas, como una herramienta tradicional o clásica del instituto, es decir, como un saber hacer propio del profesorado, que a su vez puede oficiar potencialmente como puente generacional para abordar las relaciones del estudiantado con las plataformas digitales. Consideramos oportuno profundizar en futuros estudios sobre estos cruces entre lo artístico y lo mediático, en pos de la proliferación de nuevas políticas públicas o esfuerzos institucionales que aprovechen la potencialidad de la unión de dichas disciplinas, tomando como referencia por ejemplo el proyecto “Convivencia Digital”¹⁹. En el mismo, y mediante intervenciones de recreación sociocomunitaria, se diseñó una obra de teatro participativa para niños y niñas, en donde el hilo de la historia contaba cómo una niña tenía una serie de problemas sucedidos en internet (ciberbullying, grooming, viralización de imágenes íntimas) y que el público espectador tenía que resolver: poniéndole el cuerpo (niños y niñas que pasaban al escenario a actuar el final de las escenas en donde se tenía que solucionar el conflicto) o bien votando entre distintas opciones (en una especie de juego de preguntas y respuestas que también buscaban destrabar el conflicto sucedido).

Por último, queremos destacar que resulta evidente y necesario que las instituciones educativas reciban más apoyos respecto a las relaciones que la sociedad está teniendo con las tecnologías digitales. Esto no sólo implica ayudas políticas, económicas o de entrega de dispositivos tecnológicos, sino también el involucramiento y compromiso de la ciudadanía en su conjunto. Para poder estudiar y practicar sobre el mundo sociodigital, esto es, cuidarlo, renovarlo y poder transformarlo, el instituto (y los institutos) necesitan ser mirados y escuchados (más que hablados y criticados).

¹⁹ Convivencia Digital, política pública del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, en conjunto con Unicef, Faro Digital y Comunidades Saludables. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Hs-6LWfYFm8>

10.1 Limitaciones de la investigación

A continuación, planteamos las limitaciones que hemos tenido a lo largo de la investigación. La primera, pasa por el alcance, por el hecho de haber explorado solamente un centro educativo, haciendo que la muestra no pueda ser más representativa. Esta cuestión partió de una decisión racional en cuanto al tiempo con el que se contó para realizar el proyecto de tesis. En ese sentido, se decidió profundizar en un solo territorio, destinándole una buena cantidad de horas, días, semanas y meses para poder realizar un abordaje etnográfico que sea significativo y profundo. Sin embargo, se observa que en futuras investigaciones se podría ampliar el equipo para el trabajo de campo, junto con la muestra y los testimonios, para problematizar los asuntos relacionales planteados en este informe.

La segunda limitación se refiere a la irrupción durante el transcurso de la tesis, de tecnologías como las inteligencias artificiales generativas (como el ya famoso Chat GPT) que trastocan el quehacer educativo, y que por cuestiones de tiempo del trabajo de campo fueron imposibles de abordar.

En tercer lugar, este estudio no ha podido incluir a las familias del estudiantado para conocer sus percepciones y sentidos respecto a las relaciones de la escuela con las tecnologías digitales. Esto se debe a decisiones meramente pragmáticas, de acuerdo a charlas sostenidas con docentes y directivos, quienes manifiestan que el vínculo con las familias es un desafío permanente y complejo para el centro, fundamentalmente (como reconocen) por el hecho de que las mismas no disponen de tiempo asiduo para acercarse a la institución (por cuestiones laborales) o bien por la composición desagregada de las mismas (en el Tarradell hay muchos estudiantes que no tienen padre o madre, quedando a cargo de cuidadores u otros miembros de la familia).

Por último, cabe destacar la falta de análisis de las tecnologías que se utilizan en el Instituto para el estudio (en las aulas) y para la comunicación con las familias. Es decir, no se ha realizado una exploración en detalle de las aplicaciones, sistemas operativos e instrumentos digitales (como ser Google Classroom o Dinantia -plataforma de comunicación web-) que habita la comunidad educativa del Miquel Tarradell en clave educativa. Esto se debe a que no era el foco de estudio conocer las impresiones y sentidos de la comunidad con los servicios digitales educativos en sí, sino más bien conocer las relaciones (del estudiantado y profesorado) con el ecosistema digital en su conjunto (puntualmente con las plataformas digitales masivas).

10.2 Proyecciones analíticas

Para concluir la presente tesis se detallan las futuras líneas de investigación que se desprenden del trabajo realizado.

Primero aparece la filosofía de la técnica como un área de investigación educativa. Es decir, conocer qué ideas o nociones existen en las escuelas respecto al modo de pensar técnico en general, y no solamente a las tecnologías digitales en particular. En otras palabras, poder explorar qué didácticas escolares existen que pongan al estudiantado de cara a comprender que la revolución digital es más un efecto de un modo de pensamiento que una causa (Baricco, 2018).

En segundo lugar, se prevén nuevas investigaciones que tomen el enfoque relacional y la denominación TRIC (tecnologías de la relación, información y comunicación) como modo de análisis para los usos y las prácticas del estudiantado con las tecnologías digitales. Así, se podrán continuar las líneas de estudio inauguradas por autoras como Osuna Acedo (2018), Frau Meigs (2011), Marta-Lazo y Gabelas (2016).

Seguido de esto, poder observar, analizar y estudiar qué tipo de pedagogías se promueven en las escuelas a partir de la digitalización de la vida social. Esto permitirá conocer qué prácticas docentes permiten al estudiantado contar con un tiempo y un espacio para reflexionar y pensar dilemas, paradojas y problemas de la sociedad sociodigital contemporánea.

Otra línea futura de investigación pasa por profundizar en el análisis de la educación artística en general como estrategia socioeducativa para la educación mediática de niños, niñas y jóvenes. Esto es, poder comprender de qué maneras las artes pueden funcionar dentro de los institutos para conectar con las vivencias, experiencias, sentidos y emociones del estudiantado en sus trayectorias sociodigitales.

Finalmente, la cultura memética es una cuestión que merece ser estudiada en detalle, como un recurso comunicacional privilegiado por las nuevas generaciones para la comunicación entre personas. Es decir, analizar los memes más allá de su carácter jocoso, tomándolos así, por un lado, como fuentes de sentido y representación del estudiantado. Y por otro, como un recurso docente para plantear disparadores de debates, realizar ejercicios creativos, o bien como principio de estudio de un tema puntual.

6. Referencias bibliográficas

- Abellán, A. (2007). El pensamiento relacional como fundamento para una nueva teoría de la comunicación. *Revista Comunicación y Hombre*, 3, 1-13.
<https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2007.3.91.23-35>
- Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. Anagrama.
- Aguilar, M.C. (2013). De la hiperinformación a la desinformación 2.0. *Paradigma: revista universitaria de cultura*, 15, 7-10. <https://bitly.ws/UE5n>
- Albert Blanco, V. (2022). Diversidad religiosa, políticas públicas y gentrificación en París y Barcelona. *Papeles del CEIC*, 1(257), 1-20. <https://doi.org/10.1387/pceic.22894>
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, (39), 101-108. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Amador-Baquiro, J.C (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Anderson, G. L. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
<https://doi.org/10.3102/00346543059003249>
- Anguita, R. [Faro Digital]. (21 de Julio de 2020). *La escuela es un espacio seguro*. R. Anguita y M. Becerra #charlasCovid. [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=K8jA0QEGR3k>
- Aparici, R. y García-Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 35-57. <https://bit.ly/3R3SeGE>
- Arendt, H. (1961). *La crisis de la cultura*. Gallimard.
- Arendt, H. (1961b). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Paidós UAB.

- Arias, V. (2023). Mujeres jóvenes y construcción de imágenes sexuales: fuentes de inspiración y espacios de regulación a la hora de practicar sexting. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 10(18), 1-19. [bit.ly/47Ycn6T](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Arraez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. [bit.ly/45ULZJc](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Baker, R.S. y Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. [bit.ly/3Rbvy78](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Barbero, J.M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5), 1-14. [bit.ly/3YY3AxQ](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Barbero, J.M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Anagrama.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo: ética del individuo en la aldea global*. Paidós.
- Becerra, M. (24 septiembre de 2016). Zurcir lo colectivo: escuela y emancipación en el siglo XXI. *Fue la pluma*. [bit.ly/47ZjnQO](https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9)
- Benaim, M. (2018). From symbolic values to symbolic innovation: Internet-memes and innovation. *Research Policy*, 47(5), 901-910. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.02.014>
- Benjamin, W. (1980). *Iluminaciones II*. Taurus.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- Benjamin, W. (2014/1928). *Calle de mano única*. Teoría y Ensayo.
- Berger, J. (2013). *La apariencia de las cosas. Ensayos y artículos escogidos*. GG.

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernal, A. (2009) Cibermundo y educación: Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos postmodernos. *Teoría de la Educación*, 21, 71-102.
<https://doi.org/10.14201/3156>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Biesta, G. (2005). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an age of Learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54-66. bit.ly/3sDhcT5
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Paradigm Publishers.
- Blesa, P. (2006). Medios de Comunicación y Democracia: ¿El Poder de los Medios o los Medios al Poder? *Sphera Pública*, 6, 87-186. bit.ly/45vkd6k
- Bijker, W. E. (2009). How is technology made? That is the question! *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 63-76. <https://doi.org/10.1093/cje/bep068>
- Bilinkis, S. (14 de agosto de 2022). Instagram, Tik-Tok y la nueva era de las redes insociales. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KUxNVR7FeyY>
- Blumer, H., (1968) *Symbolic Interaccionism. Perspective and Method*. Prentice Hall.
- Boczkowski, P. (2021). *Abundance: On the Experience of Living in a World of Information Plenty*. Oxford University Press.
- Bonal, X. y Albaigés, B. (2009). La segregación escolar en Catalunya. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89-94. bit.ly/3qZDL3N
- Boon, J. A. (1973). Further Operations of 'Culture' in Anthropology: A Synthesis of and for Debate. En L. Schneider y C. Bonjean (Eds.). *The Idea of Culture in the Social Science*. (pp.1-32). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontarama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Brailovsky, D. [Denise Najmanovich]. (12 de julio de 2019). *Diálogo abierto, oficios y saberes en la pedagogía Larrosa, Najmanovich, Brailovsky*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ljohIONpkU4>

- Brailovsky, D. (15 de septiembre de 2020). Daniel Brailovsky comenta "Defensa de la escuela", de Simons y Masschelein. [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=oc15C0EE9tw>
- Brea, J. L. (2005) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Briones Delgado, J. (2020). *La humanización de la era digital. Cómo enfrentarnos a un mundo de algoritmos*. Catarata.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Morata.
- Buckingham, D. (2003/2014). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20(40), 10-13.
<https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Butler, J. (2001). *What is critique? An essay on Foucault's virtue*. Blackwell Publishing.
- Caballero Gamón, F.S. (2022). *Análisis del uso de redes sociodigitales y su efecto en la vulnerabilidad dentro de las relaciones interpersonales en los universitarios, ¿conexión o aislamiento?* [Tesis de maestría, Universidad de Querétaro].
<https://bitly.ws/UE9M>
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Analisi, quadern de comunicació i cultura*, 25(1), 61-94. <https://bitly.ws/UE5z>

- Callon, M. (1998). El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. En M. Domènech y F.J. Tirado (Eds.) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. (pp.143–170). Gedisa.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Candón-Mena, J. (2018). Riesgos y amenazas de Internet para la ciudadanía y la democracia. Más allá del alarmismo. *CES contexto*, 22, 38-47.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2781>
- Carbajal Romero, J. y Cabrera, D.M. (2020). Educación mediática sin querer queriendo. En D. Friedrich y E. Colmenares (Eds.) *Resonancias de El Chavo del 8 en la niñez, educación y sociedad latinoamericana*. (pp.207-230). Clacso.
- Casas, F. (11 de julio de 2021). *Sonido Cultura: La Inquietud. Con Fabián Casas y Marina Mariasch*. [Podcast]. Spotify.
<https://open.spotify.com/show/4du9BxJaOXJBxcBBpjptlZ?si=a6c59da4cda34ae5>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268.
<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Castells, M. (1999). La era de la información. *Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI editores.

- Castells, M. (2020). Hemos entrado de lleno en una sociedad digitalizada en la que ya vivíamos pero que no habíamos asumido. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (190-191), 69-70. bit.ly/3Z3Excz
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2. El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates*. Katz Editores.
- Castrillo, J. (2020). Pandemia, tecnología educativa y desigualdad. *lc. Contornos del NO-Revista de industrias culturales*, (4), 31-36. bit.ly/45SsLUJ
- Ceballos, M. (2015). ¿Ciudadanía o asistencia social? El proyecto de política pública, la experiencia de mujeres beneficiarias de asistencia social en Chile. *Caderno CRH*, 28(73), 165-180. bit.ly/3EmLonQ
- Cedeño Barreto, M.A (2021). Transgénero: un análisis desde la mirada de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 255-264. <https://bitly.ws/UE5E>
- Cerezo, J. M. (2008). La era de la información fragmentada. *TELOS: Redes Sociales*, 76, 91-98. <https://bitly.ws/UE5I>
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial.
- Costa, F. (2021a). El malestar en la cultura algorítmica. *Review Revista de Libros*, 25. 1-5. <https://bitly.ws/UE5Q>
- Costa, F. (2021b). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- Couldry, N. (2004). Theorising Media as Practice. *Social Semiotic*, 14(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>

- Cramer, F. (2014). What is 'Post-digital'? *A Peer-Reviewed Journal About Research Values*, 3(1), 10-24. <https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068>
- Crogan, P. (2016). La automatización y digitalización de la vida cotidiana. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (12), 127-140. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2016.12.8>
- Cuban, L. (2009). *Oversold and underused*. Harvard University Press.
- Cuello, N. y Disalvo, L. (11 de agosto de 2020). El virus de la cancelación. *Revista Anfibia*. <https://bitly.ws/UE65>
- Cuervo Sanchez, S. L. y Medrano Samaniego, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131. <https://doi.org/10.14201/11577>
- Debord, G. (1964/2005). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano 2: estilos de vivir*. U.G.E.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. ITESO-UIA.
- De Jesús Sanchez, M. (2020). La violencia digital en la generación Z. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (número especial)*. 2-9. <https://doi.org/10.31206/rmdo282020>
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.) *El lenguaje libertario 2*, (pp. 115-121). Ed. Nordan.
- de Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Editorial Antropos.

- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1). 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Sage Publications.
- Departament d'Ensenyament (2014). *Resolució ENS/906/2014. Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, (6613- 30.4.2014), 1/4. <https://bitly.ws/UE6p>
- Derrida, J. (1997). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Caputo.
- Desmurget, M (2020). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Despret, V. (2018). *¿Qué dirían los animales...si les hiciéramos las preguntas correctas?* Editorial Cactus.
- Despret, V. (12 de agosto de 2022). Cuestionar la propiedad privada desde el canto de los pájaros. *Página 12*. <https://bitly.ws/UE6z>
- Despret, V. (2022b). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Editorial Cactus.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz-Perdomo, M. L. y Rojas-Suárez, N. D. (2017). Ciudadanía, una vida posible en sociedad. *Revista Aletheia*, 9(2), 114-137. <https://doi.org/10.11600/ale.v9i2.433>
- Didi-Huberman, G. (2005). *Ante el Tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo.
- Donoso Vazquez, T., Rubio Hurtado, M.J., y Vila Baños, R. (2018). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12 a 14 años. *Health and Addictions*, 19(1), 11-21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duschatzki, S. (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Dussel, E. (1 de Mayo de 2021). *Conversando con Enrique Dussel*. [Episodio de Podcast]. Spotify. En *CIHER- Círculo de hermenéutica y estudios sociales*. <https://bitly.ws/UE6N>

Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana.

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comp.). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp. 277-293). Manantial.

Dussel, I. y Southweil, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *Revista El Monitor de la educación*, 13, 1-10. <https://bitly.ws/UE6Y>

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas* (30), 1-10. <https://bitly.ws/UE77>

Dussel, I. (2020). La escuela en pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15. 1-16.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

Dussel, I. (19 de Mayo de 2020b). *¿Cuál es el sentido de la escolaridad?* Fundación Santillana [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XV0vDt0BLhs&t=5s>

Dussel, I. (2021). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51. 31-48.

<https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>

Dussel, I. (2021b). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://bitly.ws/UE7g>

Dussel, I. (10 de diciembre de 2021c). Inés Dussel - #Educarconsentido Ep 04 Temp 03. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0gGvOBV6LpE&t=496s>

Dussel, I. y Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos en la política educativa digital en México (2012-2022). *Profesorado*, 27(1), 39-60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26247>

- Eco, H. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Eisner, E. W. (2002). *Qué enseñan las artes y en qué se nota*. Paidós.
- Elias, N (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza II*. (pp.195-301). Paidós.
- Epstein, D., Nisbet, E., Gillespie, T. (2011). Who's Responsible for the Digital Divide? Public Perceptions and Policy Implications. *The information society*, 27(2), 92-104. <https://doi.org/10.1080/01972243.2011.548695>
- Escaño, C. y Marfil Carmona, R. (2020). Artes y su educación. Metodologías didácticas artísticas para la innovación y el cambio social. En P. Arrantz Martínez, C. Marta Lazo y J. Gil Quintana (Eds.) *Aprendizaje más allá de las aulas didácticas específicas en contextos no formales*. (pp. 92-119). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- Esquirol, J.M. (2011). *Los filósofos contemporáneos y la técnica. De Ortega a Sloterdijk*. Gedisa.
- Eynon, R. y Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *Sage Journals*, 13(4), 534-551. <https://doi.org/10.1177/14614448103747>
- Fardella, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios*. [Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional - Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bitly.ws/UE7u>
- Faro Digital (11 de febrero de 2021). Campaña y notas sobre violencia de género digital. *Faro Digital*. <https://farodigital.org/notas-sobre-violencia-de-genero-digital/>
- Feenberg, A. (2010). *Between Reason and Experience. Essays in Technology and Modernity*. The MIT Press.
- Felici, J. M., y Ripollés, A. C. (2023). La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital. *adComunica*, (25), 13-20. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.7147>
- Ferrer, C. (26 de agosto de 2013). *Tecnología, cuerpo y cultura. Por Christian Ferrer. Facultad Libre*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=7cn2K-W_MAU

- Ferrés, J. (2022). Pantallas y espejos. La educación mediática en la era del narcisismo. En I. Agueda, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gomez y M. Bonilla del Río (Eds.) *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje*. (pp. 1013-1017). Comunicar.
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. En Abel, K. y Nelson, M. K. *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*. (pp. 35–62). SUNY Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Biblioteca Nueva.
- Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*. Eres.
- Freilich, M. (1977). *Marginal natives at work: anthropologists in the Field*. Wiley.
- Freinet, C. y Balesse, L. (1976). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Editorial Laia.
- Freire, P. (1970-2005). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* [Conferencia]. UNESCO, Santiago de Chile, Chile. <https://bitly.ws/UE7N>
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2). 136-145. <https://bitly.ws/VUgC>
- Fuentes, R. (2000). *Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación*. Ediciones La Torre.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.

- García Marín, D. (2021). Desinformación y economía política en la red. Descifrando el triángulo mágico de la sociedad posdigital. En R. Aparici y J. Martínez-Pérez (Eds.). *El algoritmo de la incertidumbre*. (pp. 107-118). Gedisa Editorial.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios de etnometodología*. Anthropos.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de la cultura*. Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 3(53), 257-293.
<https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 33-65.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 8, 11–26.
<https://bitly.ws/UE88>
- Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Gitelman, L. (2008). *Always already new: Media, history and the data of culture*. The MIT Press.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gomez, R. J. (1997). Progreso, determinismo y pesimismo tecnológico. *Redes*, 4(10), 59-94.
<https://bitly.ws/UE8b>
- González Espinosa, F., Herrera Vargas, E., Vargas Franco, A. (2015). Análisis crítico del discurso de los “memes” alusivos al debate sobre paramilitarismo del Congreso de la República de Colombia. *Nexus*, 18, 70-93. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i18.680>

- Gonzalez Fernandez, S. (2018). La violencia digital en la era de la comunicación móvil. En S. Gonzalez Fernandez (Ed). *La violencia en la realidad digital*. (pp. 9-13). Egregius Ediciones.
- Gozálvez, V. y Contreras-Pulido Valencia, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 11(42), 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Griaule, M. (1969). *El método de la etnografía*. Editorial Nova.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 19(38), 10-12. <https://bitly.ws/UE8u>
- Guerriero, L. (2019). *Teoría de la gravedad*. Libros de Asteroide.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs "identity"? En: S. Hall y P. Gay (Eds). *Questions of Cultural Identity*, (pp. 13-39). Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.A. (1983). *Ethnography: principles in practice*. Tavistock.
- Haraway, D. (Repositorio Universidad de Costa Rica) (1984). *Manifiesto Cyborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. <https://bitly.ws/UE8B>
- Haraway, D. (2004). *Testigo Modesto@segundo Milenio.hombrehembra@ Conoce Oncoración*. UOC.
- Haraway, D. (2009). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hattam, R. y Smyth, J. (2003). Not Everyone Has a Perfect Life: becoming somebody without school. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 379-398. <https://doi.org/10.1080/14681360300200180>
- Heidegger, M. (1980). *Introducción a la metafísica*. Nova.

- Helsper, E. y Enyon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Heredia, J.M. (10 de marzo de 2022). *Enseñanza y tecnología en la filosofía de Simondon*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7Zg16TbuyFI>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hodkinson, P. y Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- hooks, b. (1989). *Talking back. Thinking feminist, thinking black*. South end press.
- hooks, b.y Peláez, D, C. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, (50), 123-135. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a8>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Editorial Suramericana.
- Huergo, J. A. (2000). Comunicación/Educación. Itinerarios transversales. En C. E. Valderrama (Ed.) *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*. (pp. 3-25). Universidad Central. Jacquinet, G. Image et pedagogie. P.U.F.
- Huergo, J. A. (2002). Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: la investigación 'con' la transformación social. *Nómadas*, 17, 36-45. <https://bitly.ws/UE8R>
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St. Martin's Press.
- Ibañez, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M, García Ferrando, J. Ibañez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social*. (pp. 489-501). Alianza Editorial.

- Ibáñez J. (1990). Autobiografía (Los años de aprendizaje de Jesús Ibáñez). *Anthropos*, 113, 9-25. <https://bitly.ws/UE8V>
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Innerarity, D. (28 de septiembre de 2020). *El conocimiento es el gran poder e instrumento de cambio. Daniel Innerarity #educarconsentido*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=TpmlI5u_ygw
- Innerarity, D. (2021). Daniel Innerarity - Un podcast pausado para salir un momento del modo de consumo inmediato. [Episodio de Podcast] Spotify. En *Su atención, por favor*. <https://bitly.ws/UE96>
- Innerarity, D. (2021b). Making the black box society transparent. *AI & Soc*, 36, 975–981. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01130-8>
- Jacovkis, J., y Tarabini, A. (2020). Confinamiento y desigualdades escolares: una mirada a los impactos de la segregación escolar. *Dirección y Liderazgo Educativo DyLE*, (8), 1-2. <https://bitly.ws/UE99>
- Jacovkis, J., Montes, A. y Manzano, M (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers*, 105(2), 279-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Jasanoff, S. y Kim, S.H. (2015). *Dreamscapes of Modernity. Sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*. University of Chicago Press.
- Jaspers, K. (1978). *La filosofía, desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de cultura económica.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Jimenez Chaves, V.E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. <https://bitly.ws/tkfe>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kearney, M. L. (2009). Higher Education, Research and Innovation: Charting the Course of the Changing Dynamics of the Knowledge Society Justice. En V. L. Meek, U. Teichler

- y M. L. Kearney (Eds.), *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics Justice*. (pp.7-23). UNESCO.
- King, K. (1986). The situation of lesbianism as feminisms magical sign: contests for meaning and the U.S. women's movement, 1968-72. En E. Wartella y P. A. Treichler. *Feminist critiques of popular culture*. (pp.65-92). Communication. <https://bitly.ws/UEaU>
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño Davila.
- Larrosa, J. (12 de julio de 2019). *Diálogo abierto, oficios y saberes en la pedagogía Larrosa, Najmanovich, Brailovsky*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ljohIONpkU4>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*. Manantial.
- Leavis, F. y Thompson, D. (1933). *Culture and Environment London*. Chatto and Windus.
- León, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. *Razón y Palabra*, 57,1-8. <https://bitly.ws/UEaZ>
- Levi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Centro Editor de América Latina.
- Liceda, E. (2011). La identidad digital. *Anales*, 41. 295-304. <https://bitly.ws/UEb6>
- Lion, C. (24 de noviembre de 2021). *Carina Lion - #Educarconsentido Ep 02 Temp 03*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=o-7obuTjSec&t=862s>
- Llamas, M. (2020). Postdigital ahora. *Cuadernos del ahora*, 1, 1-13. <https://bitly.ws/UEba>
- Lopez Fernandez Cao, M. (2008). Cognición y emoción el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso: revista de educación*, 31, 221-232. <https://bitly.ws/UEbh>
- Lopez, M.V. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Noveduc.
- Lopez, M. V. (23 de febrero de 2021). *Maximiliano Valerio López, profesor, escritor, cineasta y carpintero*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Wrn3AUrQ_ug
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://bitly.ws/UEbx>
- MacBride, S. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de cultura económica.

- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del pacífico occidental*. Altaya.
- Malosetti Costa, L. (2007). Tradición, familia, desocupación, ponencia presentada en el seminario internacional. En I. Dussel y D. Gutierrez (Eds). *Educación la mirada. Experiencias en pedagogías de la Imagen*. (pp.155-165). FLACSO Argentina/Fundación Osde.
- Mañero Contreras, J. (2022). Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística. *Tercio Creciente*, 21. 39-58. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6664>
- Marcuse, H. (2001). *Towards a critical theory of society*. Routledge.
- Margalef, J.M. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. IFIIE Mediascopio-MEC.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Editorial UOC.
- Martin Criado, E. y Gomez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martin Criado, E. (1 de abril de 2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados sociales, web de divulgación sociológica*. <https://bitly.ws/UEbK>
- Martinez Luna, S. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18. <https://bitly.ws/VUm5>
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la escuela como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, (pp.259-270). Psicolibros.
- Marzal-Felici, J. y Casero-Ripollés, A. (2023). La educación mediática: un reto estratégico para la sociedad digital. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 25. 13-20. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.7147>
- Masschelein, J. (1 de agosto de 2018). *Encuentro de Docentes | Conferencia de Jan Masschelein*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5xiySqJZuY>

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Masschelein, J. (2014b). Making the school: stories of caves and tables. En: W. Lambrecht y N. Vansielegheem (Eds.) *Old School/Nieuwe Klas*. (pp.43-53). Idea Books.
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo. *Praxis & Saber*, 10(24). 387-399.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- Masschelein, J. (19 de agosto de 2020). *Jan Masschelein - Entrevista | Revista Scholé*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=glyyOvGrejE>
- Masterman, L. (1983). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 13(2), 191-200. <https://bitly.ws/UEci>
- Mateus, J. C. (2020). Ecología de los medios en la escuela. *Telos*, (115), 68-73.
<https://bitly.ws/UEcm>
- Mateus, J. C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 30(70), 9-19.
<https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Maturana, H. y Varela, F. (1982). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Antropos.
- Mauss, M. (1971). *Introducción a la etnografía*. Ediciones Itsmo.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Cortés Editora.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Mc Graw Hill Education.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Granica.

- Mead, G. H. (1993) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Medina Cambrón, A. y Ballano Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, (369), 135-158. <https://bitly.ws/VUoC>
- Mena-Farrera, R. A. y Evangelista-García, A.A. (2019). De la violencia comunitaria y escolar a la violencia digital. Un reto para el análisis cualitativo. *Atas, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 1-6. <https://bitly.ws/UEcB>
- Meza, L. G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v10i1.1975>
- Milano, C. y Mansilla, J.A (2018). *Ciudad de vacaciones. Conflictos urbanos en espacios turísticos*. Pol·len Edicions.
- Miño-Puigcercos, R. Rivera Vargas, P. y Cobo, C. (2019). Virtual Communities As Safe Spaces Created By Young Feminists Identity, Mobility and Social Inclusion. En S. Habib y D. Ward (Eds.) *Identities, Youth and Belonging International Perspectives: International Perspectives*. (pp.123-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2_8
- Miró Llinares, F. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. *Revista de Internet, Derecho y Política*, (22), 82-107. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2975>
- Monje, E. (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2). 31-54. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i2.332>
- Montero, M. (1984). La investigación cualitativa en el campo educativo. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 28(96), 19-31. <https://bitly.ws/UEcP>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morozov, E. (2013). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Moyano, M. (2019). *Trolls S.A. La industria del odio en internet*. Planeta.

- Moyano, M. (21 de Junio de 2022). *Mariana Moyano - #Educarconsentido Ep 18 Temp 03*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5F17Rx6pwVw&t=2s>
- Najmanovich, D. (30 de mayo de 2020). *Es momento de pensar, de cambiar de ideas y convivir en red. Entrevista a Denise Najmanovich*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y4sWexhd-Rs&t=3s>
- Negroponete, N. (1995). *Ser Digital*. Atlántida.
- Neut Aguayo, S., y Neut Aguayo, P. (2021). Latinoamérica y las disputas por la hegemonía en el campo educativo: trayectorias teórico-históricas en la circulación norte-sur. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260082>
- Neut Aguayo, P., Miño-Puigcerros, R. y Rivera Vargas, P. (2022). ¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno. *Revista Izquierdas*, 51,1-28. <https://bitly.ws/UEd5>
- Nymoen, O. y Schmidt, W. M. (2022). *Influencers. La ideología de los cuerpos publicitarios*. Península.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology: Educational technology and determinism. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373-384. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x>
- O'Neill, C. (2016). *Weapons of Math Destruction*. Crown Books.
- ONU (1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III)*. ONU. <https://bitly.ws/dDYj>
- ONU (2023). *Information integrity on digital platforms*. ONU. <https://bitly.ws/UEdj>
- Ornellas, A. y Sancho Gil, J. (2015). Three Decades of Digital ICT. En M.K. Harnes, H. Huijser, P.A. Danaher (Eds.) *Myths in Education, Learning and Teaching*. (pp.135-150). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137476982_8
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Revista de Occidente/Alianza.

- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42. <https://bitly.ws/UEdd>
- Palomo, M. T. y Damamme, A. (2020). Cuidados, en la encrucijada de la investigación. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 38(2), 205-216. <https://doi.org/10.5209/crla.70878>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: what the internet is hiding from you*. Penguin Group.
- Peirano, M (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Debate.
- Pennac, D. (2010). *School Blues*. MacLehose Press.
- Perez Andres, C. (2002). Editorial sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*. 76. 373-380. <https://bitly.ws/VUpD>
- Pérez-Salazar, G., Aguilar-Edwards, A. y Guillermo-Archilla, M. E. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79-100. <https://bitly.ws/UEdn>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pérez-Tornero, J. M. (2019) Mediatización intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática. En M. J. Recoder (Ed.), *Com formar ciutadans crítics? Alfabetització informacional i mediàtica*. (pp.18-39). InCom-UAB Publications. <https://bitly.ws/UEdr>
- Potter, J., y McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Palgrave Macmillan.
- Prueger, J. E. (2021). Dispositivos de cancelación del psicopoder. *Hipertextos*, 9(16), 99-114. <https://doi.org/10.24215/23143924e042>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- Raffaghelli, J. (2020). Generar actitudes críticas en el estudiantado. En A. Sangrá (Coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. (pp.169-183). Editorial UOC. <https://bitly.ws/UEdv>
- Ranciere, J. (1987). *El maestro ignorante*. Fayard.

- Ranciere, J. (1988). *Escuela, producción e igualdad*. Fondation Diderot.
- Rebour, M. (2020). *Creencias docentes, uso pedagógico de tecnologías y formación inicial de maestros*. [Tesis de doctorado]. Universidad ORT Uruguay. <https://bitly.ws/UEdF>
- Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones de sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo II, *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 17, 1-14. <https://bitly.ws/UEdL>
- Reiser, R. A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part I: A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53-64. <https://doi.org/10.1007/BF02504506>
- Renaud, A. (1990). *Videoculturas de fin de siglo*. Cátedra.
- Resendes, K. (2021). Using Student Generated memes to Review Content and Build Class Community. *The FASEB Journal*, 35. 1-10. <https://doi.org/10.1096/fasebj.2021.35.S1.03897>
- Rexach, V. (2019). La escuela en el mundo hiperconectado. En J. Jubany y V. Rexach *Desigualmente conectados. Educarnos en un mundo digital*. (pp.165-196). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bitly.ws/UEdS>
- Reyes Juarez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(50), 147-174. <https://bitly.ws/VUqp>
- Rockwell, E. (1984). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En, J. Ezpeleta y E. Rockwell. *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Editorial Cortés.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Aldea Global.
- Rodriguez, P. E. (2016). Enciclopedismo, tecnología y educación: el nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon. *Revista Q*, 10(20), 5-23. <http://dx.doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a01>

- Rodriguez, P. E. (6 de noviembre de 2020a). *Periscopio. Redes sociales: ¿Conectadxs o atrapadxs* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=r-32l-khXfc>
- Rodriguez, P. E. (2020b). *Pablo Rodríguez - Lo transindividual informacional: la asistencia automatizada desde G. Simondon*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4nPL5yxsOJQ>
- Rodriguez, P. E. (2021). *Conferencia: Surgimiento y actualidad de la filosofía de la técnica. Pablo Rodriguez*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UHsZT-Vpkrc>
- Rodriguez, P. (2021b). *Pablo Rodríguez - Lo transindividual informacional: la asistencia automatizada desde G. Simondon*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4nPL5yxsOJQ>
- Rodriguez Soifer, S. (2022). De la violencia de masas a la violencia digital en Twitter. *Cuaderno de Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 165, 147-170. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi165.7029>
- Rousseau, J.J. (1985). *El contrato social*. Alba.
- Sancho Gil, J. M. (1998). *Para una tecnología educativa*. Editorial Horsori.
- Sandoval, C. (1984). *Dis-illusionment and the poetry of the future: the making of oppositional consciousness*. [Tesis doctoral no publicada]. University of California at Santa Cruz.
- Sargatal Bataller, M. A. (2001). Gentrificación e inmigración en los centros históricos: el caso del barrio del Raval en Barcelona. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 5 (94), 1-22. <https://bitly.ws/UEe7>
- Scolari, C. A. (12 de febrero de 2015). Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones. *Hipermediaciones*. <https://bitly.ws/UEee>
- Selwyn, N. (2012). *Education in a digital world. Global perspectives on technology and education*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). ¿Nuevas culturas de aprendizaje? (Una conversación con Linda Castañeda). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (104), 51-77. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hjse5>
- Selwyn, N., Rivera Vargas, P., Passeron, E. y Miño Puigcercos, R. (2022). ¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación. En P. Rivera Vargas, R. Miño Puigcercos, R. y E.

- Passeron (Eds.). *Educación con sentido transformador en la universidad*. (pp. 137-148). Editorial Octaedro. <https://bitly.ws/UEei>
- Selwyn, N. (2023). Digital degrowth: toward radically sustainable education technology, *Learning, Media and Technology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. <https://bitly.ws/UEen>
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. The University of Illinois Press.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. FCE.
- Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes, la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2016). Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En M.T. Lugo (Ed.) *Entornos digitales y políticas educativas*. (pp.201-244). UNESCO. <https://bitly.ws/UEer>
- Sibilia, P. (2021). *El malestar de lo ilimitado*. Fronteras. 33 Congreso latinoamericano de psicoanálisis. (pp.984-987). Fepal, modalidad virtual. <https://bitly.ws/UEeA>
- Sibilia, P. (9 de agosto de 2022). *V Jornadas de Ciudadanía Digital – Paula Sibilia. Ceibal*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jLOIUd0zr_c
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya*. Síndic de Greuges. <https://bitly.ws/UEeJ>
- Simondon, G. (1969/2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Simondon, G. (2014). *Sur la technique*. Puf.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.
- Snowden, E. (2019). *Vigilancia permanente*. Planeta.
- Sola-Morales, S., Hernández-Conde, M., Arencón-Beltrán, S., Sierra Caballero, F. (2021). Mitos e imaginarios del activismo digital feminista. Análisis de memes de la cibercampaña #FuckGenderRoles. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(1), 43-54. <https://doi.org/10.5209/tekn.76690>

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steiner, G. y Ldjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Stevenazzi Alén, F. (2017). Un punto de partida en la igualdad de inteligencias. *Políticas Educativas, Santa María*, 10(2), 67-80. <https://bitly.ws/UEeR>
- Street, S. (2003). Representación y reflexividad en la (auto) etnografía crítica: ¿Voces o diálogos? *Nómadas*, (18), 72-79. <https://bitly.ws/UEeX>
- Suarez Tomé, D. (14 de mayo de 2021). *En tiempo irreal | Donna Haraway por Danila Suárez Tomé*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GYuM6LEKZTg&t=1663s>
- Sztajnszrajber, D. (20 de agosto de 2022). *Medios: Información que aturde - Sic Periodismo Textual*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3VsRg50zkMY>
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers*, 105(2), 177-181. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>
- Tedesco, J. C. (2000). Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Revista Pedagogías y Saberes*, 14, 5-14. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>
- Topolski, A. (2008). Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. *Ethical perspectives: journal of the european ethics network*, 15(2), 259-282. <https://bitly.ws/VUsn>
- Torras, M. E. (2021). El bienestar tecnológico: la relevancia de la educación en la propaganda de la era digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-3. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e3r.5008>
- Tronto, J. (2018). La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo. En C. Dominguez Alcón, H. Kohlen y J. Tronto. *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera*. (pp.7-19). Ediciones San Juan de Dios.
- UNESCO (2008). *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes*. UNESCO. <https://bitly.ws/UEf6>
- UNESCO (2014). *Fostering digital citizenship through safe and responsible use of ICT*. UNESCO. <https://bitly.ws/GfT5>
- UNESCO (2020). *Estándares internacionales de derechos humanos en materia de neutralidad en la red*. UNESCO. <https://bitly.ws/UEf9>

- UNESCO (2020b). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. UNESCO. <https://bitly.ws/B4tX>
- UNESCO (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO. <https://bitly.ws/UEff>
- Unicef y Faro Digital (2019). *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. UNICEF <https://bitly.ws/UEfi>
- Universitat de Barcelona (Ed.) (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Universitat de Barcelona.
- Valenzuela Arce, J. M. (1997). Identidades y agrupamientos juveniles. En A. Garcés Montoya y L. Beltran Perez Rojas (Eds.). *Juventud, identidad y comunicación*. (pp.21-46). Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vallès-Peris, N. (2021). Repensar la robótica y la inteligencia artificial desde la ética de los cuidados. *Teknocultura*, 18(2), 137-142. <https://doi.org/10.5209/tekn.73983>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Vargas-Jiménez, I. (2015). How to Envision Critical Ethnography within Qualitative Research? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Vásquez Rodríguez, F. (2018). Repensar lo pensado: contrapunteo con las cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire. En R.M. Paez Martinez, G.M. Rondón Herrera y J.H. Trejo Catalan (Eds.). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. (pp.121-135). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs.9>
- Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F.G. y Diaz de Rada, A. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta.
- Vilariño, I. (2022). *Poesía completa*. Lumen.

- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Pleyade.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (1998). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*, (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello. <https://bitly.ws/VUt2>
- Weil, S. (1993). *A la espera de Dios*. Trotta.
- Weil, S. (1997). *Cahiers*. Gallimard.
- Williamson, B. (2016). Digital education governance. An introduction. *European Educational Research Journal* 15(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1474904115616>
- Willis, P. (1991). Notes on Method. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, A y P. Willis (Eds.) *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 1972-79. (pp.175-183). Routledge.
- Wolcott, H. F. (1987). On ethnographic intent. En G. D. Spindler y L. Splindler (Eds). *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*. Lawrence Erlbaum. (pp.37-51).
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

7. Anexos

Anexo 1: Pauta entrevistas estudiantado

A continuación se presentan las preguntas que iniciaron el diálogo en las entrevistas en profundidad con estudiantes del Instituto Miquel Tarradell:

a- Si hablamos de redes sociales, ¿cuáles son las primeras que te vienen en mente?

b-¿Qué tipo de contenido te interesa consumir en esos espacios?

c-¿Eres de subir/publicar contenido también? o ¿solo consumes?

d-Hablemos de Tik-Tok, ¿qué contenido miras en esa plataforma?, ¿subes contenido propio?, ¿participas de challenges?, ¿cuidas tu perfil de alguna manera?, ¿dirías que te importan los likes o las visualizaciones?, ¿qué tipo de contenido aparece en tu Inicio?, ¿y en Tendencias?, ¿Hay algo que no te interesa o que no te gusta de esta red?, ¿dirías que es una red donde hay cyberbullying o violencia?, ¿podrías decir que existe contenido inapropiado en esta red?

e-Hablemos de Discord, ¿lo usas?, ¿qué se hace en ese espacio?, ¿qué es lo que más te gusta de la plataforma?, ¿y lo que menos?, ¿hay conflictos o peleas?, ¿cómo se resuelven por lo general?

f-Hablemos de Youtube, ¿qué tipo de contenido sueles ver en esa plataforma? ¿aprendes cosas?, ¿cuáles?, ¿qué te parecen las recomendaciones del menú derecho?, ¿has llegado a ver contenidos que no te gustaron?, ¿sueles quedarte viendo otras recomendaciones?, ¿tienes canal propio?, ¿produces contenido?, ¿sigues canales?, ¿llegas a contenidos a través de tu sitio de inicio?

g-Hablemos de Instagram, ¿es importante tu perfil para ti?, ¿qué es lo que buscas en esta app?, ¿hay algo que no te guste?, ¿dirías que te importa la cantidad de seguidores o las visualizaciones?

h-En estos meses en el instituto me han contado de muchas peleas entre ustedes, a través de internet o las redes sociales. Me gustaría que me cuentes un poco: ¿cómo suceden?, ¿dónde pasan?, ¿cómo se resuelven los conflictos?, ¿salen del espacio de la red social o app?, ¿consideras que los adultos/docentes les apoyan?, ¿qué piensas de la convivencia digital?

i-Respecto a la información en internet: ¿mediante qué sitio web o red social dirías que te informas más?, ¿dónde buscas la información que te interesa?, ¿qué tipo de formato dirías que es el que más se adecúa a tus gustos?, ¿de qué tipo de temas te interesa acceder a información?, ¿consideras que buscas información o al revés, que la información te aparece directamente?

j- ¿Qué significa para vos el término ciudadanía digital?

k-Para cerrar, ¿te gustan los memes?, ¿qué tipo?, ¿los consumes o también los generas?, ¿los entiendes todos?, ¿hay memes en la escuela?, ¿cómo aparecen?

Anexo 2: Pautas entrevistas profesorado

a-¿cuáles consideras que son las principales plataformas que utilizan tus estudiantes?

b- ¿dónde piensas que se informan?, ¿sobre qué temas consideras que buscan información?

c-¿Consideras que están muy enganchados con lo digital?, ¿con qué tipo de contenidos o aplicaciones?

d-¿qué problemas individuales o colectivos consideran que se generan a partir de la adopción y el uso de tecnologías digitales? ¿se habla de ciudadanía digital en la escuela?

e- ¿Te parece lo digital un espacio de peleas/problemas vinculares?, ¿cómo se dan?, y ¿cómo se resuelven?, ¿Les piden ayuda?

f- Como docente, consideras que tienes las herramientas para poder cuidar y acompañarlos en sus tránsitos digitales?, ¿qué información piensas que necesitan?

g-¿Consideras que las redes sociales o internet puede servir para aprender?, ¿de qué formas?, ¿tienes alguna opinión formada sobre los memes?

h- ¿cuál es el rol de las familias en el proceso de acompañamiento en internet?, ¿se comprometen cuando el instituto los convoca por un problema en particular que tenga que ver con lo digital?

i- ¿qué es la ciudadanía digital para vos?

j-¿Algún comentario final sobre alguna cuestión digital que quieras destacar?

Anexo 3: pautas para los grupos de discusión

-¿Cuáles dirían que son las aplicaciones en donde pasan la mayor cantidad de tiempo en internet?, ¿qué es lo que más les gusta de estar ahí?

-Más allá de lo que les gusta de estos espacios, ¿existen cuestiones que suceden allí que no los representan o que les molestan?

-¿Cuáles dirían, según su parecer, que son los principales riesgos que existen en el uso de las tecnologías digitales?

-¿Cómo gestionan sus cuentas en redes sociales?, ¿son de publicar imágenes o solo consumen?, ¿a quienes siguen en redes sociales, y por qué?

- Cuando hay un problema que sucede en internet, ¿lo hablan con alguien?, ¿cómo los resuelven?, ¿podrían hablar con un adulto sobre algo de internet?

-¿Qué opinan sobre la información que hay en internet para estudiar o aprender sobre algo en particular?

- ¿Qué asuntos digitales les parece que necesitan aprender?

Anexo 4: Imágenes

Imagen 1: captura de pantalla de documento denominado “Bitácora de tesis”.

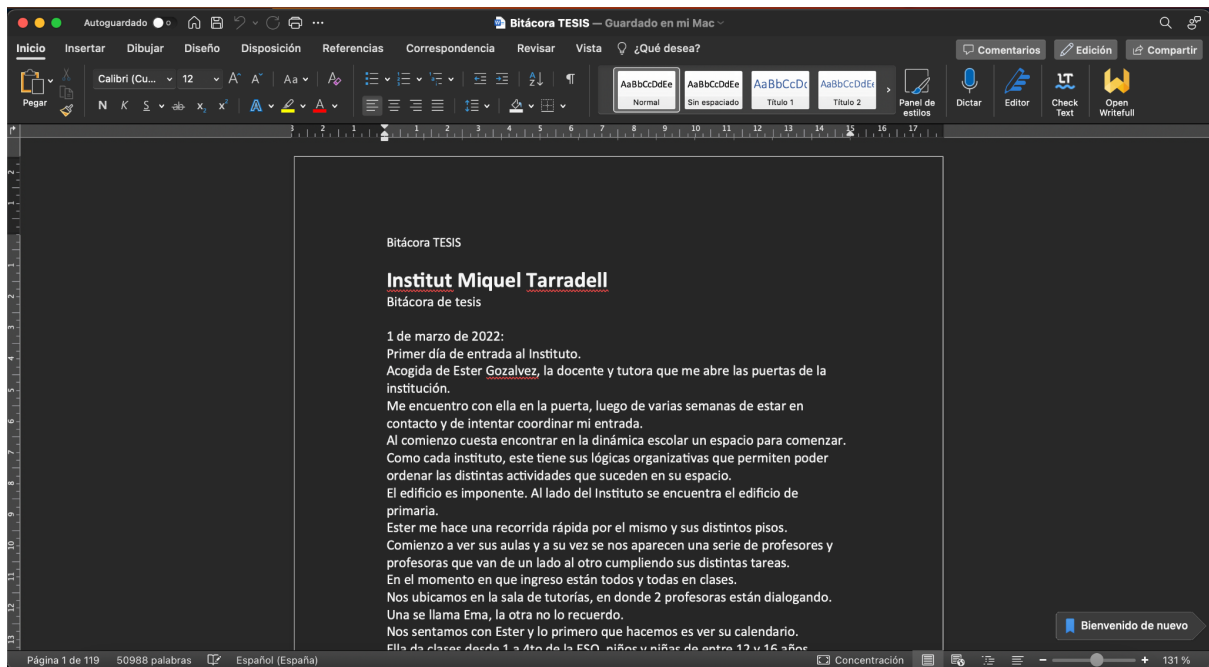


Imagen 2: meme creado por estudiante de 1 de la ESO en la clase de “Informática”

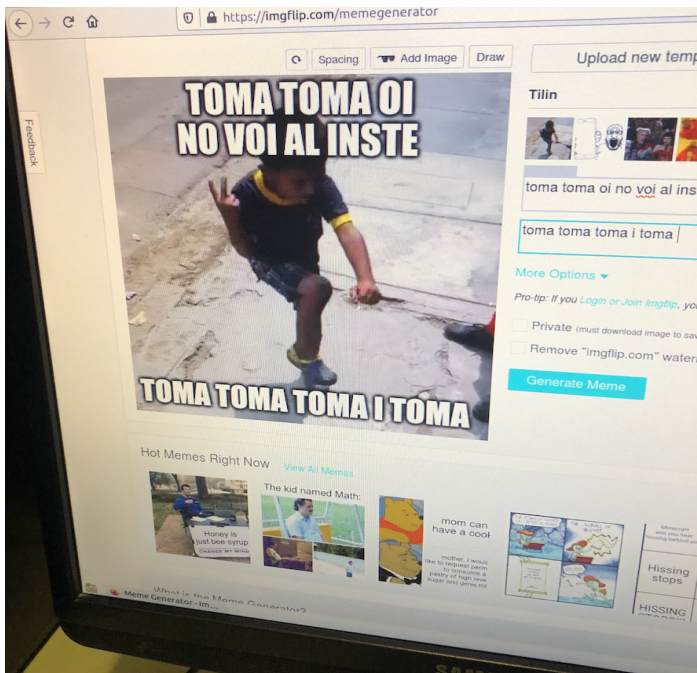


Imagen 3: meme creado por estudiante de 1 de la ESO en clase de “Informática”

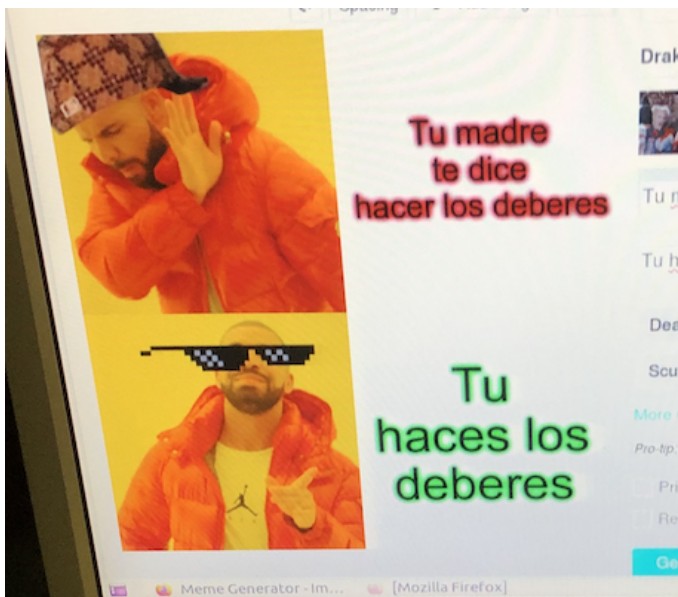


Imagen 4: “Has hecho los deberes?” “No, y tú has estudiado para el examen?” Meme creado por estudiante de 1º de la ESO en clase de “Informática”.

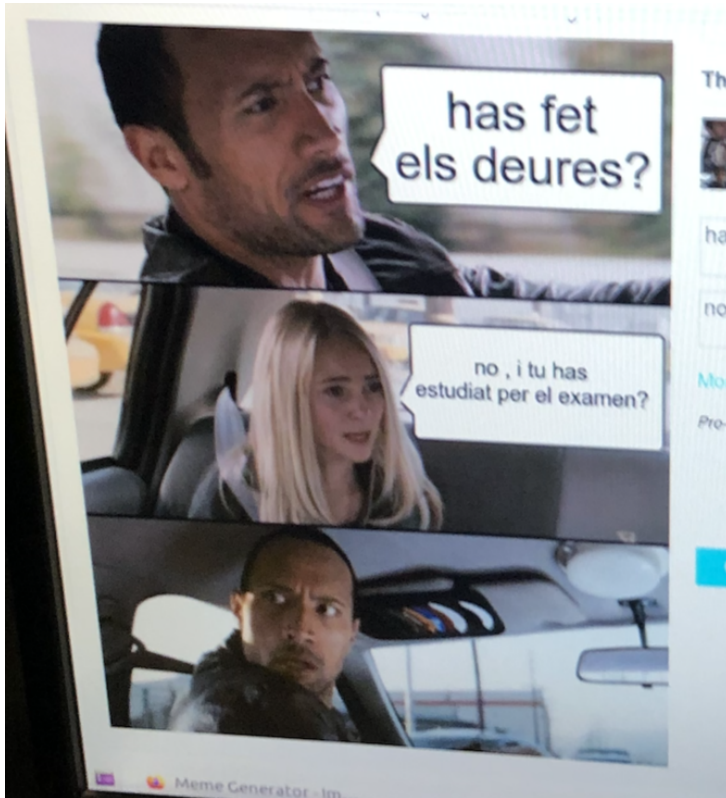


Imagen 5: meme creado por estudiante de 1º de la ESO en clase de “Informática”.

