



Encuentro Latinoamericano de la
Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales



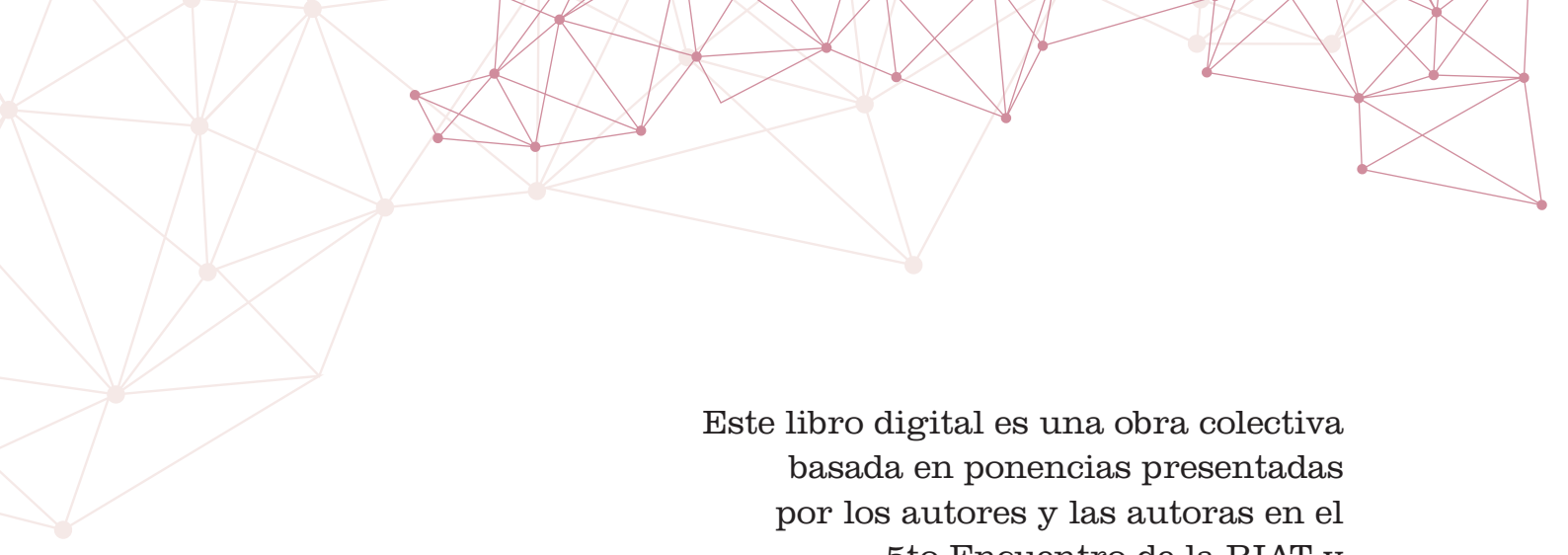
+ II Reunión **GT-CLACSO** Apropiación de Tecnologías
Digitales e Interseccionalidades

Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina y el Caribe

Buenos Aires,
20 al 22 de octubre de 2021

Memorias

Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez
Editoras



Este libro digital es una obra colectiva
basada en ponencias presentadas
por los autores y las autoras en el
5to Encuentro de la RIAT y
II Reunión del GT CLACSO.

Buenos Aires, 20 al 22 de octubre de 2021.

Diseño y diagramación:

Pablo Ismael Carballo

Revisión y corrección:

Emilce Díaz

Identidad visual

Germán Fiebelkorn

Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales-RIAT

Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina
y el Caribe: Memorias / compilación de Silvia Beatriz Lago Martínez;
Roxana Cabello; ilustrado por Germán Fiebelkorn. - 1a ed. - Ciudad Au-
tónoma de Buenos Aires: Silvia Beatriz Lago Martínez, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-4783-2

1. Comunicación Digital. 2. Tecnología Digital. 3. Inclusión Digital. I.
Lago Martínez, Silvia Beatriz, comp. II. Cabello, Roxana, comp. III. Fie-
belkorn, Germán, ilus. IV. Título.

CDD 306.46

El 5to Encuentro de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales (RIAT) y II Reunión del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales “Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades”, fue organizado por el Equipo Sociedad, Internet y Cultura (E-SIC) del Instituto Gino Germani, UBA y el Programa de Usos de Medios Interactivos (UMI) del Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Financiaron el Encuentro



Auspiciaron el Encuentro





**Coordinación de la Red de Investigadores
sobre Apropiación de Tecnologías Digitales**

Roxana Cabello, Silvia Lago Martínez, Luis Sandoval

**Coordinación GT CLACSO
Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades**

Roberto Canales Reyes, Susana Morales, Ana Rivoir

Comité académico del V Encuentro de la RIAT y II Reunión del GT CLACSO

Marta Bianchi, Eric Butron Ontiveros, Roxana Cabello, Roberto Canales,
Gustavo Cimadevilla, Lucila Dughera, Silvia Lago Martínez, Ana Marotias,
Susana Morales, Javier Moreno, Renzo Moyano, Graciela Natansohn, Ana Rivoir,
Luis Sandoval, Francisco Sierra Caballero, Elizabeth Vidal.

Comité editorial

Sheila Amado, Guadalupe Álvarez, Belén Fernández Massara, Romina Gala,
Martín Gendler, Ana Maidana, Rosalía Malceñido, Anahí Méndez, Martín Pizarro,
Flavia Samaniego.



Índice

7 — **Presentación**

Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez

9 — **Tecnologías digitales en educación**

10 — La eclosión de la Pantalla Simbiótica. De Computopía al dirigismo algorítmico: un desafío irresuelto para la educación

Diego Levis

19 — La robótica educativa como oportunidad epistemológica

Alejandro Tortolini

26 — La experiencia de la virtualidad en una enseñanza que se resignifica

Silvia Coicaud y Josefa Belcastro

34 — Apropiación de la tecnología digital en la escuela cubana. Desafíos

*Yamila Tomasa Ferrá Gómez, Ramón Pla López,
Lázaro Padrón Pereira y Ana Aimée Ramírez Naranjo*

45 — **Apropiación de tecnologías en educación superior**

46 — Apropiación de las competencias digitales en educación superior

*Yorladis Alzate Gallego, Lina Rosa Parra Bernal,
Roberto Canales Reyes y María Julia Morales*

59 — Retos y desafíos educativos digitales en las prácticas pedagógicas en educación superior

*Lina Rosa Parra Bernal, Alejandra Agudelo Marín y
Jorge Iván Zuluaga Giraldo*

68 — La dimensión didáctica de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el contexto universitario cubano

*Elena María Díaz Rosabal, Ana Elisa Gorgoso Vázquez, Gleivis Riverón
Rodríguez, Yoennys Sánchez Martínez y Nidia Tenreiro Silva*

78 — Apropiación de tecnologías para la readecuación del vínculo pedagógico en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay

Natalia Moreira, Romina Hortegano y Eduardo Rodríguez

87 — Educación universitaria, emprendedorismo y tecnologías digitales: un análisis de la oferta educativa en el AMBA

Sheila Amado, Camila Cotorás y Maurizio Alejandro Ruisoto

99 — **Políticas públicas de inclusión digital**

100 — La televisión digital en contexto: ¿más y mejor incluidos?

Georgina González Gartland

109 — Más allá del acceso: desafíos para la inclusión digital.

Un análisis del caso del Programa Punto Digital

Fernanda López Franz

118 — Evaluando la digitalización de lo público en pandemia.

Consecuencias para la ciudadanía y la democracia

Helder Binimelis Espinoza

127 — Plan Federal Juana Manso

¿espacios políticos de apropiación digital?

Lucila Didier

137 — **Tecnologías, comunicación y vida cotidiana**

138 — Ghosting y curving en la era de las apps de citas

Joaquín Linne

144 — Crisis del sistema mediático tradicional: amenazas y oportunidades
de la revolución digital en el periodismo online de Comodoro Rivadavia

Daniel Enrique Pichl y Víctor Fabián Latorre Mansilla

153 — Representaciones sobre la relación entre niños/as y tecnologías:
medios, familias e imaginarios de los/as chicos/as

Ailén Escalante, Yohana Meza y Ailén Saraceni

163 — Jóvenes, TIC y consumo digital en la Universidad Moderna

Gleivis Riverón Rodríguez, Alisa Natividad Delgado Tornés,

Elena María Díaz Rosabal, Yoennys Sánchez Martínez y

Víctor Luis Olivera Rodríguez

173 — Reflexiones sobre la brecha digital de género en el fenómeno
del emprendedorismo femenino argentino

Flavia Samaniego

182 — Apropiación digital y personas mayores.

Lo que aprendimos en pandemia

Elizabeth Vidal y Nancy Arias

Presentación

La Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías Digitales (RIAT) realizó su 5° Encuentro Latinoamericano conjuntamente con la II Reunión del Grupo de Trabajo CLACSO Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades, entre el 20 y el 22 de octubre de 2021. Como todos los años, la RIAT propició un espacio para la reflexión, debate e intercambio entre los y las investigadoras que estudian el modo, carácter y contexto en que los individuos y grupos sociales se vinculan con las tecnologías digitales, así como las condiciones de su apropiación para la transformación.

Los procesos de concentración que se producen en el sector de telecomunicaciones repercuten no solamente a nivel económico sino también político, generando implicancias tanto en los estados y el alcance de la llamada autonomía tecnológica, como en relación con los derechos individuales y el ejercicio de la ciudadanía digital. En este último período en el que se ha declarado la pandemia por Covid-19, se han profundizado las condiciones de desigualdad de oportunidades no solamente respecto del acceso a las tecnologías sino también de la distribución social de los recursos para su gestión y aprovechamiento en los distintos órdenes de la vida.

A medida que se expande aceleradamente el consumo digital, aumentan las ganancias de los países y empresas transnacionales productoras de tecnologías, que consolidan la etapa de acumulación de capital basada en la producción y uso de tecnologías digitales y extracción de conocimientos locales. Los países de la región quedan a una gran distancia de los productores y, al mismo tiempo, realizan desiguales procesos de desarrollo de infraestructura digital y conectividad. Se producen entonces diferencias intrarregionales entre países, pero los procesos de apropiación de tecnologías se revelan también como una variable significativa en la que se manifiesta la iniquidad de condiciones en el marco de cada país afectando a poblaciones en situación de pobreza, poblaciones rurales o pueblos originarios, o profundizando las desigualdades de género, entre otros aspectos.

En este contexto, buscamos reunir en este encuentro a investigadores e investigadoras que forman parte de la RIAT y del GT CLACSO, con el propósito de debatir sobre nuestras experiencias de trabajo desde una mirada multidisciplinar y de reflexión crítica, buscando generar contribuciones a la comprensión de las variadas dimensiones de esta problemática y la posibilidad de promover transformaciones. Apuntamos también a fortalecer la labor de investigación de la Red con la puesta en común de enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre las relaciones entre las tecnologías digitales y la sociedad, la política, la cultura y la economía y a incentivar el análisis de nuevos temas, enfoques y problemas relativos al campo de conocimiento que nos ocupa.

Uno de los rasgos distintivos de este encuentro es que se instrumenta una modalidad de trabajo que promueve el intercambio de hecho entre investigadores e investigadoras, construyendo una interlocución entre pares, al tiempo que estimula la lectura de las ponencias presentadas. En esta edición, cada participante envió su ponencia para que fuera incluida en

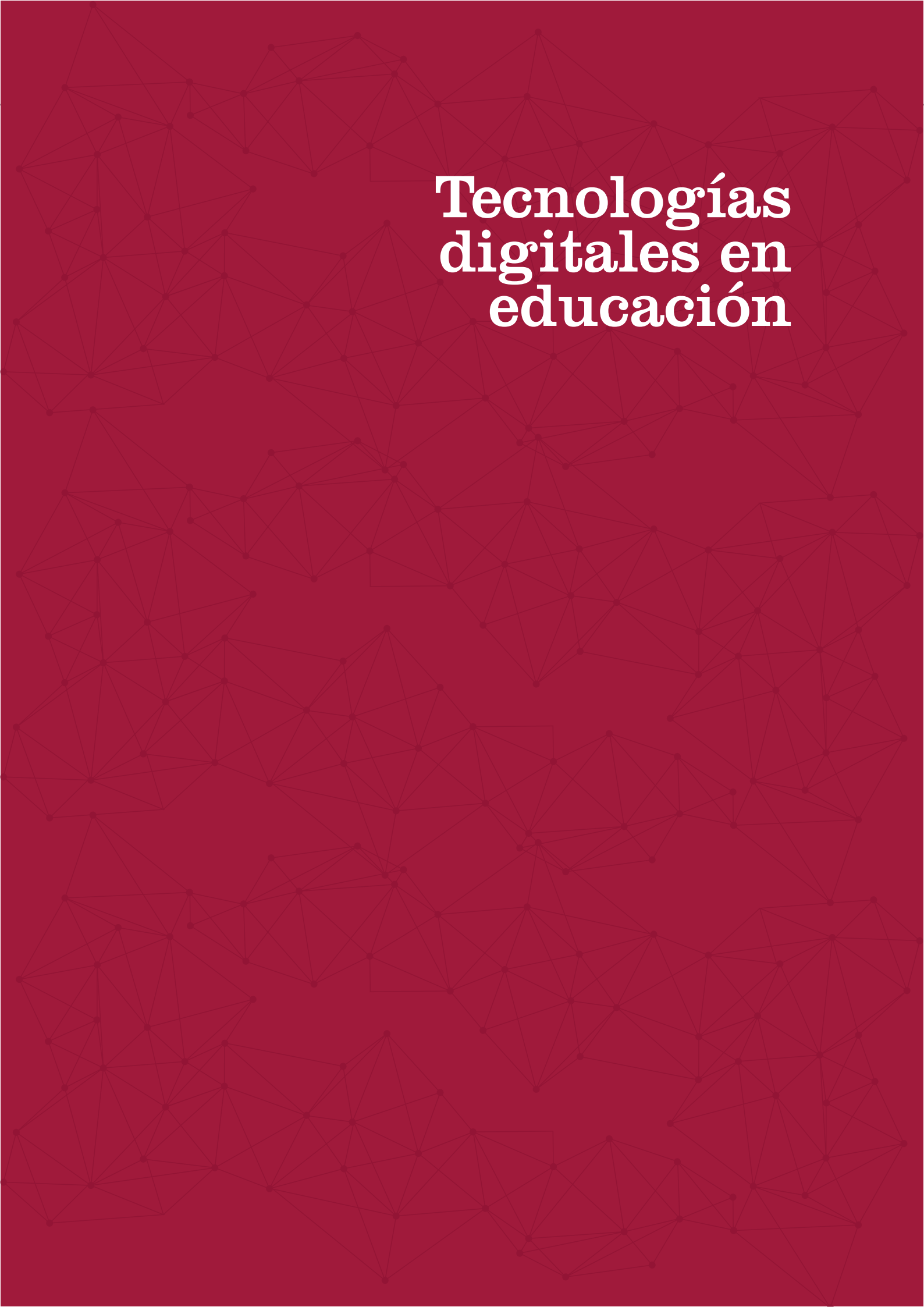
alguno de los ejes temáticos orientadores¹ y luego se conformaron sesiones de intercambio por eje, en las cuales los y las participantes podían comentar y debatir sobre los trabajos incluidos en cada caso. Las personas que asistían a través de YouTube podían seguir de cerca ese intercambio.

Complementariamente, se desarrollaron dos paneles en los cuales se tematizaron las dos problemáticas que más interés convocaron en el encuentro: la que refiere a la ciudadanía digital y los derechos y la que analiza la relación entre tecnologías digitales y educación. Además, se realizó un panel con referentes de organizaciones sociales que intercambiaron sobre las articulaciones posibles con la universidad y se presentaron cuatro libros de investigadores de la RIAT. Tanto las sesiones de intercambio como los debates fueron grabados y están disponibles en [Encuentro RIAT 2021](#)

El presente texto constituye una de las dos publicaciones que reúne las versiones completas de las ponencias presentadas, organizadas en las siguientes secciones: tecnologías digitales en educación; apropiación de tecnologías en educación superior; políticas públicas de inclusión digital; tecnologías, comunicación y vida cotidiana.

Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez

1 • Algunos de los ejes eran: 1. Desafíos epistemológicos, teóricos y metodológicos para el estudio de las tecnologías digitales, innovación y sociedad; 2. Políticas públicas, regulaciones y gobernanza de Internet; 3. Educación y tecnologías digitales; 4. Tecnologías en la vida cotidiana; 5. Tecnologías digitales y género; 6. Cultura y tecnologías digitales; 7. Acción colectiva: organizaciones y movimientos sociales.



Tecnologías digitales en educación

La eclosión de la Pantalla Simbiótica. De Computopía al dirigismo algorítmico: un desafío irresuelto para la educación

Diego Levis¹

Resumen

Este artículo aborda las dificultades que encuentra la educación para abordar el desafío que plantea la expansión del dirigismo algorítmico.

La progresiva apropiación sociocultural e integración protésica de la pantalla digital en las prácticas cotidianas está acompañada de promesas y propuestas en las que la telemática es presentada como un factor decisivo para la mejora de la vida sobre el planeta. La educación formal es de uno de los ámbitos en los que desde hace décadas la incorporación del uso de medios digitales genera mayores adhesiones y optimismo. Sin embargo, las transformaciones radicales y las mejoras anunciadas no se han producido.

La etapa postpandémica nos ofrece una oportunidad para proponer formas de enseñar y de aprender acordes a las necesidades contemporáneas que saquen a la educación formal del letargo en que se encuentra desde hace décadas.

Una de las principales y más difíciles tareas de la educación hoy es contribuir a limitar el alcance del dirigismo algorítmico en la vida personal y social. Para conseguirlo, los procesos educativos tienen que favorecer y estimular el desarrollo de la capacidad crítica, el sentido comunitario y la creatividad. El potencial de la pantalla nos permite concebir el logro de los objetivos señalados.

Las tecnologías digitales ante una nueva oportunidad

La progresiva apropiación sociocultural e integración protésica de la pantalla digital en las prácticas cotidianas durante las últimas décadas han estado acompañadas de promesas y propuestas de distinto signo y origen, en las que la telemática es presentada como un factor

1 • Dr. Diego Levis – Profesor titular regular de Tecnologías Educativas (FSOC-UBA). Líneas de investigación “Usos sociales de los medios digitales en la educación y el entretenimiento”. “El diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje colaborativos”- Profesor titular de Comunicación y Crítica (FADU-UBA). Línea de investigación: “La construcción de estereotipos femeninos en los medios de Comunicación”
Web <http://lapantallaubicua.wordpress.com>.
Correo electrónico: diego.levis@fadu.uba.ar

decisivo para la resolución de la mayoría de los problemas que tiene planteada la humanidad en ámbitos tan diversos como la pobreza extrema, el medio ambiente y la educación, entre tantos otros. Propuestas en las que rara vez se especifica el contexto ideológico en que se enmarcan ni a los intereses políticos y económicos a los que responden ².

Han transcurrido varias décadas desde que estas predicciones comenzaron a formularse y cerca de la mitad de la población mundial ya tiene acceso a Internet. Sin embargo, la inclusión social prometida (y deseada) está lejos de ser alcanzada.

El caso de la educación formal se puede considerar emblemático de este entusiasmo “evangelizador”, más fundado en promesas que en hechos y acciones efectivas. Se trata de unos de los ámbitos en los que la incorporación del uso de medios digitales genera, desde hace varias décadas, mayores adhesiones y optimismo.

¿Convencimiento, ingenuidad u oportunismo? Lo cierto es que la incorporación de dispositivos informáticos en el aula escolar no ha conllevado las transformaciones radicales ni las mejoras esperadas. El método pedagógico aún predominante se basa mayormente en una estructura vertical de transmisión unilateral (enseñanza) y repetición/memorización acrítica (aprendizaje) de contenidos y/o habilidades propias. Emprender una verdadera transformación educativa requiere un proceso largo y complejo en el que la incorporación efectiva de dispositivos digitales es uno más de tantos factores a considerar, y no necesariamente el más decisivo.

La falta de adaptación de los nuevos medios digitales al sistema educativo (y del sistema educativo a los nuevos medios) en perspectiva se puede atribuir básicamente a problemas de diseño pedagógico (aunque no se pueden obviar otros factores contextuales y sociales). Salvo en contadas excepciones, se obró y se sigue obrando con el pensamiento de que basta con facilitar el acceso a computadoras y redes a docentes y estudiantes para que se generen espontáneamente prácticas pedagógicas innovadoras. Voluntarismo que se ha demostrado ineficaz.

La sociedad (el conjunto de actores que participan directamente e indirectamente en la educación) ha de aceptar la imposibilidad de conservar las vigentes modalidades de enseñanza y de aprendizaje, formas de evaluación, estructuras disciplinarias y organizativas concebidas para la sociedad industrial, y asumir que la pantalla (televisor, celular, computadoras, etc.) se utilice o no en el aula y participe directa o indirectamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. ¿Qué consecuencias tiene esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Lo sabemos?

Lo cierto es que la naturalización de la presencia de la pantalla en prácticamente todos los ámbitos y momentos de nuestras vidas establece un nuevo marco y nuevas condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los ámbitos formales como informales.

2 • En *La Pantalla Ubicua* (1999 / 2004) hemos realizado una amplia revisión de las promesas y propuestas efectuadas alrededor del desarrollo social de la informática personal y la telemática.

En este contexto, el de la “sociedad de la pantalla”, tenemos que preguntarnos qué necesitamos y qué esperamos de la educación en general y de la escuela en particular. Una vez (re)definidos los objetivos sociales y culturales de la escuela, tenemos que evaluar si los medios digitales, más allá de los pobres resultados obtenidos hasta ahora, podrían ser útiles para alcanzar los fines buscados. En caso de que así lo consideremos, tenemos que pensar las funciones y los usos que le que habremos de dar a la pantalla en las instituciones educativas.

¿Qué fue de Computopía?

Desde Norbert Wiener, creador de la cibernética a finales de la década de 1940, pasando por Yonedi Masuda, autor de Computopía en la década de 1960, son diversos los autores que han visto en las tecnologías de la información y la comunicación (informática y redes de telecomunicaciones fundamentalmente) una oportunidad para garantizar la libertad, la equidad y el bienestar de la humanidad. “Englobando la libertad de decisión y la igualdad de oportunidades. (...) la futura sociedad de la información será una *sociedad sin clases*, libre de un poder dominante y cuyo núcleo social serán las comunidades voluntarias (...) una sociedad que se mueva verdaderamente hacia una sociedad universal de la abundancia” (Masuda 1988, p.115).

En 1996, J.P. Barlow, cofundador de la Electronic Frontier Foundation, presentó en el Foro Económico Mundial una declaración de Independencia del Ciberespacio en la que se retomaban parte de las ideas enunciadas por Wiener y Masuda. En sus conclusiones, el documento afirmaba que Internet conducirá “a una civilización más humana y hermosa”. Esta proclama sirvió de espaldarazo para el crecimiento de la mencionada red de redes, asociada a promesas de mayor libertad, democracia y prosperidad para el conjunto de la humanidad.

A comienzos de este siglo, la rápida expansión de tecnologías digitales de uso personal y de Internet generaron la (ilusoria) sensación de que las promesas (y esperanzas) de Computopía podían estar próximas a materializarse. El desarrollo tecnodigital nos estaba ofreciendo —se afirmaba entonces— la oportunidad de construir una sociedad más libre e igualitaria, de poder descentralizado.

Sin embargo, no todo era optimismo. Se empezó a advertir que la forma que iba tomando el ciberespacio empezaba a adquirir una inquietante similitud con una gran cámara Gesell que, a modo de un panóptico descomunal, permite a instituciones (empresas, gobiernos, etc.) y personas observar todo lo que sucede dentro, mientras los usuarios se miran a sí mismos y entre sí a través de los miles de espejos deformantes incrustados en las paredes interiores, sin advertir el alcance del control al que son sometidos por el solo hecho de estar conectados a alguna red telemática. Una suerte de ojo y oído absoluto capaz de adentrarse más allá de lo que la mayoría de las personas alcanzábamos a concebir como posible. De cierto modo, varias de las distopías escritas durante el siglo XX parecían tomar forma.

Hacia 2004, *Un mundo feliz* empezaba a encontrarse con *1984*. Ya por entonces, el teléfono celular, a modo de baliza multifunción, permitía monitorear a distancia los desplazamientos

y conversaciones de sus portadores, aún estando apagados. Posibilidad inquietante que, aun conocida, no parece intranquilizar a una mayoría de los/as usuario/as, indiferentes a este tipo de control y vigilancia. Por el contrario, en muchos casos hay quienes se sienten satisfechos con estas prácticas (en tal sentido, es paradigmático el reclamo de mayor número de cámaras de seguridad en calles y otros lugares públicos).

La sociedad de la Pantalla, definitivamente, no es Computopía

De la pantalla ubicua a la pantalla simbiótica

La presencia ubicua de la pantalla fue modificando, al principio casi imperceptiblemente, la concepción y uso del espacio-tiempo en distintos ámbitos de la vida cotidiana, incluida la educación. Las acciones de la realidad cotidiana se han ido introduciendo en la pantalla y, casi simétricamente, la realidad de la pantalla (a la que tantos con liviandad denominan “virtual”) se introducía en la realidad cotidiana.

En este proceso, la multifuncionalidad de los llamados *smartphones* amplió las características protésicas de la pantalla. Un número creciente de usuarios comenzó a delegar en el celular multifunción –verdadera computadora portátil– tareas y acciones de complejidad diversa, estableciendo con la pantalla una relación con marcados rasgos simbióticos. La pantalla simbiótica, en tanto prótesis sensocognitiva, se integra a la persona y, de alguna forma, se la percibe como una parte del propio ser, modificando nuestra percepción de la realidad factual, transformando nuestro modo de concebir el mundo y, en muchos casos, el modo de pensarnos a nosotros mismos y a nuestros semejantes. Pero la pantalla no es parte del ser, es un dispositivo electrónico que forma parte de una red de servicios que tanto en su dimensión sociocultural y técnica como en la económica se nutre y depende mayoritariamente de los datos y contenidos que le brindamos gratuitamente quienes usamos los servicios y aplicaciones disponibles. Un ente “parasitario” que, paradójicamente, maneja una parte significativa de la vida de millones de personas seducidas (más bien fascinadas) por la “magia” de la pantalla.

Pantalla, dirigismo algorítmico y educación

La mencionada relación (casi) simbiótica que muchas personas empezaron a establecer con las pantallas portátiles y el carácter parasitario que, en gran medida, ha ido adquiriendo la pantalla no pueden ser obviados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario que la educación, en todas sus manifestaciones, tenga presente que la inquietud que en amplios sectores de la sociedad empieza a generar la presencia ubicua de la pantalla no se limita a la batería de tecnologías de control y seguimiento con las que convivimos cotidianamente (cámaras de video, minería de datos, geolocalización, reconocimiento biométrico, cookies, etc.). Sino que se extiende a las distintas aplicaciones y servicios informáticos utilizados de forma creciente para influir, condicionar y dirigir de un modo sofisticado y casi imperceptible nuestros gustos y nuestros deseos, ideas y comportamientos según las premisas de los sectores económicos e ideológicos dominantes, lo que hace de la privacidad

personal un recuerdo del pasado. De tal modo nuestras decisiones sobre qué leer, qué series o películas mirar, qué música escuchar, qué comprar, qué comer y beber, adónde viajar, entre otras tantas actividades, son encaminadas por recomendaciones e indicaciones “personalizadas”, definidas automáticamente por sistemas de inteligencia artificial alimentados por la recolección y análisis de los comportamientos previos en las redes e incluso fuera de las redes –por ejemplo, los usos de tarjetas de pago y similares en ámbitos físicos–. Datos que los usuarios muchas veces entregamos voluntariamente, aunque no siempre, y que en ocasiones pueden implicar consecuencias negativas sobre nuestras vidas (todo lo que hacemos utilizando un dispositivo informático conectado a una red telemática deja un rastro computable y, por lo tanto, reutilizable por terceros). Tengamos presente que los dispositivos electrónicos, las redes telemáticas y los programas informáticos y sistemas de inteligencia artificial que permiten el funcionamiento de los mismos son creados por seres humanos que responden a intereses económicos e ideológicos determinados.

Los procedimientos mencionados alientan y legitiman el individualismo exasperado que se ha ido gestando desde finales del siglo XX, tangencialmente a la expansión global del tecnocapitalismo financiero tras la caída del Muro de Berlín y la implosión de la Unión Soviética. Un modelo sociocultural en el que cada persona aspira a diferenciarse de las demás, convencida de que su devenir, ajeno al devenir común, está sujeto exclusivamente a la determinación y al talento y méritos de cada uno –salvo posibles accidentes e imprevistos pocas veces considerados–. Una concepción de la vida en sociedad que genera una progresiva pérdida del sentido de empatía y de pertenencia comunitaria.

Para quienes comparten este cada vez más extendido ideal, el bienestar colectivo ya no es un objetivo deseado, la meta es el éxito y el disfrute personal medido en dinero, que se asimila con la capacidad de consumo y la “fama” (aunque sea entre un pequeño círculo de conocidos). Tener, aspirar a tener es el mandato. Quienes no adhieren a estos postulados son vistos con desdén y señalados como fracasados. Para el mundo del hiperconsumo quienes no tienen no son; su existencia es negada, son des-existentes (Puget, 2001)

Si bien el egoísmo, la indiferencia ante el dolor ajeno y la ambición de riqueza forman parte de la historia de la humanidad, lo novedoso es la legitimación y naturalización de estas actitudes y la ausencia de modelos alternativos de alcance extendido.

Simultánea y complementariamente, a modo de dogmas incuestionables, el poder tecnocrático proclama al capitalismo como único horizonte de lo pensable y al consumismo como la única aspiración vital concebible. Un supuesto orden natural, sin alternativas, según el cual toda actividad social debe administrarse bajo la lógica de una empresa mercantil, incluida la educación. Distintas expresiones del pensamiento único advertido por Ignacio Ramonet a mediados de la década de 1990.

En el marco de este avance de los señores de la pantalla sobre la voluntad y las actividades humanas, la disolución del espacio-tiempo escolar en un espacio-tiempo de mayor amplitud y laxitud impone nuevas condiciones para la educación formal, así como establecer nuevas necesidades, curriculares y extracurriculares, que permitan hacer frente con éxito al dirigismo

algorítmico que caracteriza a la actual sociedad de la Pantalla de predominio tecnocrático. Cambio que trasciende lo estrictamente pedagógico para adentrarse en delicados vericuetos que relacionan la vida privada y la organización social con la afectividad, el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo de niñas y jóvenes.

La educación ante el dirigismo algorítmico

La educación, en su sentido más amplio, ha sido y sigue siendo fundamental en la creación y naturalización de varios de los mitos fundantes –propiedad privada, individualismo, éxito personal, consumismo, etc.– sobre los que se sustenta el capitalismo en sus diferentes modalidades. La sociedad de la pantalla plantea un nuevo escenario en el cual la escuela debe actuar.

1) ¿Qué escuela para la Sociedad de la Pantalla?

Debemos preguntarnos qué esperamos como sociedad de la educación (hoy y para el futuro), como hemos señalado en párrafos anteriores. Las posibilidades son múltiples y están vinculadas con el mundo en el que deseamos vivir y el que imaginamos como el mejor para generaciones futuras.

Las instituciones de enseñanza en todos sus niveles se encuentran en una disyuntiva: servir como herramienta de renovación y validación / legitimación de las condiciones de dominación de los sectores más poderosos de la sociedad, como lo han sido en gran medida durante décadas, o establecerse y consolidarse como entornos de construcción de resistencia y de alternativas al creciente dirigismo algorítmico que amenaza la diversidad de pensamiento y de acción, y atenta contra la posible (y deseable) creación y desarrollo de nuevas formas de organización social y económica más equitativas. En pocas palabras, seguir siendo un factor de legitimación de prácticas de dominación o contribuir a emancipar y a empoderar a las personas para que puedan decidir de forma mancomunada el propio destino y el destino común. Pensamos que la elección correcta es la segunda.

Para que se produzcan cambios significativos en los modos de enseñar (agente enseñante) y de aprender (sujeto aprendiz), es fundamental desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que estimulen la curiosidad, el interés, la creatividad, la imaginación y comprensión en un entorno abierto y plural que permita un aprendizaje cierto de la condición humana y de nuestro lugar en el mundo.

La escuela, pensamos, tiene que aspirar a ser un espacio de revelación y de encuentro que ayude a lograr y asegurar el bienestar de todos los seres humanos, no sólo de una minoría privilegiada. Personas emancipadas, en el sentido propuesto por Rancière (2007), capaces de desarrollar deseos e ideas en el marco de la comunidad a la pertenecen, sin el tutelaje de agentes externos, humanos o maquínicos.

Entendemos que los medios informáticos pueden cumplir un rol importante en este cometido, por esto consideramos que el uso regular de la pantalla en las instituciones educativas

puede contribuir la renovación y mejora de la educación. Pero el equipamiento, aunque necesario, es sólo un primer paso.

Los usos sociales más extendidos de la pantalla no se adaptan bien a las necesidades de la educación formal, lo cual dificulta la incorporación efectiva de medios digitales en los distintos niveles educativos, en especial en la escuela primaria y media. Para solucionar esto, la escuela tiene que conseguir construir marcos de uso propios que respondan a las funciones y necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles. Sólo así, pensamos, será posible una real apropiación socioeducativa de los dispositivos digitales que permita utilizar todo el potencial educacional que, a nuestro juicio, poseen estas tecnologías. Proceso en el que habrá que tener en cuenta y articular diversos factores, entre los cuales destacamos:

- La incorporación de cualquier tecnología en las actividades educativas requiere un doble esfuerzo. Uno de naturaleza conceptual y el otro de carácter instrumental
- El aprendizaje requiere tiempo (y es acumulativo).
- La introducción de una cultura de base que desarrolle el conocimiento sobre el conocimiento (Morin, 2016).
- La enseñanza de ciudadanía en la que el ser predomine sobre el tener.
- El desarrollo de la conciencia de que la Tierra es el hogar común (único e irremplazable) de humanos y del resto de seres vivos.
- El estímulo de la curiosidad, el interés y el pensamiento crítico (autónomo) de los y las estudiantes.
- Un saber pedagógico que permita utilizar estrategias alternativas para gestionar los procesos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, considerando y valorando sus saberes previos.
- La interdisciplinariedad, integración y contextualización de saberes
- La enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares necesita una organización sistémica
- El tecnomadismo que propician las computadoras portátiles y otros dispositivos digitales (Levis, 2007)³

3 • Entendiendo como tecnomadismo a la posibilidad que ofrecen los dispositivos digitales portátiles provistos de pantalla y conectados a una red inalámbrica de hacer distintas actividades cotidianas como trabajar, estudiar, jugar, etc. desde lugares cambiantes y/o en movimiento. El tecnómada, a diferencia del nómada tradicional, se desplaza de forma individual y está siempre localizable –la pantalla funciona a modo de baliza– (Levis 2007).

2) Recuperar Computopía

El momento o etapa postpandémica que se empieza a abrir ofrece una buena oportunidad para intentar sacar a la educación formal del letargo en que se encuentra desde hace varias décadas y establecer nuevas formas de enseñar y de aprender, acordes a las necesidades y prácticas de la humanidad en el siglo XXI. Los medios digitales tienen un rol importante a cumplir en esta renovación. Pero es imprescindible saber cómo y para qué utilizarlos, proclamarlo no basta. Es necesario asumir que los dispositivos telemáticos por sí mismos no producen, ni producirán, efectos prodigiosos. Los antecedentes así lo demuestran.

Una de las principales y más difíciles tareas de la educación hoy es contribuir a limitar el alcance y la influencia del dirigismo algorítmico en la vida personal y social. Para conseguirlo, la educación tiene que favorecer y estimular el desarrollo de la capacidad crítica, el sentido comunitario y la creatividad, como hemos señalado antes.

Asimismo, la influencia de los sistemas y aplicaciones de inteligencia artificial en distintos ámbitos hace impostergable, a nuestro juicio, que la educación formal afronte desde los primeros años de escolaridad la formación para un uso consciente y crítico de los medios digitales. Reclamo que, recordemos, no es nuevo. Complementariamente, tal como sostenemos desde hace más de 20 años, la escuela debería facilitar el aprendizaje de los fundamentos lógico-conceptuales del lenguaje informático, técnica intelectual predominante en la sociedad de la pantalla (Levis 1999/2009).

Los medios digitales nos permiten concebir la posibilidad de lograr los objetivos señalados, siempre y cuando no nos abandonemos al facilismo de delegar en las distintas aplicaciones y servicios que ofrece la pantalla la responsabilidad de decidir y pensar en nuestro lugar. No se trata de renunciar a todas las opciones que permiten los medios digitales sino de tener claras las limitaciones y riesgos que implica el uso compulsivo y acrítico de los mismos. La tarea es (re)emprender, con la ayuda de estas tecnologías, la construcción de los espacios de libertad y equidad anunciados décadas atrás, en los que la escuela deje de ser vivida como un ámbito de control y de opresión para transformarse en un entorno propicio para el desarrollo de la imaginación y la creatividad humanas. Recuperar Computopía y dirigirnos hacia allí con determinación.

Bibliografía

Barlow, John Perry (1996): *Declaración de Independencia del Ciberespacio*. Davos, 9/2/1996. <https://cibermemo.wordpress.com/2013/07/29/1996-declaracion-de-independencia-del-ciberespacio/>

Levis, Diego (2007) *Pantallas Tecnomades*. V Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, IDES-Centro de Antropología Social, Buenos Aires.

Levis, Diego (2009.: *La Pantalla Ubicua*. (2ª edic). La Crujía. <https://levistextos.wordpress.com/2019/09/30/novedad-la-pantalla-ubicua-descarga-gratuita/>

Masuda, Yonedi (1988). “Computopía versus estado automatizado” en VVAA. *Problemas en torno a un cambio de civilización*, El Laberinto, pp.111/127.

Morin, Edgar (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós

Puget, J. (2001). *Sujetos destituidos en la sociedad actual. Testimonio mudo del des-existente* en Página 12. 1/4/2001.

Ramonet, Ignacio (1995). “*La pensée unique*” en Le Monde Diplomatique, París, enero de 1995.

Rancière, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal, Buenos Aires [1987]

Wiener, Norbert (1969) *Cibernética y sociedad*. Sudamericana.

La robótica educativa como oportunidad epistemológica

Alejandro Tortolini¹

Resumen

La inclusión de la robótica en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Argentina (2018) podría pasar como otra adaptación de la esfera educativa a los cambios tecnológicos. Pero también podría ser la oportunidad –como propuso Seymour Papert en los años 80 en su libro *Desafío a la mente*– de aprovecharla para plantear reflexiones y actividades de tipo epistemológico. ¿Por qué y para qué aprender robótica? ¿Cuáles son los beneficios de incluirla en el aula? ¿Podemos aprovechar los desafíos que plantea la enseñanza de la robótica para incluir actividades de reflexión sobre la forma en que conocemos e interactuamos con el mundo que nos rodea?

Este trabajo plantea que dicho potencial epistemológico existe y que es posible concretarlo en el aula, señalando los beneficios que se derivan de dicho enfoque. Se propone también conectar dichos objetivos epistemológicos con otra asignatura que tiene el mismo potencial: el pensamiento computacional.

Introducción: el “momento robot”

Así como la computadora se introdujo cada vez más rápido en nuestras vidas, algunos especialistas vaticinan lo mismo con respecto a los robots, en una tendencia que comenzó hace años con los brazos robóticos pintores de carrocías en plantas automotrices y que llega hoy hasta las aspiradoras robot o las asistentes hogareñas como Siri, Alexa o Google. Y si bien es cierto que todavía falta mucho para tener un mayordomo como el Jarvis de *Iron Man*, la aceptación de las personas hacia los robots es cada vez mayor, llegando incluso al punto de imaginarlos como compañeros sexuales, clima de época que Sherry Turkle denominó en su libro *Alone together* el “momento robótico”².

Como parte de este clima mundial de aceptación puede identificarse la decisión tomada en 2018 por las autoridades del Ministerio de Educación de incluir en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) a la robótica como disciplina, como se declara en el Prólogo del documento oficial:

1 • (UdeSA UNPAZ UNaB) Email: alemtor@gmail.com / atortolini@udesa.edu.ar

2 • Turkle se refiere con este término al clima de aceptación de la idea de conectarnos afectivamente con un robot (Turkle, 2011, pág.9).

Los sistemas digitales son la base material de los consumos culturales de niñas, niños y jóvenes y tienen un rol cada vez más importante en todos los aspectos sociales. Su dominio es clave para la integración plena a la sociedad y al mundo del trabajo, tanto en el presente como en el futuro. En este marco, emerge la necesidad de introducir a nuestros estudiantes en el aprendizaje de la educación digital, la programación y la robótica. De este modo, serán capaces de comprender cómo se construyen los sistemas digitales, cómo intervenirlos y crearlos, y cómo hacer un uso crítico y creativo de las tecnologías.³

En cuanto a lo que observa sobre la robótica y las y los estudiantes, no podemos estar más de acuerdo:

El aprendizaje de la robótica, sustentado en la programación, es necesario para introducir a los estudiantes en la comprensión de las interacciones entre el mundo físico y el virtual. Asimismo, resulta apropiado para entender tanto la relación entre códigos y comandos como otros principios de las ciencias de la computación. Además de ser un campo de la tecnología digital de creciente importancia en procesos de automatización y, por ende, un objeto de estudio en sí mismo, la robótica genera en los estudiantes un alto nivel de motivación, lo cual la convierte en un recurso pedagógico sumamente potente.⁴

El interés que despierta la robótica en las y los jóvenes es indiscutible desde las edades más tempranas. Pero si bien es cierta la importancia de la formación en programación, nuestra propuesta va en el sentido de utilizar a los robots como herramientas o juegos epistemológicos.

Veamos el sentido del concepto. En su libro *How computer games help children learn* (2006), David Williamson Shaffer define (basándose en la obra del pionero Seymour Papert) a los juegos epistemológicos como aquellos que tratan sobre aprender a pensar de formas innovadoras⁵. Para ilustrarlo, en su primer capítulo no recurre a nada tecnológico, sino al juego de debates que se realiza en los colegios y universidades de Estados Unidos, en el que dos equipos tienen que debatir sobre un tema: un equipo debe atacar la idea y el otro defenderla, dejando de lado sus convicciones personales. Los miembros del jurado que otorga puntaje a cada integrante del equipo, formado también por estudiantes, debe evaluar el desempeño juzgando lo más objetivamente posible si cada participante cumplió con las reglas del juego, también más allá de sus convicciones. Lo que el juego les enseña –dice Shaffer– es a analizar situaciones y actuaciones evaluando la calidad de cada presentación, el uso de evidencias, la claridad de los argumentos y la habilidad para rebatir las declaraciones del oponente.⁶

3 • Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación digital, programación y robótica; Prólogo (2018). Disponible en <https://tinyurl.com/a4mk44ym>

4 • *Ibíd.*, Introducción, pág 9.

5 • Shaffer, David W.: *How computer games help children learn*. New York, Palgrave MacMillan, 2006. Pág. 10.

6 • Shaffer, *op. cit.*, capítulo 1.

Como dijimos, Shaffer toma este enfoque⁷ de Seymour Papert, quien en 1980 publicó el libro *Desafío a la mente*, donde proponía introducir las por entonces novedosas computadoras personales en la educación. Pero lo verdaderamente revolucionario fue su objetivo de introducir las no para formar operarios y operarias de esos novedosos aparatos, sino para usarlas como “objetos epistemológicos”, es decir objetos que nos ayudan a reflexionar sobre cómo hacemos lo que hacemos y, en última instancia, cómo pensamos. Este es el sentido de nuestra propuesta, la de encarar la enseñanza de la robótica no para armar y programar robots, sino hacerlo para aprender a analizar cómo hacemos las cosas que hacemos y como objetivo epistemológico final reflexionar sobre qué nos hace humanos.

Desafíos y oportunidades: articulación entre materias

Utilizar a los robots como objetos epistemológicos nos da además la oportunidad de articular conocimientos de diferentes materias a partir de la misma idea unificadora: enseñarle al robot. Veamos algunos ejemplos:

Aparato sensorial en los robots y en los organismos vivos. A partir de programar un robot -o en reemplazo del robot físico programar a un objeto de Scratch para que siga una línea- nos permite introducir el tema de los distintos “equipos sensoriales” de que disponen los animales nocturnos en la naturaleza. Veamos las figuras 1 y 2:

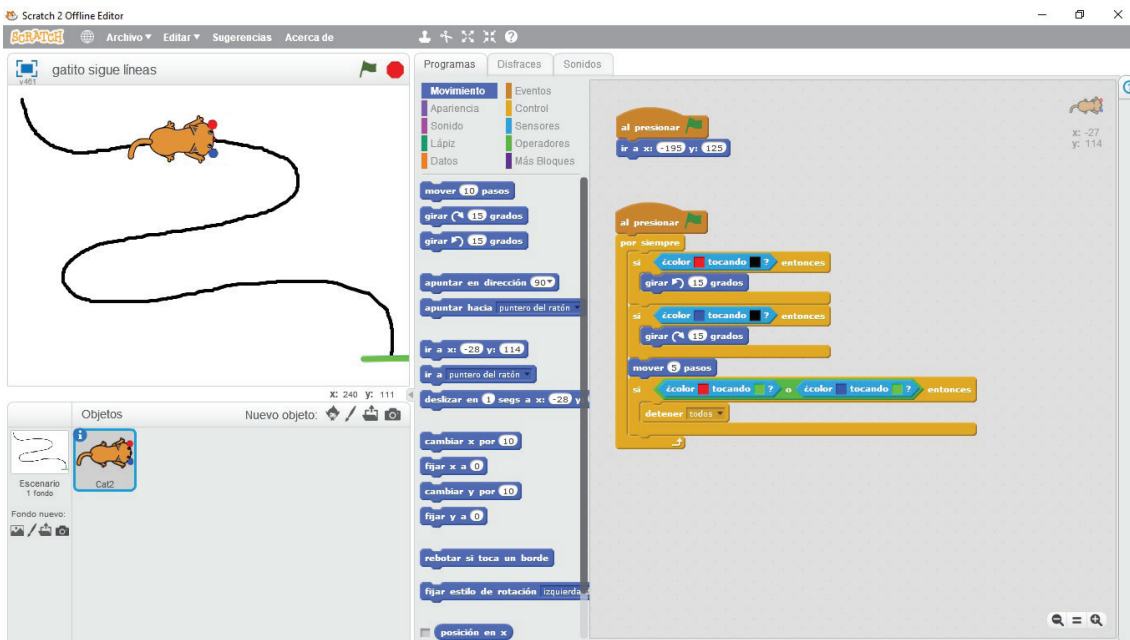
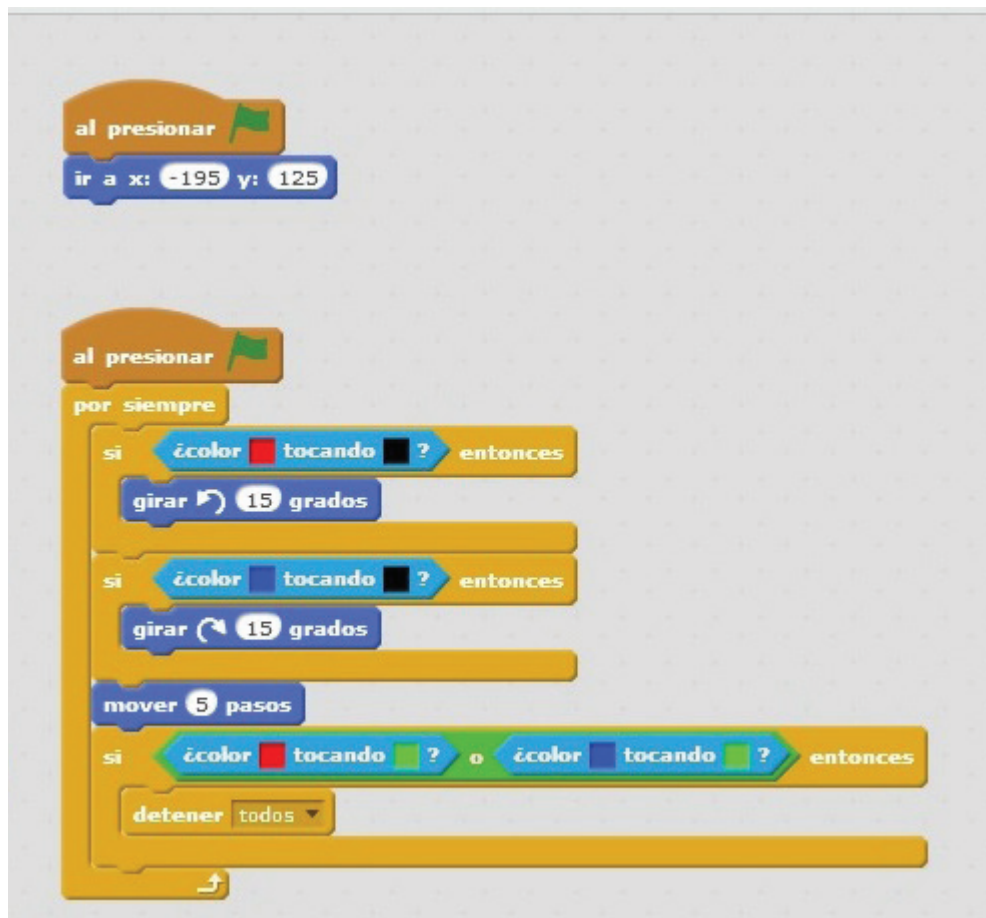
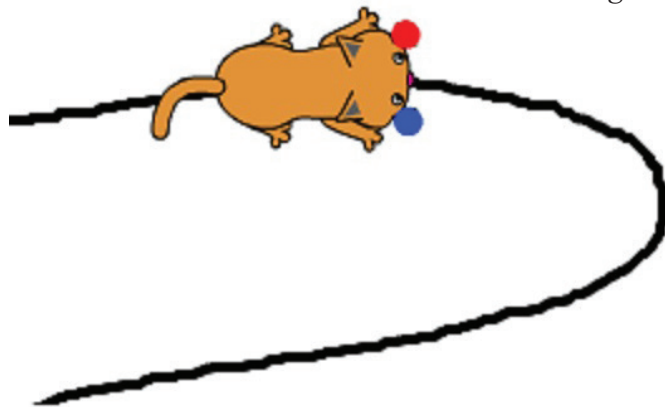


Figura 1

Este es un ejemplo típico de trabajo con sensores en Scratch: en la actividad se toma la figura de un gatito visto desde arriba (uno de los personajes que trae este software), se le dibujan dos círculos de colores distintos y se programa al gatito de manera que cuando el círculo de color rojo (en este ejemplo) toque el color negro de la línea gire hacia la derecha unos pocos grados, y que cuando el círculo azul toque el color negro de la línea, gire hacia la izquierda. Ese permanente tocar y girar hace que el personaje, a quien además se programó para que avance siempre, siga la línea y llegue al final del recorrido. El bloque final, que pregunta si ambos colores están tocando el color verde, tiene como objetivo terminar el recorrido cuando cualquiera de los dos sensores toque dicho color.

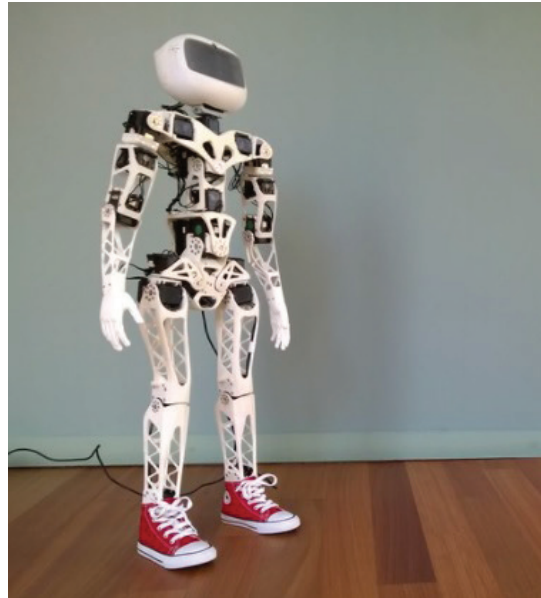
Figura 2



La actividad podría terminar aquí, pero puede aprovecharse para investigar sobre cómo los animales en la naturaleza se orientan en la oscuridad. Por ejemplo, aprovechando la figura del gato, podemos mostrar cómo sus bigotes (llamados vibrisas táctiles)⁸ le sirven para evitar obstáculos al tocarlos con ellos, y luego vincularlo a otras formas de orientación en la oscuridad (sonar en los murciélagos, que puede vincularse con el sensor ultrasónico de un robot sencillo manejado por placa Arduino⁹ programándolo para que evite obstáculos).

Caminando con robots

Sabemos que aprender a caminar no es fácil, es una verdadera hazaña de coordinación neuromotora. Por eso es la actividad ideal para reforzar conocimientos de anatomía, al explicar el funcionamiento de músculos agonistas y antagonistas, palancas hueso/músculo, etc. En algunas escuelas se usaban maderas unidas por elásticos para mostrar cómo trabajaban los músculos opuestos. Hoy podemos recurrir a videos en Internet, pero también –dependiendo de los conocimientos de cada curso y de los recursos de la escuela– a proyectos como el del robot caminante Poppy¹⁰, que es de código abierto. Este increíble proyecto nos puede permitir trabajar los temas de locomoción, postura bípeda, programación y mucho más, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿cómo caminamos? ¿Por qué caminamos como caminamos? ¿Cómo aprendemos a caminar? ¿Cuáles son los desafíos que nuestro cerebro debe superar para poder caminar? ¿Cómo programaríamos a un robot caminante? Yendo más lejos, ¿cómo podríamos equilibrar a un robot de dos ruedas?¹¹



En este sentido es muy interesante conocer la tarea desarrollada por la empresa Boston Dynamics, cuyo fundador Mark Raibert decidió tomar un camino muy diferente al de otras empresas al elegir la forma de trasladarse de sus robots: decidió que los haría caminar¹². Esa decisión, que en su momento pareció arriesgada, demostró no sólo ser factible, sino que le permitió a su empresa (hoy en manos de Toyota) alcanzar logros increíbles, como hacer bai-

8 • Ver <https://www.mascoteros.com/blog/para-que-sirven-los-bigotes-del-gato/>

9 • Por ejemplo: <https://tecnopatafisica.com/tecno3eso/teoria/robotica/78-arduinorobot>

10 • Proyecto Poppy: <https://www.poppy-project.org/en/>

11 • https://www.youtube.com/watch?v=I6z26LVu5y0&cab_channel=RZtronics

12 • https://www.youtube.com/watch?v=XuGJqajHAHo&cab_channel=VISION

lar a sus robots¹³ e incluso realizar increíbles saltos de parkour¹⁴. En este sentido, una gran lección es conocer cuántos errores y fracasos enfrentan quienes programan a estos increíbles robots, como puede verse [en este video](#)¹⁵.

Rostros, expresiones y habla humana

Un área en la que están haciendo grandes progresos es la que tiene que ver con dotar a los robots de expresividad, de manera de generar sensaciones de empatía en las y los humanos. Un interesante proyecto que trabaja en este sentido es el del robot SEER, creado por el investigador japonés Takayuki Todo. SEER puede ver el rostro de una persona y recrear su expresión en tiempo real, como puede verse [en este video](#)¹⁶. Podría ser la excusa perfecta para desarrollar el tema de los músculos faciales y la expresión humana¹⁷. ¿Cómo hacemos para poner cara alegre o triste? ¿Cuántos músculos se mueven y cuáles son? ¿Todas las culturas tienen las mismas expresiones faciales? ¿Cómo se relacionan las emociones con las expresiones faciales en distintas culturas? ¿Cómo podemos pensar el diseño de una cara robótica que imita las expresiones de una persona, como se ve en [este otro video](#)¹⁸?

En cuanto al habla humana, hay allí otro campo increíble para explorar, ya que puede hacerse diseñando un robot de chat o chatbot, es decir un programa que mantenga una conversación con una persona, el que podríamos programar con programas que usan bloques Scratch o Mblock. Las preguntas disparadoras podrían ser: ¿qué elementos identificamos en una conversación? ¿Cuál será el perfil, la identidad de nuestro chatbot? ¿Ayudará a entender mejor una pantalla? ¿Responderá las dudas de las personas? ¿Cómo será su conversación, amable o seca y cortante? ¿Cómo podemos diseñar una conversación amable, qué palabras y frases deberíamos usar¹⁹? ¿Con cuál de los dos estilos de conversación (amable o seca) se sentirían más cómodos/as si tuvieran que mantener una conversación con un chatbot? ¿Qué dice un chatbot cuando no sabe qué responder? ¿Qué se les ocurre? Estas son preguntas que pueden permitirnos investigar la forma en la que hablamos, hacer análisis del discurso y mucho más.

13 • https://www.youtube.com/watch?v=AVmQq1C39ig&ab_channel=Andr%C3%A9sMart%C3%ADnez

14 • https://www.youtube.com/watch?v=tF4DML7FIWk&ab_channel=BostonDynamics

15 • https://www.youtube.com/watch?v=EezdinoG4mk&t=39s&ab_channel=BostonDynamics

16 • <http://www.takayukitodo.com/#what-is-seer>

17 • <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65835.pdf>

18 • <https://interestingengineering.com/scientists-teach-robot-to-mimic-human-facial-expressions>

19 • Aquí podemos ver un ejemplo de boceto de un chatbot <https://rockcontent.com/es/blog/como-desarrollar-un-chatbot/>

Conclusión

Creemos que estos pocos ejemplos ilustran lo suficiente nuestra propuesta en pos de que la robótica sea utilizada como oportunidad epistémica, es decir, como oportunidad de pensar en lo que hacemos y cómo lo hacemos, a partir de nuestra inmersión en la robótica educativa. La posibilidad de lograr el interés de chicas y chicos, y la posibilidad de trabajar de manera conjunta con colegas docentes en contenidos que se conectan y refuerzan mutuamente, justifican el esfuerzo de investigación que el tema requiere. Nuestras alumnas y alumnos (y por qué no, nuestra/os colegas) lo agradecerán.

Referencias Bibliográficas

Ekman, P.; Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, pp. 527-554. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65835.pdf>

Ministerio de Educación: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). disponible en <https://tinyurl.com/a4mk44ym>

Papert, S. (1981): *Desafío a la mente*. Ediciones Galápagos.

Shaffer, D. (2006). *How computer games help children learn*. Palgrave MacMillan.

Turkle, S. (2011). *Alone together*. Basic books.

La experiencia de la virtualidad en una enseñanza que se resignifica

Silvia Coicaud¹; Josefa Belcastro²

Resumen

Con la virtualización educativa de emergencia e hibridación generado por la pandemia en 2020-2021, emplear tecnologías para educar es ahora imprescindible. Indudablemente estamos viviendo cambios de época a partir de lo sucedido en el mundo. No resulta suficiente realizar ajustes en nuestras aulas convirtiéndolas en virtuales si vamos a continuar desarrollando el mismo currículo y enseñando casi de la misma forma. Porque las modificaciones que nos toca hacer implican transformar procesos de socialización educativa, concepciones epistemológicas y los proyectos de vida. Los diseños curriculares y la enseñanza basados sólo en la homogeneización y secuencialidad rígida típicas de la formación tradicional contradicen las propias construcciones idiosincráticas que surgen en los entornos flexibles y cambiantes de los jóvenes. Hay que cuestionarse no tanto qué plataformas virtuales, dispositivos o aplicaciones usar, sino dilucidar los modos didácticos de su empleo. El contenido a enseñar se ubica en un lugar central y debe ser abordado desde perspectivas múltiples y actuales, a partir de criterios de relevancia ampliada que permitan validarlo dando espacio a controversias e interpretaciones diversas. Este proceso se invierte cuando los docentes optan por acomodar las actividades de aprendizaje a algún recurso digital que les parece atractivo y motivador, generándose una banalización del contenido. Las clases se convierten así en una sucesión de actividades procedimentales ligadas a un dispositivo tecnológico.

Principales líneas de investigación: didáctica, evaluación, curriculum, aprendizaje de la lecto-escritura, representaciones sociolingüísticas.

Replanteos sobre la formación de los jóvenes durante procesos identitarios complejos

La cultura juvenil en la época actual implica aspectos complejos y dinámicos. El hecho de que existan diferentes posibilidades de acceso a bienes simbólicos y materiales inscribe diversas realidades, pues los anhelos y expectativas de jóvenes que pertenecen a distintas clases sociales no son antagónicos, pero sí lo es la factibilidad de realización de los mismos.

1 • Coicaud, Silvia. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Coicaud.silvia@gmail.com. Profesora de Didáctica General y de Tecnología Educativa. Principales líneas de investigación: didáctica, evaluación, curriculum, tecnología educativa, formación virtual.

2 • Belcastro, Josefa. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. bjoosefaantonia@gmail.com. Profesora de Didáctica General y de Práctica de la Enseñanza.

Beatriz Sarlo (1997) observa que hay un “consumo imaginario” que influye en la forma en que los sectores populares se relacionan con su propia experiencia, con el lenguaje, con la diversión, con el mercado, con la política y con todo lo que constituye identidad social, y ante la idea de la existencia de consumidores universales la realidad demuestra que un gran número de personas son sólo consumidores imaginarios, lo cual vuelve inseguras a todas las identidades, principalmente las de los jóvenes.

El contexto social actual exige determinados modos de producción simbólica. Las personas están hoy expuestas a una multiplicidad de estímulos y de requerimientos tecnológicos que no existían en otras épocas. Todo esto demanda modos novedosos de simbolización que implican un trabajo psíquico muy intenso. Sabemos que cuando se pretende acceder a la información que proveen los medios tecnológicos no es necesario esforzarse por aprender repetitivamente temáticas generales, sino más bien adquirir agilidad interpretativa en áreas específicas. Se sustituye de esta manera una narrativa única por un juego de lenguajes, que requiere de un psiquismo dúctil y abierto para poder adaptarse a los cambios actuales. (Schlemenson, 2005).

No existen respuestas únicas ni homogéneas, porque las personas deben adecuar sus recursos simbólicos a la complejidad existente de la sociedad informacional en la que vivimos. El acceso a Internet ha modificado el conocimiento y la ubicación de los sujetos en el mundo, y en el caso de los jóvenes, los nuevos sistemas los ubican en otros lugares y los convocan a ser partícipes de situaciones y tramas a veces difíciles de procesar. Las imágenes se tornan en protagonistas y configuran muchas veces la relación con el saber, incorporando un máximo de información y operatividad en poco tiempo. Esto conduce a un proceso cognitivo de condensación que no suele ser consciente ni ordenado, pero que apela a una gran riqueza simbólica y que interviene en la conformación de las identidades. Las narrativas de series y videojuegos, por ejemplo, ofrecen nuevas y singulares propuestas de sentido.

La construcción de las identidades ocurre en el propio espacio de las representaciones del sujeto y no fuera de éste. Se perfila desde la pertenencia a determinados grupos, los consumos culturales y la producción de estilos. Nunca es un punto final al que se llega en algún momento, sino que se reconstruye permanentemente a través de las prácticas del hacer atravesadas por las relaciones humanas, las acciones cotidianas, las mediaciones tecnológicas que provee el contexto, las decisiones que se toman.

Actualmente se reconoce la existencia de una “identidad digital” referida a la incidencia de los medios tecnológicos digitales en la construcción como sujetos. Los jóvenes perciben los espacios, el tiempo y los vínculos a partir de una subjetividad digital que se encuentra mediada por sus teléfonos celulares e Internet, y esta percepción resulta muy diferente a la que se hacía en otras épocas recientes del pasado.

Gardner y Davis (2016) describen una identidad global prefabricada. Explican que las actuales tecnologías de la comunicación instauran nuevas oportunidades para la autoexpresión de los jóvenes contemporáneos. Sin embargo, la vinculación de su identidad personal con algunas características propias de las tecnologías en modo de “app dependiente” la ha empo-

brecido. Los cambios que se producen en esta “generación app” se suscitan en la identidad, la intimidad y la imaginación. Los actuales medios digitales ejercen presiones en la conformación de una identidad temprana. “Verse lindos” desde los dispositivos tecnológicos, por ejemplo, es una preocupación para muchos jóvenes, y este es uno de los hechos que contribuyen a configurar su identidad. Respecto a la intimidad, existe una menor capacidad para asumir los riesgos que se producen al relacionarse cara a cara con otros, como así también para resolver sus propios problemas afectivos en forma personal y directa. Acerca de la imaginación, los autores observan que las producciones gráficas que elaboran los jóvenes poseen una mayor calidad que las que se realizaban en otras épocas. Sin embargo, no sucede lo mismo en el plano literario, pues las aplicaciones pueden ser tanto habilitantes de determinadas prácticas como generar dependencia.

La utilización que los jóvenes hacen en su vida cotidiana y en las instituciones educativas de las tecnologías digitales suele describirse desde posturas extremistas, que van desde un optimismo ingenuo hasta una desconfianza exacerbada. Buckingham (2008) cuestiona la postura celebracionista con que se suele describir la relación entre los jóvenes y las tecnologías. Términos tales como “infancias digitales” y “generación digital” se sustentan en una concepción banalizada que presupone que, de manera natural desde sus experiencias con las nuevas tecnologías, ellos podrán desarrollar sus mentes. Esta visión no analiza la complejidad que entrañan los procesos culturales que intervienen, ni tampoco las desigualdades que existen en los contextos actuales respecto tanto al acceso e incorporación de las tecnologías, como al capital cultural que se necesita para poder apropiarse de ellas.

La investigadora colombiana Diana Giraldo (2018) coincide también con este posicionamiento crítico, cuando expresa:

(...) los jóvenes no quieren ser etiquetados como ‘nativos digitales’. Por el contrario, buscan ser reconocidos como ‘actores sociales’ en el amplio sentido de la expresión. En consecuencia, el análisis de sus prácticas digitales debe orientarse cada vez más hacia la comprensión de sus trayectorias de afirmación de sí, de reflexividad y de búsqueda de autonomía, las cuales no pueden ser pensadas por fuera de la cultura mediática y participativa actuales (Giraldo D, en Zucchetti et al., 2018, p. 168)

La ilusión posmoderna de una “generación digital/nativos digitales” es un estereotipo cristalizado, que solapa además las dificultades y frustraciones que tienen muchos jóvenes cuando queda fuera de su alcance la posibilidad de poseer y utilizar recursos tecnológicos. Esta realidad de falta de acceso a dispositivos y/o conectividad genera muchas veces situaciones de violencia real o de violencia simbólica en las escuelas donde asisten alumnos pobres. Las diferencias que aparecen entre jóvenes de clase media y alta y jóvenes de sectores populares no surgen solamente por la factibilidad de adquirir máquinas y software actualizado, sino también por no contar con la ayuda y la motivación de sus padres o de otros adultos respecto a conocimientos y acciones específicas vinculados con el uso apropiado de los medios. Los jóvenes de hoy viven en mundos sociales diferentes, pero también viven en mundos mediáticos distintos.

No obstante, hay que señalar que los cambios que las tecnologías han producido en toda la sociedad irrumpen fuertemente en la cultura juvenil contemporánea. También es una realidad el hecho de que muchos jóvenes cuentan con oportunidades para utilizar tecnologías dentro y fuera de las aulas, convirtiéndose las redes sociales en traccionadoras de su identidad, tal como lo manifiesta Traxler:

Nuestras redes sociales son parte de la construcción de nuestra identidad, en el sentido en que nosotros decimos quiénes somos, y aprendemos quiénes somos por las asociaciones que hacemos con otros y porqué nos sentimos a gusto con ellas. Cada vez más, las redes sociales en línea son parte de esta construcción de la identidad, y estas redes son cada vez más móviles, integrando lo virtual con lo real. (Traxler, J., 2010, p. 6)

Las tecnologías producen en forma creciente transformaciones multidimensionales en nuestras sociedades. Cambios psicológicos, por la influencia que ejercen en los procesos identitarios; políticos, por los vínculos que se generan entre el mercado y el Estado; económicos, a partir de los nuevos parámetros y estrategias impuestos por las empresas comercializadoras; sociales, por las modificaciones que se establecen en las relaciones de poder entre jóvenes y adultos, así como culturales, porque estas nuevas herramientas configuran y mediatizan los procesos de las diferentes culturas.

Las instituciones educativas ante el reto de la digitalización

A partir de la virtualización de emergencia y de la hibridación de las prácticas educativas que ha generado la pandemia por COVID en los años 2020 y 2021, emplear tecnologías para educar es ahora imprescindible. Las instituciones educativas tienen que garantizar la hospitalidad, constituyéndose como lugares simbólicos que les brinden a los estudiantes la posibilidad de manifestarse sobre lo político, lo tecnológico, lo social y lo cultural a través de diferentes sentidos, abriendo espacios para que puedan resignificarlos desde nuevos saberes y reflexiones críticas acerca de sus propias ideas y las de otros actores sociales.

La discusión acerca de los supuestos y reglas de juego que se instauran a partir de las políticas y condiciones vigentes resulta prioritaria. La escuela es prácticamente la única institución que puede garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a las nuevas formas simbólicas que la cultura ha acuñado en las últimas décadas. No obstante, hay que reconocer que el uso de las tecnologías digitales en las instituciones educativas suele estar bastante desvinculado de las formas en que los jóvenes estudiantes se relacionan con la información, el arte y el ocio, así como con los modos que eligen para comunicarse e interactuar. Si no se replantea esta situación, se puede ahondar el hiato entre la cultura de los jóvenes y la cultura de la escolarización. Al respecto, Ferrés i Prats expresa:

No sirve de nada que a los jóvenes les fascinen las tecnologías si no lo hace también lo que se comunica mediante ellas. Las tecnologías pueden interesar en un primer momento, mientras resultan novedosas, pero a medio y a largo plazo

resultan inoperantes si en su uso no se atiende la dimensión de los contenidos que se comunican y, sobre todo, si no se presta la debida atención al estilo con el que se transmiten. (J. Ferrés i Prats, 2008, p. 81)

No se trata de abogar por una apología del “aprendizaje divertido”, el cual se puede obtener sin nada de esfuerzo y, en el caso de la incorporación de tecnologías del entretenimiento, sólo mediante actividades lúdicas de pantalla. Pues como dice Buckingham (2008):

Si lo que estamos intentando es volver a interesar a los alumnos indiferentes, necesitamos hacer mucho más que adornar los materiales didácticos con aditamentos computarizados o ‘alegrar’ el currículo con una pátina superficial de cultura digital que les resulte ‘amigable’ a los niños. (Buckingham, D. 2008, p. 177).

Por ello consideramos que tienen valor las tareas de programación de la enseñanza, no como una actividad lineal y prescriptiva, sino como un proceso en el cual se le otorga importancia tanto a las instancias interactivas propias de la relación que se establecen con los y las estudiantes, como también a los momentos pre-activos y pos-activos. Pensar y diseñar en forma anticipada una clase virtual es un requisito ineludible, pues es necesario seleccionar con claridad el contenido curricular que se pretende enseñar para poder, a partir del mismo, organizar una propuesta didáctica que incluya diversas estrategias vinculadas de un modo no arbitrario con ciertos recursos tecnológicos. Hay que analizar luego la clase, una vez finalizada la misma, para recuperar las experiencias interesantes que surgieron, evaluar los niveles de avance que se lograron respecto a la construcción de los conocimientos, registrar comentarios, opiniones y sugerencias de los estudiantes en el chat, y capitalizar nuevas ideas imaginando otras propuestas didácticas posibles para las clases sucesivas.

El contenido a enseñar se ubica en un lugar central de la enseñanza y debe ser abordado significativamente desde perspectivas múltiples y actuales, a partir de un criterio de relevancia ampliado desde las redes y los medios digitales que permita validar la información y le dé espacio a controversias e interpretaciones diversas. Muchas veces este proceso se invierte, porque los docentes optan por acomodar las actividades de aprendizaje a algún recurso digital que les parece atractivo y motivador. En estos casos se genera una vacancia o banalización del contenido, y la clase se convierte en una sucesión de actividades procedimentales ligadas a un dispositivo tecnológico. Litwin (2005) planteaba que la imposición de una herramienta a un contenido con independencia del tratamiento que el mismo requiere puede “aplastarlo”, prevaleciendo sólo el soporte. Un ejemplo de ello es el caso de los docentes que transmiten todos los contenidos en el aula virtual utilizando sólo programas de presentación (PowerPoint, Prezi, etc.).

Por otro lado, la utilización excesiva de materiales y recursos tecnológicos puede sobrepasar la capacidad de procesamiento de los estudiantes, generándose en los mismos “saturación cognitiva”. Este “diseño por aplicaciones” suele sobreimponerse a la propuesta didáctica, la cual gira en torno a las aplicaciones tecnológicas dejando de lado los propósitos más genuinos de la enseñanza. Es importante entonces que el docente en sus clases pueda elegir con criterio pedagógico los momentos más apropiados para disponer de los recursos que provee

un ambiente tecnológico, dando cuenta de una suerte de “lente didáctico” que le permita analizarlos en función de su potencialidad para generar construcciones valiosas (Maggio, 2014)

El doble carácter de herramienta y de entorno de las tecnologías caracteriza sus distintos usos, según el lugar que se le asigne al docente, la concepción que se tenga acerca del sujeto de aprendizaje y el sentido que se le dé al contenido. Crear productos tecnológicos para enseñar, o utilizar otros hechos para otros fines, muestra dos epistemologías prácticas diferentes. Se pueden generar propuestas acotadas o enriquecedoras de enseñanza a través de distintas prácticas con tecnologías. En el primer caso, se asume que el recurso tecnológico utilizado es autosuficiente y va a poder abordar por sí solo el contenido a desarrollar, por lo cual hay que “dejarlo hablar” sin incorporar estrategias didácticas ni actividades que lo minimicen. Otra práctica es aquella en la que se le resta importancia a la especificidad del recurso y a la información que el mismo provee, enfatizando sólo las actividades de enseñanza y de aprendizaje que buscan “explicar” el contenido del material. Se destituye así la riqueza propia de su lenguaje, en pos de un sobredimensionamiento pedagógico.

Es importante destacar que cuando los recursos y las aplicaciones son apropiados generalmente poseen adaptabilidad, posibilitando realizar tratamientos variados de acuerdo a los contenidos que se enseñan y a la idiosincrasia de los grupos de alumnos. Se generan de esta forma las condiciones necesarias para desarrollar múltiples propuestas de enseñanza. Este es el caso, por ejemplo, de los buenos videojuegos, los softwares de simulación y los recursos diseñados desde la realidad aumentada y la realidad virtual, los cuales presentan variadas opciones para abordar casos y situaciones en contextos verosímiles de alta complejidad cognitiva.

Cuando se crean a través de las mediaciones tecnológicas espacios genuinos de comunicación entre docentes y alumnos, los conocimientos se resignifican. Porque si la enseñanza es un encuentro con el otro, la experiencia de la virtualidad obliga a desarmar las representaciones construidas y a reinventar otros modos de interactuar para que se logren algunos de los intentos del enseñar y del aprender. Una manera de hacerlo es el trabajo con los foros en las plataformas virtuales, como “un nuevo espacio” que, a partir de diversas actividades didácticas, permite la interacción en el tiempo de la “asincronía”, dando lugar a la posibilidad de ajustar de mejor manera la ayuda pedagógica a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este modo de intercambio, la escritura se convierte en una estrategia fundamental que puede ser analizada desde diferentes dimensiones.

Por una parte, desde lo vincular responder al estudiante significa que del otro lado de la pantalla hay alguien que lo reconoce, otro que lo “lee”. De esta manera, el intercambio que propone el docente se constituye en un punto de inflexión, porque requiere hacerse muchas preguntas: ¿Desde dónde leemos al otro? ¿Reconocemos al otro en condiciones del otro? ¿cómo leemos sus producciones? ¿Qué leemos de sus procesos? ¿Se puede seguir leyendo la virtualidad desde la presencialidad? Por otro lado, pone en jaque la verticalidad de la enseñanza. Muestra al docente, lo expone no solo ante el estudiante, sino también ante la comunidad. ¿En qué consiste su autoridad en la enseñanza que se devela en sus intercambios?

Otra dimensión refiere al modo en que se construyen otras lógicas en los procesos de aprendizaje. Leer y responder en un foro no significa copiar y pegar; además del ejercicio de la autonomía que requiere. El aprender comienza a significar otra cosa, la búsqueda del sentido se instala. Porque el intercambio es una de las posibilidades más valiosas que el docente tiene para retroalimentar el proceso de aprendizaje. Si de evaluación formativa se trata, el foro se constituye en el espacio y tiempo propicio para llevar adelante esta actividad de manera sistemática y continua.

Lo importante es crear, a través de las mediaciones tecnológicas, un espacio genuino de comunicación entre los docentes y los alumnos que permita resignificar los conocimientos, como ya se mencionó, desde lo vincular responder al estudiante significa que la hay alguien que lo reconoce y lo “lee” desde el otro lado de la pantalla. El aprender comienza a significar otra cosa, la búsqueda del sentido se instala.

Reflexiones finales

Los medios tecnológicos ofrecen estrategias y recursos válidos que resultan enriquecedores para el aprendizaje, posibilitando tanto el desarrollo del pensamiento complejo –a partir de soluciones creativas a problemas planteados– como la generación de hipótesis que permiten pensar recursivamente. Este es el caso, por ejemplo, de los foros para la comunicación y el intercambio en las plataformas virtuales, los cuales presentan variadas opciones para abordar casos y situaciones en contextos verosímiles de alta complejidad cognitiva. Asimismo, el uso apropiado de Internet para la comunicación remota e inmediata, así como la obtención de información actualizada, constituye un recurso valioso para la interactividad y el acceso permanente a fuentes diversas que pueden ser validadas.

Si bien estas posibilidades son tangibles e incuestionables, no siempre encontramos que las instituciones educativas organicen actividades creativas de aprendizaje para que se puedan aprovechar las potencialidades de las tecnologías desde propuestas pedagógicas relevantes. Entre el mundo actual de la cultura juvenil construido en gran parte en torno a los medios tecnológicos y la cultura escolarizante basada en la fragmentación del conocimiento, en su transmisión y ordenamiento lineal y rígidamente secuenciado, hay una gran distancia. Muchas veces se prioriza el dominio descontextualizado de datos aislados, sin establecer puentes que permitan reconocer al otro como tal, a partir de sus procesos, sus producciones y experiencias previas.

El desafío consiste en propiciar, en estos contextos de virtualización e intermodalidad, una educación mediada por tecnologías digitales que sostenga el diálogo y la interacción a partir de una concepción de alfabetización informacional múltiple que habilite a los estudiantes no sólo a aprender competencias comunicativas desde diversos lenguajes y medios, sino también a prepararse para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable durante toda la vida, lo cual les permitirá adquirir destrezas técnicas y conocimientos específicos acerca de los nuevos sistemas simbólicos de la cultura actual.

Referencia bibliográfica

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ediciones Manantial.

Coicaud, S., Belcastro, J., Falón, L., Coicaud, A., Vidoz, S. y Maza, L. (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuelas y proyectos*. Miño y Dávila.

Coicaud, S., Belcastro, J., Saldivia, F. y Rodríguez, G. (2020). *Tecnologías educativas y trabajo docente en escuelas secundarias. Análisis de prácticas de enseñanza y de representaciones acerca de políticas de formación e inclusión digital en profesores egresados de la UNPSJB y de la UNPA. Informe Final de Investigación*. Secretaria Académica. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Gedisa.

Gardner, H. y K. Davis (2016). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.

Litwin, E. (comp) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

Maggio, M. (2014). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.

Sarlo, B. (1997). *Escenas de la vida posmoderna*. Ariel.

Schlemenson, S. (2005) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós.

Traxler, J. (2010). *Will Student Devices Deliver Innovation, Inclusion, and Transformation?* *Journal of the Research Center for Educational Technology*. 6(1). <http://www.rcetj.org/index.php/rcetj/article/view/56>

Zucchetti, A., Cobo, C., Remolina N., Cortesi, S., Lombana, A., Brossi, L., Winocur, R. y Doccetti, S. (Eds). (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Penguin Random House Ediciones.

Apropiación de la tecnología digital en la escuela cubana. Desafíos.

Yamila Tomasa Ferrá Gómez;
Ramón Pla López;
C. Lázaro Padrón Pereira;
Ana Aimée Ramírez Naranjo¹

Resumen

La apropiación de la tecnología digital es un concepto renovador que establece la relación del hombre con la tecnología. La Escuela Cubana se encuentra en el Tercer Perfeccionamiento Educativo dirigido a la institución y los educandos, fortaleciendo el trabajo comunitario. A pesar de los avances que Cuba experimenta en el desarrollo de la tecnología aplicada a la educación, aún es insuficiente la comprensión y generalización del concepto de apropiación digital. Para cumplir con el objetivo de capacitar a directivos y educadores, se elaboró una guía metodológica que comprende cuatro etapas y tres dimensiones o ejes temáticos, a través del empleo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). El método fundamental es: investigación-acción. La capacitación de directivos y profesores en la apropiación de la tecnología digital será efectiva para elevar la calidad de la relación con elementos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Somos una identidad como región, salvando las diferencias, la RIAT ha propiciado una mirada única al fenómeno de la tecnología digital, una mirada signada desde la investigación teórica, una mirada que apuesta por la inclusión de los respectivos países, una mirada también de alerta a los desafíos éticos que implica ser parte del mundo dominado por la tecnología.

Introducción

La lectura y análisis del libro coordinado por la doctora Ana Rivoir y María Julia Morales *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* del 2019, cambió nuestra visión sobre la relación con la tecnología en el ámbito de la educación. Aparece un concepto renovador: apropiación digital con fundamentos etnográficos y filosóficos que complementan su acción en la práctica de los sujetos con la tecnología digital.

1 • M.Sc. Yamila Tomasa Ferrá Gómez. Correo electrónico: ferrayamila@gmail.com. Centro Politécnico “Félix Varela Morales”. Línea de investigación: apropiación de la tecnología digital aplicada al proceso de enseñanza.
Dr. C. Ramón Pla López. Correo electrónico: rplalopez@unica.cu. Universidad Máximo Gómez Báez
Dr. C. Lázaro Padrón Pereira. Correo electrónico: padronpereira260@gmail.com
M.Sc. Ana Aimée Ramírez Naranjo. Dirección Municipal de Educación. Morón. Ciego de Ávila. Correo electrónico: yaime99@nauta.cu

La elaboración de la Guía Metodológica para capacitar a directivos y profesores es uno de los desafíos, porque lo que prevalece, incluso en las investigaciones, es una relación de uso. Esto da cumplimiento a la primera dimensión del Perfeccionamiento: transformación de los métodos y estilos de trabajo en la institución.

En la medida que se comprenda y se aplique a las prácticas pedagógicas de directivos y docentes el concepto de apropiación de la tecnología digital, la institución docente cubana estará más preparada para los retos que impone la contemporaneidad.

Urge en las instituciones educativas marchar adelante con innovación, creatividad, actualización de las prácticas pedagógicas de avanzada, acercar la apropiación de la tecnológica digital a todos los educandos, su familia y a la comunidad.

Desarrollo

1- Una aproximación teórica.

El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no es un fenómeno del siglo XXI, Seymour Papert en su obra *Las máquinas de niños: los retos de la escuela en tiempos de las computadoras* (1996) completa una idea que ha venido defendiendo en obras anteriores y que planteó públicamente en un debate televisivo con Paulo Freire a fines de 1980: la tecnología no mejorará la escuela, sino que la desplazará.

Papert, figura destacada de la tecnología pedagógica de finales del siglo pasado, alertó sobre un fenómeno que puede ocurrir en las instituciones educativas si no se actualiza y redimensiona la relación de los sujetos con la tecnología en el marco escolar (Drenoylani, 2006).

No compartimos la idea de Papert, pero sí su alerta en cuanto al lugar de la tecnología en la escuela y a la relación que se establece con la tecnología: si es una relación de uso o de apropiación.

Freire era partidario de una educación para y en el trabajo, donde la tecnología estuviese en función de la escuela para innovar en las clases (Freire, 2004); criterio apoyado en esta investigación, donde se trata de que la tecnología no sea solo soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un medio de innovación y creación.

En el ámbito de América Latina aparece en 2016 una Red de Investigadores sobre Apropiación de las Tecnologías Digitales (RIAT) a la que se suman investigadores que habían incursionado en esta temática. Entre ellos Oscar Grillo, sociólogo y antropólogo argentino, con su innovadora interpelación sobre Internet.

La investigación asume que internet es “una parte del mundo”, una herramienta, un espacio social útil, porque acorta distancias y facilita el intercambio de toda índole, pero altamente peligroso, “una parte del mundo” con códigos y algoritmos propios que en ocasiones coartan y transgreden la libertad de “extensión” y de “relación”.

El referido autor en su tesis doctoral, convertida después en el libro *Aproximación Etnográfica al activismo Mapuche*, es partidario de la idea de Internet como un lugar de activismo social, de enunciación de las políticas de identidades de los y las activistas (Grillo, 2013). Esta idea tiene una continuidad en el artículo “Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca del campo y la flexibilidad”, en el cual fundamenta teóricamente la etnografía multisituada como una vía de comprensión del campo cuando los sujetos ya no están allí donde fueron imaginados.

Grillo cita a George Marcus cuando sostiene que los fenómenos sociales no pueden ser realizados encontrándose en un solo sitio, también aboga por un enfoque que sugiere “seguir” personas, conexiones y asociaciones diversas a través de distintos espacios (Grillo, 2019).

La realidad de los adolescentes y jóvenes de nuestro país muestra que una gran mayoría sigue en las redes sociales a artistas, modelos, deportistas, entre otros, convertidos en *digital influencer*, de los cuales los adolescentes “copian” estilos de vida y hasta códigos éticos que en ocasiones distan mucho de nuestras realidades, por lo que se crea una contradicción psicológica que irradia a otras esferas de su comportamiento.

La investigación hace propuestas que guían a los adolescentes a practicar y participar del activismo a favor del cuidado del medio ambiente, a la defensa de la identidad de género y a combatir las discriminaciones por el color de la piel. Estos elementos son abordados en el proyecto sociocultural comunitario “Las barcas de cristal”, con 12 años de trabajo comunitario y donde a través de la literatura, como base fundamental, son analizados estos y otros temas de manera colectiva.

Susana Morales (vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Córdoba, Argentina), realiza el abordaje de la apropiación desde una mirada ética afirmando que la apropiación no puede reducirse a las prácticas de los sujetos con la tecnología, sino que los sujetos se apropian de la tecnología mientras los productores y propietarios de las tecnologías se apropian de nuestros datos (las huellas que dejamos en el entorno digital) y de todo el excedente que genera la circulación económica financiera derivada de los intercambios virtuales (Morales, 2019)

Este dilema ético enunciado anteriormente es de gran importancia si se quiere entender el proceso de apropiación desde un punto de relación de los sujetos con los productores y propietarios de tecnologías, sobre todo en el entramado de Internet y sus redes sociales tan populares entre los adolescentes y jóvenes.

Morales especifica el fenómeno de la apropiación teniendo dos dimensiones fundamentales:

1) en el plano de actor, en cuyo caso la asociación entre apropiación y poder se transforma en apropiación y empoderamiento, y 2) en el plano social-estructural, en cuyo caso el capitalismo es un modo histórico de apropiación que utiliza las tecnologías digitales para concretarse en el presente (Morales, 2019)

Esta idea tiene varias lecturas que asume la autora, la primera es que concebimos la apropiación tecnológica como una forma de empoderamiento en el marco institucional (escuela), personal (alumnos y profesores) y comunidad que rodea la institución o que intercambia con los sujetos (comunidad virtual). La segunda es que definimos y defendemos una apropiación desde el imperativo sociocultural y político de nuestra sociedad con problemáticas de funcionamiento económico y todo su impacto social, pero con pilares históricos de mejoramientos humano, solidaridad y equidad.

La apropiación de la tecnología en la Cuba del siglo XXI no puede compararse con la de Argentina, ni incluso con otros países que defienden el socialismo como opción. No compartimos el uso de la tecnología, sino su apropiación sobre dimensiones y códigos éticos que serán revelados en esta ponencia.

Ana Rivor, coordinadora de varios proyectos editoriales por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en el 2019 y 2020, aborda las desigualdades en la apropiación de la tecnología digital asociada al acelerado desarrollo tecnológico y al envejecimiento poblacional. Norris (2001), citado por Rivor (2020), plantea que la desigualdad digital se concibió, inicialmente, basada en las desigualdades de acceso, la infraestructura y la conectividad. Posteriormente, se comprende la interacción con otras desigualdades preexistentes tales como las económicas, educacionales, geográficas, de género, entre otras. (Rivor, 2019)

La investigadora citada describe el concepto de “brecha gris” –o brecha digital etaria– que afecta a los adultos mayores. Este concepto interesante será solo abordado para apoyar acciones que deben realizar los directivos y educadores al interior de las familias y de la comunidad donde está enclavada la institución.

Cuba tiene altos índices de envejecimiento poblacional. Según estudios realizados, el envejecimiento en Cuba constituye el principal problema demográfico, con una cifra que alcanza 18,3 % de la población con 60 años y más. Se espera que para el 2025 este grupo alcance más del 25 % de la población total, siendo uno de los países más envejecidos de América Latina (Naranjo, Y., 2015).

Dentro de la Guía Metodológica se promueven acciones para acompañar a los adultos mayores y reducir la “brecha gris”, partiendo de la institución escolar es el centro más importante de la comunidad. Los jóvenes serán capacitados para el acompañamiento del adulto mayor en las tecnologías digitales.

Por otro lado, se abordará el fenómeno relacionado con la desigualdad en la apropiación digital en Cuba, estableciendo sus particularidades con respecto a otros casos de América Latina y el Caribe. Se comparte el criterio de Rivoir (2019) acerca de que la desigualdad digital es multifactorial y se interrelaciona con otras desigualdades o brechas.

La apropiación tecnológica debe llegar a todos en este proyecto de investigación y no debe reducirse solo a libros digitales, software educativo; no debe ser sólo un medio de enseñanza. Existen diversos mitos acerca del papel de las tecnologías en el aprendizaje, incluso en la es-

cuela cubana, por lo que el maestro debe desmontar esos mitos, mostrar cómo una combinación creativa y científica de la apropiación tecnológica, con otros métodos de enseñanza más ortodoxos, posibilita un salto real en la calidad del aprendizaje, encontrando el equilibrio entre lo tradicional y lo nuevo, asumiendo a la tecnología digital como un soporte dialógico e innovador en materia de información y conocimiento.

2- Una mirada cubana a la apropiación digital.

La educación cubana –inmersa en el Tercer Perfeccionamiento Educacional que indaga y proyecta un cambio de estilos de trabajo dentro de las instituciones educativas– cambió además en los soportes que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje: libros de textos, cuadernos de trabajo, planes y programas de estudio. Está obligada a situar qué relación se establecerá en las escuelas por directivos, docentes y alumnos con la tecnología digital y cuál será su proyección comunitaria.

La educación popular, uno de los baluartes de la concepción pedagógica de Freire, irradia a muchos sistemas educativos de América Latina, aunque ya en el siglo XIX dos educadores cubanos, Félix Varela Morales y José Martí, eran partidarios de la misma desarrollando sus propios estilos para que la enseñanza no fuera elitista, sino de acceso popular. Estos educadores no vivieron la era digital, pero en sus concepciones pedagógicas existen claves que unen la educación popular en función de una apropiación digital como:

- Ruptura de dogmas y estilos de enseñanza.
- Autopreparación y cultura como formas para transmitir un mensaje educativo.
- Principio de la escuela como centro de preparación para la vida y el trabajo.
- La enseñanza debe ser atractiva y preparar al hombre para la vida.

Estas claves tienen más de un siglo y aún conservan lozanía. La relación con la tecnología y el proceso de apropiación digital deberían cumplir estas normas. Al intercambiar con la tecnología debemos romper los dogmas de la enseñanza tradicional. Se debe exigir la autopreparación de los docentes y directivos, incluso en los lugares donde no sea necesario la alfabetización digital. Nada cambia tan rápido como la tecnología digital.

La escuela debe ser el centro de la capacitación no solo de los educandos, sino de la comunidad, crear en ella una “burbuja digital” donde se acceda a la tecnología y se facilite la plenitud de su apropiación.

Una era digital donde la mayoría de los procesos acceden a esta vía exige a la educación formar hombres y mujeres con capacidades, competencias y modos de comportamientos que les permitan el éxito laboral y social.

¿Cuál es la relación en nuestras instituciones educativas con la tecnología: ¿de uso o de apropiación? ¿Puede reducirse el uso o apropiación digital a libros digitales, software educativo, visitas virtuales o, como aparece en las concepciones metodológicas, a un medio de enseñanza?

Con respecto al primer interrogante, se debe capacitar a directivos y docentes para desarrollar una relación de apropiación de la tecnología adaptada a los contextos educativos de cada institución, incluso donde aún no se propicia el trabajo con los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y otras plataformas de enseñanza debe estimularse esa práctica.

Esta capacitación tendrá como objetivo final y destinatario al educando, que recibirá clases de calidad, atractivas, que impulsen la creatividad y el desarrollo de competencias. No será visto como receptor, sino como creador y se pondrán a disposición del aprendizaje recursos que emplean para el ocio, por lo que se ganará en apartar al adolescente y joven de lo banal e improductivo.

En las condiciones particulares de Cuba, es de gran importancia vincular el concepto de apropiación de la tecnología digital con elementos de la educación popular: el uso de medios de difusión como la radio y la televisión, así como incentivar proyectos de desarrollo comunitario y barrial, dada la presencia de una brecha digital en muchas zonas del país.

Se ha demostrado que hay que cambiar con urgencia todos los elementos, ya sea institucionales como de prácticas pedagógicas, que reducen la tecnología digital a su empleo como soporte didáctico de las clases. Las TIC son eso y más: son una vía para el crecimiento cultural y el empoderamiento que hacen posible una educación participativa, equitativa e inclusiva.

Es necesario reafirmar que la no comprensión del concepto de apropiación de las tecnologías digitales pondrá a la Escuela Cubana en una situación de desventaja con los sistemas educativos que sí incorporan este concepto. La apropiación de la tecnología digital es una relación de avanzada en la pedagogía y en la vida cotidiana.

Alicia Tedesco plantea la necesidad de “cruzar fronteras” en cuanto al empleo de la tecnología digital en la educación, lo cual significa que el maestro tiene que descubrir de nuevo tradiciones, pero no desde el discurso de sumisión, reverencia y repetición, sino como transformación y crítica. Afirma que las “fronteras” son “signos convencionales que determinan el fin y el comienzo de algo” (Tedesco, 2007).

Esto no es nuevo en la pedagogía y mucho menos en la pedagogía cubana que es de carácter transgresor, innovador y creativo, por eso urge dentro del Tercer Perfeccionamiento Educativo “cruzar fronteras” en la apropiación tecnológica, lo que quiere decir que hay que usar los libros digitales, los softwares educativos, las visitas virtuales y más, hay que construir EVA, nuevos paradigmas, discursos y códigos digitales desde y para la defensa de la identidad cultural cubana.

La epidemia de COVID 19 puso de manifiesto la creatividad de los maestros cubanos en todos los niveles educativos y dentro de ello el uso de los EVA. El aprendizaje virtual se caracteriza porque no está confinado a la obligatoriedad del acto presencial del profesor y los alumnos en una ubicación física (aula), en un tiempo dado y tiene el propósito substancial de que el alumno lo perciba con satisfacción y hasta con entretenimiento, generando un efecto positivo en la tarea a realizar (Torre Navarro, 2012).

El uso de los EVA no puede reducirse solo a un curso por Internet o por una red social, sino que es una combinación de recursos interactivos, actividades de apoyo y profundización que faciliten la comunicación y el aprendizaje. Para Boneu (2007), los EVA se caracterizan por su interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización. Se coincide con el autor citado en la interactividad y flexibilidad de estos entornos.

Iriana González Mercado concibe a los EVA como “aulas sin paredes” en las que la “escuela nueva” debe tener como característica un aprendizaje interactivo, capacidad de respuesta inmediata, movilidad, extensión tecnológica del conocimiento que puede alcanzar cualquier lugar o espacio, en fin: una apertura a la experimentación e innovación educativa permanente. (González; Mercado. 2014).

Esta propuesta coincide con los objetivos del Tercer Perfeccionamiento Educacional para las instituciones educativas. Mucho tiene que aportar Cuba al concepto de “escuela nueva” desde Varela y Martí, aunque a veces esos axiomas están adormecidos en algunas instituciones educativas.

3- Aproximación a la Guía Metodológica para la capacitación de directivos y docentes.

Los fundamentos teóricos prácticos de la Guía Metodológica están en investigaciones realizadas fundamentalmente en escuelas de medicina cubana. La misma constituye un instrumento de gran valor para estandarizar el trabajo de directivos y docentes en el control de un sistema de acciones integradoras para la apropiación de la tecnología digital.

No existen antecedentes de este tipo de Guía Metodológica para la apropiación digital en la bibliografía revisada, por lo que se redimensiona su estructura tradicional desde la perspectiva de, el diseño y concepción metodológica, además en las acciones que posibilitan la puesta en práctica y validación de los resultados, lo que constituye el aporte práctico de esta investigación.

La Guía Metodológica, desde su estructura, está fundamentada en tres dimensiones y cuatro etapas.

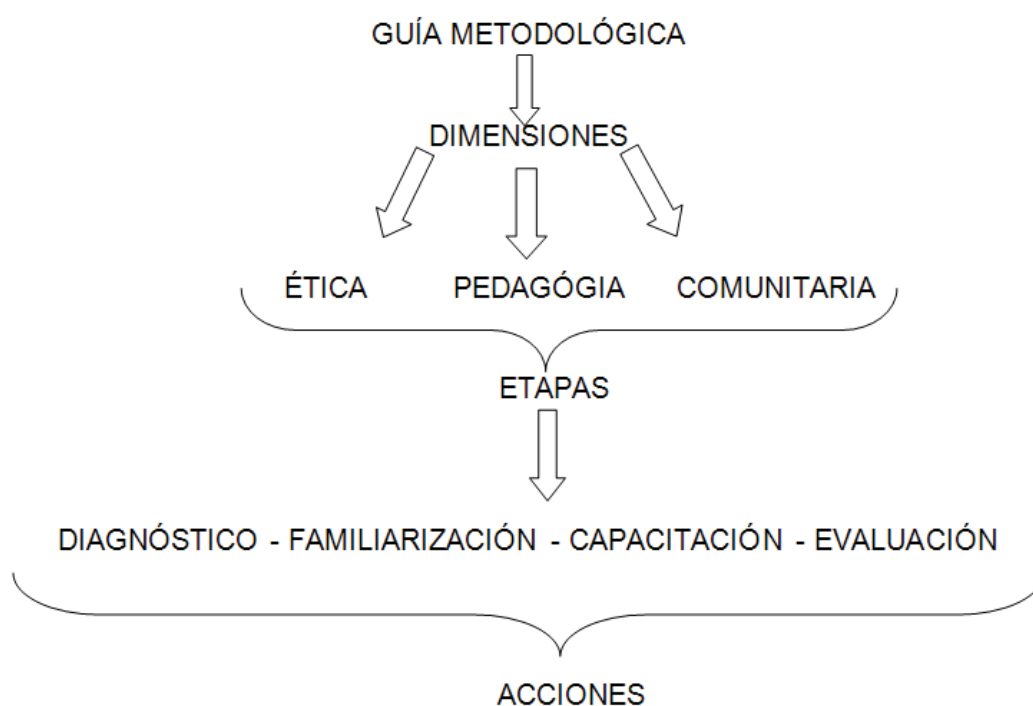
- Dimensión ética: parte de que la apropiación digital debe respetar y promover el derecho de los sujetos a sus identidades y alertar fenómenos que ocurren en Internet que generen situaciones de violencia. Los directivos y maestros deben tener las herramientas para prevenir estos fenómenos en los adolescentes y jóvenes.
- Dimensión pedagógica: la apropiación de la tecnología digital es fundamental en el cambio de las prácticas pedagógicas de directivos y docentes, esto llevará a la elevación de la calidad de la clase y del proceso de enseñanza educación.
- Dimensión comunitaria: la apropiación de la tecnología digital debe ser entendida como un bien comunitario donde la institución educativa debe equilibrar el acceso a la tecnología

digital y acortar brechas. La escuela debe ser vista como la principal institución promotora de la alfabetización digital, acompañar al adulto mayor, ser una especie de “burbuja digital” donde coexistan la preparación y el acceso pleno a estas tecnologías.

Se destacan 4 etapas fundamentales:

- Etapa de diagnóstico: en la cual, a través de técnicas de investigación, se detectan las fortalezas y debilidades de docentes y directivos en la apropiación digital.
- Etapa de familiarización: en las condiciones de la sociedad cubana, que recién inicia la informatización de la sociedad y de la formación de los claustros pedagógicos, es muy necesario, antes de pasar a la otra etapa, familiarizar a docentes y directivos con conceptos como apropiación digital, brecha digital, burbuja digital, brecha gris y otros.
- Etapa de capacitación: se desarrolla fundamentalmente a través de talleres que serán impartidos por expertos en cada temática. Hasta ahora se proponen veinte temáticas relacionadas con las dimensiones.
- Etapa de evaluación: en ella se miden los resultados de la capacitación y se proponen proyectos de creación aplicados a las instituciones educativas. Esta etapa es de gran importancia, porque no solo mide la eficacia de la Guía Metodológica, sino las competencias adquiridas.

Este instrumento metodológico responde al método de investigación-acción por lo que se enriquecerá en la medida en que transcurra este proyecto, el cual incluye acciones como:



Etapa de diagnóstico:

- a) Encuesta interactiva

Etapa de familiarización:

- a) Talleres de familiarización con conceptos claves de la apropiación digital: “burbuja digital”, “brecha digital”, “brecha gris”

Etapa de capacitación:

- a) Talleres sobre:
- Internet y derechos
 - Violencia en las redes
 - Los EVA en el proceso de enseñanza aprendizaje
 - El adulto mayor y la apropiación digital
 - Comunidad y expansión digital

b) Eventos teóricos

c) Multimedia sobre tecnología digital

Etapa de evaluación:

- a) Aplicación de encuestas en cada taller y eventos teóricos
b) Triangulación de los resultados

La Guía Metodológica comenzará a aplicarse de manera experimental para Cuba en el Centro Politécnico Félix Varela Morales, del municipio Morón en la provincia Ciego de Ávila, reponiendo al programa de investigación el perfeccionamiento del trabajo metodológico en las estructuras de Educación en Ciego de Ávila, coordinado por el Dr. C. Lázaro Padrón Pereira y la Dra. C. Elina Padrón Pereira.

Reflexiones finales

La apropiación digital como concepto y práctica comienza a dar sus primeros pasos en la escuela cubana, por lo que se impone generar políticas de colaboración e intercambio con quienes ya han andado este camino y no solo eso, han aportado desde la etnografía, la filosofía y la práctica pedagógica.

La Guía Metodológica es un instrumento para introducir en la educación cubana el novedoso concepto de apropiación digital y llevarlo a la familia, a la comunidad, a las prácticas profesionales y al comportamiento de los educandos que indiscutiblemente a partir de esta investigación transformarán su relación con la tecnología, en un país, Cuba, donde se hacen esfuerzos para acortar brechas digitales que aún existen.

Somos una identidad como región, salvando las diferencias, la RIAT ha propiciado una mirada única al fenómeno de la tecnología digital, una mirada signada desde la investigación teórica, una mirada que apuesta por la inclusión de los respectivos países, una mirada también de alerta a los desafíos éticos que implica ser parte del mundo dominado por la tecnología.

Las sinergias que se alcancen en el área a raíz de esta investigación fortalecerán sin dudas el nivel de preparación de los docentes cubanos para encarar los retos de un mundo dominado

por la tecnología, será una forma también de acortar brechas, visibilizar el modelo cubano de educación, integrarnos como investigadores de una misma región e impulsar los objetivos de la educación para el nuevo milenio.

Aldous Huxley profetizaba en 1932: “La dictadura perfecta tendrá apariencia de democracia (...) Sería esencialmente un sistema de esclavitud en el que, gracias al consumo y el entretenimiento, los esclavos amarán la servidumbre” (Huxley, A. 1932)

Referencias bibliográficas

Boneu J. (2007). “*Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educacionales abiertos*”, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, No.1, Vol. 4, (8) p.12.

Drenoylani, H. (2006.: “*Las TIC en la Educación, ¿la oportunidad de la escuela democrática?*” Revista Europea de Formación Profesional, No 39

Fernández Naranjo A (2014). *Las plataformas virtuales de aprendizaje, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Revista Cubana de Informática Médica. No.2, Vol. 6.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Paz e Terra SA.

González Mercado, I (2014). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza aprendizaje. Una propuesta desde el bachillerato*. (Tesis en opción al grado científico de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior). Universidad Nacional Autónoma de México.

Grillo, O. (2013). *Aproximación etnográfica al activismo mapuche*. Ediciones Al Margen.

Grillo O. (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas desde la apropiación en América Latina*. Sección I, p.p. 21-31. CLACSO.

Grillo, O. (2020). *Curso virtual para una antropología del mundo digital*. <https://www.ides.org.ar/formacion/curso-virtual/antropologia-mundo-digital>. Moodle.IDE

Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Brave New World.

Morales, S. (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas desde la apropiación en América Latina*. Sección I. p.p. 35-49. Editorial CLACSO. Buenos Aires. Argentina.

Naranjo, Y. (2015). “*Envejecimiento poblacional en Cuba*”. Gaceta Médica Espirituana. Vol. 17. No. 3

Papert, S. (1996). *Las máquinas de niños: los retos de la escuela en tiempos de las computadoras*. En <https://scribd.com>

Rivoir, A. (2019). *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Sección I. p.p. 51-63. CLACSO.

Rivoir, A. (2020). *Tecnologías digitales y transformación social. Desigualdades y desafíos de contexto latinoamericano actual*. Presentación p.p. 9-15. CLACSO.

Tedesco, A. (2007). “*Tecnologías digitales en educación: ¿complacer o cruzar fronteras? Algunas ideas para el debate desde el paradigma crítico reflexivo*”. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*. Año 21, No.45 p.92.

Torre Navarro, L. (2012). “*Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje*”. *Revista Cubana de Informática Médica*. Vol.4, No.1, p.12.

Zilkoski J. (Coor.) (2015). *Diccionario de Paulo Freire*. Ediciones CEAAL.



Apropiación de tecnologías en educación superior

Apropiación de las competencias digitales en educación superior

Yorladis Alzate Gallego¹;

Lina Rosa Parra Bernal²;

Roberto Canales Reyes³;

María Julia Morales⁴

Resumen

Hoy en día, los docentes de educación superior se han visto en la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus prácticas pedagógicas, esto gracias a la reflexión continua que realizan de su quehacer, lo que ha puesto de manifiesto la importancia del desarrollo y apropiación de las competencias digitales, puesto que estas se constituyen en mediación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de estas tecnologías posibilita la transformación de la práctica de aula y contribuye a la adquisición del conocimiento a través de la generación de diferentes ambientes de aprendizaje enriquecidos con diversas estrategias didácticas.

1 • Ingeniera de sistemas, Universidad Antonio Nariño, Especialista en Pedagogía Crítica, Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico – CELAPEC, México, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la UCM. Líder de la Línea de Investigación Educación, Innovación y TIC, adscrita al Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores - EFE de la UCM. Correo electrónico: yalzate@ucm.edu.co. ORCID: 0000-0002-3427-6342.

2 • Doctora en educación, Universidad La Salle (Costa Rica). Magíster en educación, Universidad Católica de Manizales. Ingeniera de sistemas, Universidad Antonio Nariño. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la UCM. Líder de la Línea de Investigación Educación, Innovación y TIC, adscrita al Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores - EFE de la UCM. Correo electrónico: lrparra@ucm.edu.co. Orcid: 0000-0001-9838-4783. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=AdVFkSwAAAAJ>

3 • Profesor titular de la Universidad de Los Lagos en Chile, doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona en España, Magíster en informática Educativa y Profesor de Estado en Historia y Geografía. Miembro de la Red de investigadores sobre apropiación de tecnologías digitales RIAT. Ha desarrollado proyectos nacionales e internacionales y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas de corriente principal. Correo electrónico: rcanales@ulagos.cl <http://rcanales.wordpress.com> ORCID 0000-0002-1088-5004.

4 • Doctora en Tecnología Educativa, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona - España), Magister en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universitat Obertá de Catalunya (Barcelona - España), Licenciada en Sociología, Universidad de la República (Uruguay). Docente e investigadora Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República y de la Unidad de Evaluación y Seguimiento de la Enseñanza de la misma Institución. Integro el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en Uruguay. Miembro del GT Apropiación e interseccionalidades de las tecnologías digitales de CLACSO. Miembro de la RIAT. Miembro de Edutec. Correo electrónico: mariajulia.morales@cienciassociales.edu.uy ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3462-8379>

Desde esta perspectiva, surge la importancia de analizar la competencia digital en profesores de educación superior pertenecientes a la Universidad Católica de Manizales (Colombia), Universidad de los Lagos (Chile) y Universidad de la República (Uruguay). La relevancia de la apropiación de la competencia digital docente por parte de los profesores en educación superior supone una comprensión de conocimientos y capacidades en el contexto pedagógico y didáctico que van más allá de la instrumentalización de los recursos digitales, asumiendo las TIC como un medio para desarrollar la práctica profesoral.

La Competencia Digital Docente (CDD) en Educación Superior

El término de competencia digital se encuentra en proceso evolutivo y se relaciona con los procesos de alfabetización a nivel informacional, tecnológico, mediático y comunicativo (Larraz, 2013; Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016). Silva, Lázaro, Miranda y Canales (2018) consideran que la competencia digital se forma por “habilidades básicas y conocimientos didácticos relacionados con el uso de las tecnologías digitales” (p. 428). Por su parte, Rojas, Flores, Rojas Salazar, Hilario, Mori y Pasquel (2018) enfatizan que en la competencia digital el involucramiento de “habilidades digitales básicas y estrategias metodológicas con contenidos disciplinares para el diseño” (p.103).

Pozos y Tejada (2018) disciernen acerca de cómo las percepciones de la competencia digital carecen de un contexto socioprofesional enfocado en la resolución de problemas profesionales “[...] no basta con disponer de los recursos (saberes), sino que es necesario resolver problemas de manera eficaz en contextos socioprofesionales para ser competente” (p.62). Con la llegada de la COVID-19 se develaron las debilidades y carencias de muchos profesores al momento de impartir sus clases y la inequidad existente para el acceso a la tecnología, aspectos influyentes en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto Buchholz, DeHart y Moorman (2020) plantean que “ser un ciudadano con alfabetización digital abarca la capacidad de leer, escribir e interactuar en/a través de pantallas para interactuar con diversas comunidades en línea, con una orientación hacia la justicia social” (p.12).

En la misma línea (Canales y Silva, 2021) sostienen que la formación universitaria debe estar en sincronía con la escuela y la sociedad, y en palabras de Krumsvik (2009) proponen la competencia digital como “el uso de las TIC para enseñar y aprender con criterios didácticos y pedagógicos con conciencia ética y moral” (p.117). De acuerdo con los conceptos anteriores, la competencia digital docente está orientada al uso y apropiación de las tecnologías para el diseño de ambientes educativos innovadores, con los cuales se favorece la enseñanza y aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y creativo, respondiendo a una formación que potencie el aprendizaje. Parra y Agudelo (2021) afirman que “la formación debe centrar su mirada en el reconocimiento de los sujetos aprendientes, sus potencialidades y sus posibilidades de aprendizaje” (p.131), conduciendo a la gestión de la información y la resolución de problemas del contexto real con una perspectiva de responsabilidad ética y social.

1.1 Marcos de Competencia Digital Docente

Para el presente estudio se realizó una revisión teórica de cuatro modelos, los cuales desde sus dimensiones y criterios aportaron a la construcción del instrumento de diagnóstico de las competencias digitales docentes en educación superior. A continuación, se presenta una síntesis de cada marco de referencia.

1.1.1 Competencias y estándares TIC para la profesión docente Modelo Enlaces

El Centro de Educación y Tecnología (Enlaces de Chile), desde el Ministerio de Educación (2007) publicó un documento dirigido a los docentes con las competencias y estándares TIC para la profesión docente. Los estándares se corresponden con la formación por competencias laborales propias de la labor docente.

El modelo presenta un marco de competencias tecnológicas para el sistema escolar estructurado en dimensiones, cada una con la descripción correspondiente de competencias genéricas, criterios y descriptores. (Figura 1).



Figura 1: mapa de competencias TIC para la profesión docente, Modelo Enlaces.
Fuente: Elliot, Gorichon, Irigoín y Maurizi (2011).

Se relacionan las dimensiones: pedagógica, técnica, gestión, social, ética y legal, y desarrollo profesional. Cada dimensión se asocia con competencias que cumplen roles determinados y contemplan una serie de criterios. (Figura 2)



Figura 2: dimensiones y competencias genéricas asociadas al marco de las competencias TIC para la profesión docente, Modelo Enlaces.
Fuente: elaboración propia.

1.1.2 Marco de competencias de los docentes en materia de TIC – UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el marco de competencias TIC constituido en seis aspectos propios de la práctica docente, contemplando 18 competencias y tres niveles de uso pedagógico de las TIC. (Figura 3).



Figura 3: el marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO
Fuente: UNESCO (2019)

Los niveles se ajustan a metas curriculares, competencias de los docentes, objetivos y ejemplos, los cuales describen de forma clara cada una de las competencias. (Figura 4).

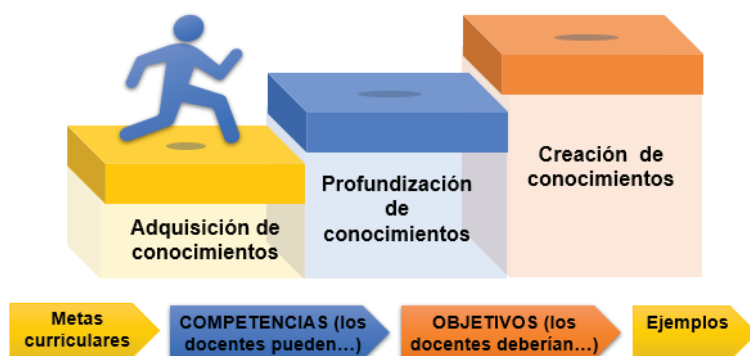


Figura 4: niveles de uso pedagógico de la TIC.
Fuente: elaboración propia.

1.1.3 Marco Común de Competencia Digital Docente – INTEF

Marco creado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), en su última versión presenta la competencia digital estructurada en “5 áreas competenciales y 21 competencias estructuradas en 6 niveles competenciales, de manejo” (INTEF, 2017, p. 3).

Las cinco áreas establecidas en el marco común de competencia digital tienen como base la propuesta desarrollada en el informe DIGCOMP elaborado por el Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS) de la Comisión Europea. De esta manera se complementan las áreas definidas en el marco común de competencia digital docente:

Área 1. Información y alfabetización informacional

Área 2. Comunicación y colaboración

Área 3. Creación de contenidos digitales

Área 4. Seguridad

Área 5. Resolución de problemas

Cada área se clasifica en seis niveles de competencia: nivel básico (A1, A2), nivel intermedio (B1, B2) y nivel avanzado (C1, C2). Los niveles permiten identificar el progreso de los profesores en la adquisición de la competencia digital. (Figura 5)



Figura 5: áreas y niveles de competencia del Marco Común de Competencia Digital Docente – INTEF. **Fuente:** elaboración propia

Las áreas presentan un conjunto de conocimientos y habilidades propios de la competencia digital que le permiten al docente tener un manejo técnico de las herramientas digitales: buscar, seleccionar, analizar y comprender la información. (Tabla 1)

Tabla 1**Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente – INTEF**

AREAS	DESCRIPCIÓN
Área 1. Información y alfabetización informacional	Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.
Área 2. Comunicación y colaboración	Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
Área 3. Creación de contenidos digitales	Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
Área 4. Seguridad	Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología.
Área 5. Resolución de problemas	Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.

Fuente: Adaptada de Marco Común de Competencia Digital Docente – INTEF.

1.1.4 Competencias TIC para el desarrollo profesional docente

El Ministerio de Educación colombiano adopta el modelo de Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, en el que se contemplan las habilidades y conocimientos que deben adquirir los docentes, como factor de innovación educativa permeada por el uso de las TIC.

El modelo se estructura en cinco competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa. Este modelo es el único que establece la competencia investigativa como dimensión que hace parte de la competencia digital para llevar al docente a procesos reflexivos acerca de su práctica pedagógica y lo invita a generar procesos de sistematización de sus experiencias, en las que se reconocen procesos de transformación y generación de nuevos conocimientos. **(Figura 6)**

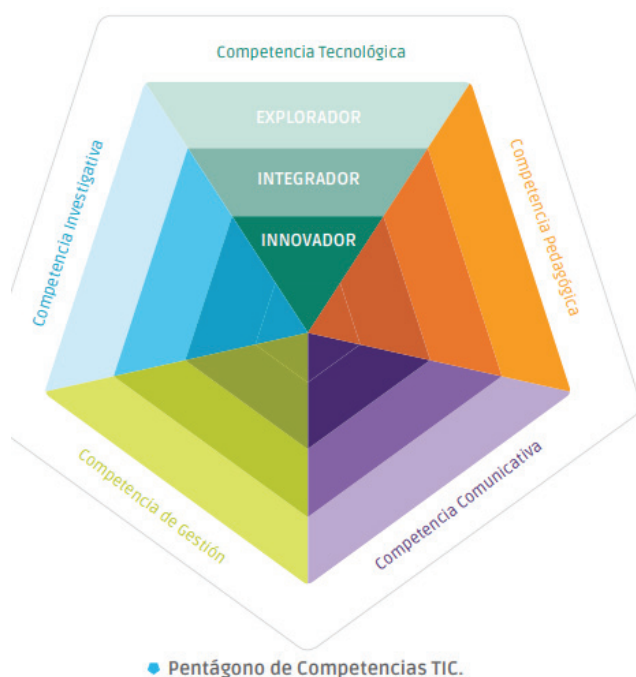


Figura 6: competencias y dimensiones TIC para el desarrollo profesional docente.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013)

Cada competencia se divide en tres niveles o grados de complejidad, que le permiten al docente reconocer y apropiarse de las tecnologías, recursos y estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los niveles plasmados en el modelo son:

Nivel de exploración: los docentes reconocen los diversos recursos TIC para dinamizar su praxis docente. “Reflexionan sobre las opciones que las TIC les brindan para responder a sus necesidades y a las de su contexto” (MEN, 2013, p.34).

Nivel de Integración: los docentes integran los recursos TIC de forma creativa en las planeaciones y evaluación de las prácticas pedagógicas.

Nivel de Innovación: las TIC son empleadas para generar escenarios educativos innovadores y reconfigurar la práctica docente.

2 - Metodología

Este estudio se centra en analizar la competencia digital docente universitaria, desde una perspectiva mixta, sustentada en Creswell (2009) para quien el estudio “... comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes” (p.18). La población objeto de estudio se compone de docentes universitarios de las instituciones educativas: Universidad Católica de Manizales (Colombia), Universidad de Los Lagos (Chile) y Universidad de la República (Uruguay).

La investigación se encuentra en desarrollo de la primera fase correspondiente al rastreo documental, el cual ha permitido identificar los diferentes marcos de competencia digital

docente en algunos países de América Latina y Europa. Los insumos obtenidos han permitido la construcción de un instrumento diagnóstico, cuyo objetivo es evaluar las competencias digitales. Para el desarrollo del instrumento, se tuvo en cuenta la técnica de juicio de expertos propuesta por Pérez y Martínez (2008), quienes afirman que este “se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. (p.29)

3 - Resultados

El abordaje de los modelos de competencias digitales se convirtió en insumo para la construcción de un instrumento de diagnóstico de las competencias digitales docentes para la educación superior. Este permite evaluar el desempeño de los docentes en el manejo de las herramientas TIC. El análisis realizado a los modelos más relevantes se convirtió en el punto de partida para la definición de las dimensiones y criterios pertinentes a evaluar en profesores de educación superior, ya que la mayoría de los estudios en este ámbito se han centrado en la evaluación de competencias digitales en la formación inicial docente.

La valoración para la competencia digital docente se estructura a través de 56 criterios agrupados en siete dimensiones y toma como base la escala de Likert con los siguientes niveles de respuesta: 1: Nunca, 2: Casi siempre, 3: A veces, 4: Siempre, tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Matriz de criterios para evaluar la Competencia Digital Docente en Educación Superior

Dimensiones	Criterios
<i>D1: Pedagógica</i>	Planificar actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las tecnologías digitales.
	Diseño e implementación de ambientes de enseñanza y aprendizaje incorporando el uso de las tecnologías digitales.
	Diseño de experiencias de aprendizaje que fomenten la diversidad e inclusión con el apoyo de tecnologías digitales.
	Utilizar recursos digitales de aprendizaje (webs educativas, textos en línea, video de YouTube, etc.) como mediación pedagógica.
	Implementación de estrategias de aprendizaje que fomentan: búsqueda, localización y selección de información en la web.
	Diseño e implementación de estrategias de evaluación empleando tecnologías digitales.
	Incorporar estrategias innovadoras apoyadas con tecnologías digitales en las aulas de clase.

<i>D1: Pedagógica</i>	Utilizar diferentes herramientas digitales para la tutoría y acompañamiento pedagógico.
	Diseñar recursos digitales como (blogs, sitios web, infografías, podcast, cápsulas informativas, entre otras) como apoyo y mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Utilizar entornos virtuales de aprendizaje de fácil acceso para garantizar igualdad de oportunidades a los estudiantes.
	Promover la interacción y el trabajo colaborativo con el uso de tecnologías digitales a través de estrategias tales como: resolución de problemas, métodos basados en proyectos, aprendizaje colaborativo, entre otras.
	Seleccionar las herramientas digitales más pertinentes a los contenidos y competencias requeridas en los cursos que orienta.

<i>D2: Investigativa</i>	Explorar las tendencias investigativas propias de mi disciplina con el apoyo de las tecnologías digitales y las incorporo a mi práctica docente.
	Analizar datos derivados de mis investigaciones con el apoyo de tecnologías digitales (Excel, SPSS, Nvivo, Atlas TI).
	Diseñar proyectos de investigación colaborativos utilizando tecnologías digitales.
	Desarrollar proyectos de investigación relacionados con: formación virtual, formación a distancia, formación del profesorado en y con TIC, competencias digitales de los docentes.
	Buscar información en línea empleando descriptores y operadores lógicos para encontrar la información de manera precisa y oportuna en las bases de datos indexadas.
	Utilizar gestores de información (Zotelo, Mendeley, Ednote entre otros) como apoyo a los procesos investigativos.
	Implementar instrumentos para la recolección de datos mediante el uso de tecnologías digitales (forms, surveymonkey, entre otros).
	Publicar los resultados de mi investigación científica con el apoyo de las tecnologías digitales.
	Transferir el conocimiento producido en las investigaciones a través de medios digitales (congresos en línea, revistas, redes de colaboración científica).

D3: Comunicación y colaboración	Colaborar con pares académicos en la implementación de experiencias de aprendizaje con apoyo de tecnologías digitales.
	Trabajar de manera colaborativa con pares académicos para explorar nuevos recursos digitales.
	Utilizar herramientas para la comunicación en línea con pares y estudiantes como foros, mensajería instantánea, chat, entre otros.
	Compartir información y contenido educativo en: redes sociales, comunidades académicas y diversos espacios virtuales.
	Promover la generación de redes de conocimiento para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje con uso de tecnologías digitales.
	Utilizar las plataformas institucionales y el software para videoconferencias con que cuenta la institución educativa y los incorporo en mi práctica docente.
	Incluir la marca de identidad digital de mi institución en la comunicación y colaboración con otros pares académicos.
	Utilizar los recursos digitales de la institución educativa como apoyo a la labor administrativa y pedagógica.
	Diseñar presentaciones que me permiten comunicar el conocimiento.
D4: Gestión de la información	Fomentar el uso de normas básicas de comportamiento y de comunicación en la red. (Netiqueta, evitar el plagio)
	Utilizar herramientas de productividad digital (procesador de textos, hoja de cálculo, presentaciones, entre otras) para generar diversos tipos de documentos.
	Utilizar diferentes buscadores (Google, Bing, Yahoo! Search, etc.) para localizar y seleccionar la información más relevante en el ámbito de mi gestión.
	Empleo de recursos digitales para gestionar procesos académicos y administrativos (expedición de certificados – actualización de plataformas en línea – gestores de información, calendarios académicos, etc.) propios de las funciones sustantivas: docencia, investigación e intervención social.
	Empleo de herramientas digitales para dinamizar la labor académica a través de plataformas de videoconferencias y herramientas de colaboración.
Gestionar y almacenar información en la “nube”.	

D5: Ciudadanía y responsabilidad digital	Participar en actividades que promueven el compromiso social, responsable y ético del uso de las tecnologías digitales.
	Utilizar las tecnologías digitales como apoyo a la solución de problemas del contexto local y global para un mundo más pacífico y sostenible.
	Promover el respeto por la diversidad cultural hacia el desarrollo de competencias para una ciudadanía global.
	Fomentar la conciencia crítica frente al impacto tecnológico en el medio ambiente.
	Conocer los derechos de autor y distintos tipos de licencias (copyright, copyleft y creative commons) relacionados con los contenidos digitales.
	Realizar en forma periódica tareas de mantenimiento básico de los dispositivos (pc, tablets, etc.).
	Contribuir a generar conocimiento de bien público
	Comprendo el actuar ético y legal con respecto al uso de software y tecnologías digitales.
D6: Desarrollo profesional docente	Realizar formación y actualización continua en competencias digitales.
	Reflexionar acerca de los resultados y logros alcanzados en experiencias de aprendizaje con apoyo de tecnologías digitales.
	Diseño instrumentos de autoevaluación para analizar el resultado de la práctica docente con apoyo de tecnologías digitales
	Fomento el diálogo con pares y otros actores de la comunidad educativa, acerca del uso de las tecnologías digitales en la práctica docente.
	Poseo habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías digitales en la práctica docente.
	Utilizo las tecnologías para la comunicación y colaboración con iguales y la comunidad educativa en general con miras a intercambiar reflexiones, experiencias y productos que coadyuven a su actividad docente.

D7: Vinculación con el medio	Implemento proyectos de vinculación e intervención social con apoyo de tecnologías digitales.
	Divulgo los resultados de las buenas prácticas de proyectos de vinculación e intervención social en medios digitales (revistas, conferencias, etc.)
	Utilizo las tecnologías digitales como medios para la apropiación del modelo de intervención social de mi institución.
	Utilizo las tecnologías digitales para fomentar actividades de cooperación, vinculación e intervención social (email, sitios web, WhatsApp, redes).
	Fomento a través de las tecnologías digitales estrategias de innovación para contribuir al desarrollo humano y social.

Fuente: elaboración propia

Reflexiones Finales

La formación en competencias digitales lleva a las instituciones a realizar estudios que posibilitan la generación de modelos para categorizar las competencias por dimensiones, criterios y descriptores, lo cual es una ayuda pertinente para desarrollar procesos de formación que garanticen en los docentes la apropiación de las competencias digitales que demanda el Siglo XXI.

El rastreo documental sobre el marco competencial ha permitido comprender la estructura de la competencia digital docente, su aplicabilidad, funcionalidad y pertinencia en el ámbito educativos en Latinoamérica y Europa. En este sentido, se observó que el tópico de la competencia digital docente, en la mayoría de los estudios, es abordado para los niveles de la educación primaria y secundaria, mientras que es poco estudiado en la educación superior.

Los marcos de competencias digitales son una valiosa herramienta para la creación de instrumentos de validación, en los que se incluyen los niveles de apropiación de la competencia en los docentes de educación superior. Los resultados obtenidos se convierten en referente para los procesos de formación, asunto de vital importancia en las instituciones educativas para ajustar sus procesos académicos con ambientes innovadores de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Buchholz, Beth A.; DeHart, Jason; Moorman, Gary (2020). Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64 (1) 11-17. <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.1076>

Canales, R., Silva, J. (2021) "Competencias Digitales Docentes: Rediseño de la línea de informática educativa en la Universidad de los Lagos". En R. Canales, C. Pérez (Eds.), *Formando Profesores para el Sur. Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial*

Docente desde la Universidad de los Lagos (pp. 115-130). Ediciones del Gato Gris.

Creswell J.W, (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand. s.n.

Durán, M.; Gutiérrez, I. & Prendes, M.P. (2016). “Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario”. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.1.97>

Elliot, J., Gorichon, S., Irigoien, M. y Maurizi, M. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente*. Chile, Ministerio de Educación. <https://n9.cl/pywtmr>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco*

Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://cutt.ly/LWyyb6K> Ministerio de Educación Nacional (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. <https://bit.ly/3Djd2k1>

Parra, L.R., Agudelo, A. (2021) Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales. En R. Canales, C. Pérez (Eds.), *Formando Profesores para el Sur. Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente desde la Universidad de los Lagos* (pp. 131-149). Ediciones del gato gris.

Pérez, J. E., y Martínez, Á. C. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3sUR56d>

Silva, J.; Lázaro, J.; Miranda, P. y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción*, Año 34, No. 86 (2018): 423-449 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385. Indexada en Scimago Journal & Country, Scopus y Scielo <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23850>

Rojas, Flores, A.R, Rojas Salazar, A.O., Hilario Cárdenas, J.R., Mori Paredes, M.A., Pasquel Cajas, A.F (2018). Aplicación del módulo de alfabetización digital y desarrollo de competencias digitales docentes. *Revista Comunic@ción*, 9(2), 101-109 www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n2/a03v9n2.pdf

UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

Retos y desafíos educativos digitales en las prácticas pedagógicas en educación superior

Lina Rosa Parra Bernal¹;
Alejandra Agudelo Marín²;
Jorge Iván Zuluaga Giraldo³

Resumen

Transitar por la educación a distancia desde la década de los 90 en la Universidad Católica de Manizales, y de forma particular en los programas de Licenciatura, ha permitido generar un despliegue de posibilidades para comprender a profundidad esta modalidad, la cual ha generado la democratización de acceso a la Educación Superior y la formación en la autonomía desde un modelo pedagógico personalizante y liberador, destacándose el acompañamiento a través de clases presenciales y mediadas por las tecnologías digitales.

A partir de este contexto, el tránsito desde la educación a distancia hacia la educación virtual debido a la situación mundial vivida por cuenta de la pandemia COVID-19 en el programa ha suscitado una serie de desafíos y retos para la formación de profesores en el desarrollo de su práctica pedagógica y educativa. En este proceso, los maestros en formación desarrollan tres procesos: docencia, investigación y proyección social, cada uno de ellos responde a las necesidades del contexto educativo.

En el desarrollo de este texto, se pretende ampliar cada una de las estrategias pedagógicas y digitales que han posibilitado el desarrollo de los tres componentes de la práctica pedagógica, privilegiando el Aprendizaje Basado en Proyectos, la realidad aumentada, los proyectos tecnológicos, las aplicaciones Web 2.0, el pensamiento computacional, el trabajo colaborativo, contenidos digitales, plataformas educativas y educación a distancia virtual.

1 • PhD. Profesora investigadora, Facultad de educación, líder de línea de investigación educación, innovación y TIC. Universidad Católica de Manizales. lrparra@ucm.edu.co

2 • Mg. Profesora y tutora del semillero de investigación Telaraña del conocimiento, Facultad de educación. Universidad Católica de Manizales. aagudelo@ucm.edu.co

3 • Mg. Profesor y coordinador de prácticas de licenciaturas. Facultad de educación. Universidad Católica de Manizales. jzuluaga@ucm.edu.co

Educación a distancia

La educación a distancia se comprende como una modalidad educativa que, gracias a los desarrollos actuales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han permitido que las universidades promuevan e impacten desde sus procesos formativos en diferentes regiones del país, en especial la Universidad Católica de Manizales – UCM, que cuenta con una trayectoria de 24 años consolidando esta modalidad, brindando acceso y cobertura con educación de calidad en todo el país. El Decreto 1280 del 2018 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, propone la Educación a Distancia como:

Una modalidad educativa que trasciende los espacios físicos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarcados en un contexto institucional, se caracteriza por la separación en el tiempo y el espacio entre el docente y el estudiante; el uso de medios y recursos tecnológicos; comunicación bidireccional, que puede incluir tutorías, y que propende porque el estudiante sea el principal impulsor de su aprendizaje. MEN (2018, p. 11).

Es por esto que, en los últimos años, hemos evidenciado cómo esta modalidad se ha fortalecido con el apoyo de las tecnologías: hoy en día contamos con plataformas LMS (Learning Management Systems) que permiten el acceso y organización pedagógica de los cursos, contenidos, actividades de apoyo, comunicación e interacción entre profesores y estudiantes a la base de mediaciones pedagógicas. Las tecnologías, como lo plantea Maldonado (2016), permiten no solo conexiones más rápidas y confiables, sino que además brindan la gran oportunidad de diversificar el proceso formativo a través de metodologías para el diseño y comunicación de los contenidos educativos.

La educación a distancia hoy se configura a través de escenarios hipertextuales e hiperconectados que facilitan de manera instantánea la comunicación y dinamizan los procesos formativos. El uso de las tecnologías y medios digitales ha posibilitado un crecimiento vertiginoso de la educación a distancia, gracias a los beneficios que brinda a los procesos de aprendizaje, no solo en la comunicación, sino que estas tecnologías permiten la constitución de nuevos escenarios en los cuales el estudiante asume su proceso formativo desde la autonomía, la autoformación, el autoaprendizaje y el interaprendizaje, este último como expresión de la interacción, la comunicación y la colaboración entre pares.

Bajo este contexto, es importante reflexionar sobre el cambio de rol del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, quien se asume como un acompañante, para promover nuevas interacciones en los estudiantes y propiciar espacios de confrontación y transformación de conocimientos. Para la UCM (2018), la labor del profesor implica “superar la mirada de transmisor de conocimiento y convertirse en acompañante y mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante, ayuda a explorar los pre-saberes, motivaciones, a problematizar el conocimiento y la realidad que vive” (p.17). Desde esta perspectiva, se reconoce como aspecto relevante de la formación la generación de espacios en los que los estudiantes puedan socializar y construir el conocimiento a partir de la relación con los otros.

En dicho marco de actuación, el cierre de las aulas y los campus universitarios desde marzo del 2020, por el paso de la pandemia del COVID-19, obligó a las universidades de todo el mundo a pasar sus ofertas presenciales hacia procesos de formación asistidos por las TIC. Sin embargo, para algunos profesores este tránsito se convirtió en pasar el contenido de la clase presencial al entorno virtual sin ninguna adaptación. No se trata de replicar la experiencia presencial en estos escenarios, por el contrario: lo que se busca es propiciar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante se constituya en el centro del proceso, el profesor asuma un rol de acompañante desde diversas interacciones, mediaciones y mecanismos de transferencia de conocimiento, de este modo, se dinamizan escenarios de co-creación entre estudiantes –estudiantes y estudiantes –profesores.

A partir de este contexto, el impacto que la pandemia ha generado en la educación se ha visto reflejado en la necesidad que se tiene de reconfigurar los modos y formas en los que se vive el proceso de enseñanza y aprendizaje, que como lo plantean Pardo y Cobo (2020, p.14) “esta situación de emergencia global debiera ser el punto de partida definitivo para disipar fronteras arquitectónicas, consolidar procesos de innovación en las formas de enseñanza remota y naturalizar la cultura digital en la educación superior”. Como es el caso del programa de Licenciatura en Tecnología e Informática, el cual gracias a su modalidad y campo específico del saber tomó parte de una serie de desafíos y retos en la formación de profesores de educación básica y media, retos que demandan comprensiones y dominios de las diferentes tecnologías digitales y estrategias pedagógicas que ayudan a la configuración de experiencias y entornos digitales de aprendizaje, en los que el profesor ha asumido un compromiso vital con su labor pedagógica, su formación y el desarrollo de competencias digitales. El reconocimiento, uso y apropiación de herramientas TIC que posibilitan la integración de contenidos, la interacción y la colaboración entre pares han sido los ejes nodales que han configurado el proceso formativo en la Licenciatura en Tecnología e Informática. Es por esto que, en el desarrollo de la práctica pedagógica y educativa, se han incorporado una serie de estrategias pedagógicas con el apoyo de las tecnologías y el aprendizaje activo.

Práctica pedagógica

De lo anterior, desarrollar procesos formativos desde la educación virtual implica comprender y asumir el modelo pedagógico personalizante y liberador como posibilidad de la transformación del sujeto aprehendiente en un sujeto reflexivo, crítico y con habilidades para resolver problemas, reconocer al otro desde su singularidad y responsabilidad ética frente a los retos de la vida.

En línea de desarrollo, la práctica pedagógica se convierte en un escenario que posibilita consolidar procesos de formación profesional a partir de la reflexión sobre su campo de desempeño y comprensión de las lógicas, dinámicas y necesidades que los futuros escenarios laborales demandan. En la UCM, las prácticas tienen carácter formativo y se tipifican en función de las especificidades de las facultades y programas académicos. En el caso de la Facultad de Educación, se realiza práctica pedagógica y educativa, la cual es definida en el reglamento de prácticas laborales como:

proceso sistemático de formación que implica la problematización, contextualización, fundamentación e inmersión en escenarios escolares, a través de lo cual el futuro educador tiene la oportunidad de desarrollar y mejorar actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas, y confrontar la teoría con el contexto social con base en los fundamentos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y didácticos, con el fin de proyectar su acción pedagógica a la comunidad y generar procesos de desarrollo que respondan a la satisfacción de las necesidades y a la intervención de problemas en los diferentes niveles del sector educativo (UCM, 2019. p.12).

En el desarrollo de la práctica pedagógica y educativa, se integran los componentes de docencia, investigación y proyección social, en donde se concibe la docencia como una práctica social y cultural desde el diálogo crítico, problematizador y reflexivo, además se articula la investigación para la formación del espíritu científico, concibiéndola como un proceso de producción de saberes en diversos campos del conocimiento, y la proyección social como el desarrollo y aplicación del conocimiento en la solución e intervención a los grandes problemas de la sociedad y el contexto en general.

En el marco de integración y desarrollo de los componentes de la práctica (docencia, investigación y proyección social) se dinamizan diversas estrategias pedagógicas y didácticas definidas por los practicantes en clave de relación con el currículo, en este caso de tecnología e informática, considerando que la tecnología, relacionada con otros campos del saber, potencia la actividad humana y orienta la solución de problemas, la satisfacción de necesidades, la transformación del entorno y la naturaleza, la reflexión crítica sobre el uso de recursos y conocimientos y la producción creativa y responsable de innovaciones que mejoren la calidad de vida. (MEN, 2008)

En este orden de ideas, la práctica pedagógica y educativa comprende las dinámicas de las instituciones educativas y busca interrelacionar estrategias innovadoras para dar soluciones creativas y efectivas a los problemas internos de las instituciones, de manera que se impacte sobre las situaciones del contexto, introduciendo nuevas miradas a los contenidos curriculares desde la utilización de materiales, recursos y herramientas tecnológicas, que permitan la aplicación de nuevos enfoques y estrategias a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias pedagógicas y tecnologías digitales

De esta manera, las estrategias pedagógicas y tecnologías digitales que se han privilegiado en los procesos de práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales durante el último año están dadas por el aprendizaje activo y colaborativo, en donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, tal como lo expresan Bayona, Bayona, & Cárdenas (2017). Los sujetos que aprenden deben estar inmersos en entornos modernos de aprendizaje que se adapten y permitan desarrollar todo su potencial desde sus capacidades particulares. A su vez, Boud, Co-

hen & Sampson, (2014) mencionan que en una situación educativa donde los/as estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender de los otros y con los otros. En coherencia con los autores mencionados, se busca la formación de un licenciado que responda a los desafíos y necesidades del mundo contemporáneo, con capacidad de establecer relaciones respetuosas, maduras, solidarias con los demás, que favorezcan el trabajo colaborativo en vista del logro de la misión institucional. Cabe anotar, además, la relación con el modelo pedagógico personalizante y liberador, el cual responde a los requerimientos sociales y culturales e implica la condición educanda de un ser humano en el desarrollo de su propia estructura de conciencia, que le permita ser persona y ganar en dignidad desde el ejercicio de la autonomía y la libertad (UCM, 2018)

Se presentan algunas de las estrategias que durante el proceso de práctica pedagógica se han privilegiado en diversas instituciones educativas, las cuales han fortalecido el trabajo colaborativo, la creatividad, el pensamiento crítico y el uso educativo de las tecnologías digitales, como lo expresan Parra y Agudelo, (2020) la integración de las TIC en la educación ha generado nuevas didácticas, nuevas pedagogías y nuevas formas de aprender.

1. Aprendizaje Basado en Proyectos

Se concibe como una metodología de aprendizaje activo, en donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, guiado desde un sentido relativamente autónomo, que propicia la resolución de problemas destacados en el contexto de actuación, así lo expresa Trujillo (2016). El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave del siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

Durante la implementación de esta estrategia, los estudiantes desarrollaron cuatro fases como proceso de organización metodológica en el aula: lluvia de ideas, desafíos de conocimiento y reflexión. Cada una de las etapas mencionadas responde a diferentes cuestionamientos para profesores y estudiantes, los cuales permitieron establecer una ruta clara de enseñanza y aprendizaje, así lo muestra la figura 1 (*en página siguiente*).

Este tipo de estrategia permitió en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación asertiva, competencias fundamentales para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

2. Realidad aumentada

Como tecnología digital ha generado gran motivación e interés por parte de los estudiantes de zonas rurales a partir de la interactividad en los procesos de aprendizaje, además implica que el conocimiento práctico sea contextualizado y recoja no solo las pretensiones formativas en mediación con las intencionalidades curriculares, sino también los intereses, motivaciones y formas de aprendizaje de los sujetos que aprenden. La aplicación de tecnología inmersiva utilizada por los practicantes fue Hope, como una oportunidad de aprender ciencias en con-



Figura 1

textos específicos de actuación. En la implementación de dicha aplicación se pudo observar el asombro de los estudiantes al combinar el mundo real con el mundo digital. Como señalan Di Serio, Ibáñez y Delgado (2013), los sistemas de realidad aumentada se caracterizan por tres propiedades básicas: a) combinar objetos reales y virtuales en un entorno real; b) alineación de objetos reales y virtuales entre sí y c) ejecutarlos de forma interactiva y en tiempo real.

3. Proyectos tecnológicos

Han sido grandes aliados en el proceso de la práctica pedagógica debido a la posibilidad que brindan para el desarrollo de competencias tecnológicas articuladas a otras disciplinas, como el caso de la experiencia con estudiantes del programa de formación complementaria, en donde se diseñaron y crearon sitios web asociados a Google Classroom para integrar procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales como una manera de fortalecer la implementación de tecnologías digitales en el aula de clase desde la formación de docentes comprometidos con la transformación y las nuevas dinámicas del proceso educativo mediados por principios pedagógicos, didácticos y disciplinares.

En el avance de la práctica pedagógica y educativa, asociada a escenarios de educación virtual y digital, se privilegia el uso de aplicaciones Web 2.0 para el diseño de recursos didácticos y la presentación de contenidos digitales, planteando como uno de los objetivos principales la superación de estándares técnicos y la facilidad de compartir datos y conocimientos a través de ella, tal es el caso de los programas de código abierto, donde la idea es que cualquier usuario pueda agregar o modificar información, así como complementar lo hecho por otras personas. (Martí Arias, J., 2017).

En este caso, los practicantes de la Licenciatura en Tecnología e Informática integran al desarrollo de la práctica pedagógica y educativa el uso de herramientas tecnológicas que permiten la adaptabilidad e inclusión de recursos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrando la atención en algunas aplicaciones como Genialy, Canva, Prezi, Piktochart y Padlet; así mismo, la exploración de portales educativos como Eduteka, Colombia aprende, Tinkercard, entre otros; además de algunas herramientas de comunicación que facilitaron mantener el vínculo entre el estudiante, el profesor y la comunidad educativa.

Reflexiones finales

El desarrollo de la práctica pedagógica y educativa mediada por procesos de educación a distancia, tecnologías digitales y de forma directa a asuntos de adaptabilidad e integración de estrategias pedagógicas han permitido la formación de licenciados comprometidos con la transformación social, cultural y contextual desde una actitud crítica y proactiva frente al conocimiento para enfrentar los retos y desafíos que permean la escuela desde las nuevas dinámicas y relaciones emergentes.

Bajo estos planteamientos, en el marco de las acciones desarrolladas en la práctica pedagógica en el componente de docencia, se han afrontado los desafíos impuestos por la pandemia de COVID-19, entre los cuales se destacan estrategias innovadoras que fomentan otras relaciones entre los actores educativos, nuevas miradas de los objetos de estudio del currículo asociadas a las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje y evaluación, enfatizando en atributos como la claridad, la complejidad, divisibilidad, la compatibilidad, y el beneficio potencial según la propuesta de Rivas (2000).

El proceso investigativo desarrollado en la práctica pedagógica se asume como un ejercicio de fundamentación y confrontación teórica que aporta a la transformación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por prácticas sociales que favorecen la democratización del conocimiento y reducen los efectos de la desigualdad social. En este orden de ideas, se hace visible el vínculo entre investigación educativa e innovación pedagógica, en la medida que la investigación origina nuevas teorías pedagógicas, nuevos diseños curriculares y didácticos.

Finalmente, la experiencia de integrar el aprendizaje activo y colaborativo en los diferentes escenarios de práctica ha contribuido de manera significativa en los procesos de cualificación de los futuros profesionales de la educación, en donde se pudo observar un aporte a la disminución de las barreras relacionadas con el espacio físico y virtual trascendiendo la realidad a través del uso de diferentes tecnologías digitales que no solo aportan al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a la comunicación, la autonomía, la creatividad, al innovación, el aprendizaje entre pares, aspectos esenciales en la formación de licenciados de la educación competentes con los desafíos del siglo XXI.

La escuela supera el carácter físico e implica a los sujetos desde las nuevas relaciones y dinámicas del currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando las tecnologías

digitales como una mediación que vincula la interactividad, la innovación y la comunicación, situando el proceso educativo en nuevas realidades contextuales de cara a los desafíos y retos que contribuyen a la transformación del conocimiento, las estrategias, las formas de aprender, las formas de enseñar y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bayona, E., Bayona, A., & Cárdenas, J. (2017). Estudio del Pensamiento Triádico en Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 42-46.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). Peer learning in higher education: Learning from and with each other. Routledge. En: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.1370&rep=rep1&type=pdf>

Maldonado, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1). pp.106-111. En: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>

Martí Arias, J. (2017). Educación y tecnologías. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. En <https://elibro.net/es/ereader/biblioucm/33900?page=138>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Decreto 1280 del 2018. En <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201280%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo! En https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

Moreno Martínez, N. M. Leiva Olivencia, J. J. y Cabero Almenara, J. (2014). Realidad aumentada y educación: innovación en contextos formativos. Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L. En <https://elibro.net/es/ereader/biblioucm/113894?page=84>

Parra & Agudelo (2020). Innovación en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC. En R. C. Reyes & C. H. Carvajal (Eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 51–64). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.6>

Rivas. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Síntesis. s.n

Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de educación, cultura y deporte. En http://formacion.intef.es/pluginfile.php/62104/mod_resource/content/4/AbP_3_15_B1_definicionAbP.pdf

Universidad Católica de Manizales. (2019). Reglamento de Prácticas de Pregrado. Manizales: UCM.

Universidad Católica de Manizales (2018). Sistema Institucional de Educación a Distancia. UCM.

Universidad Católica de Manizales. (2018). Proyecto Educativo Universitario PEU. UCM.

Universidad Católica de Manizales. (2016). Documento Maestro Licenciatura en Tecnología e Informática. UCM.

La dimensión didáctica de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el contexto universitario cubano

Elena María Díaz Rosabal¹;
Ana Elisa Gorgoso Vázquez²;
Gleivis Riverón Rodríguez³;
Yoennys Sánchez Martínez⁴;
Nidia Tenrero Silva⁵

Resumen

El empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el ámbito educativo es un tema frecuentemente debatido, pero no por recurrente suficientemente estudiado. Este estudio tiene el propósito de lograr un acercamiento teórico a tan complejo asunto. La investigación descriptiva realizada –de tipo revisión bibliográfica con enfoque cualitativo– se sustentó en la hermenéutica, el análisis de contenido y el método analítico-sintético. Entre los hallazgos se observa que estas tecnologías adecuadamente utilizadas facilitan la labor del docente y contribuyen al desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del aprendiz; pero aún es necesario continuar la capacitación de los docentes, a través de estrategias que procuren el desarrollo de competencias y la construcción de conocimientos digitales.

Palabras clave: TIC, Didáctica, Aprendizaje Significativo, Habilidades, Valores Humanos

1 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Habilidades profesionales del gestor sociocultural. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. ediazr@udg.co.cu

2 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Género. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. agorgosov@udg.co.cu

3 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. griveronr@udg.co.cu

4 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Empoderamiento de la mujer. ysanchezm@udg.co.cu

5 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Desarrollo cultural comunitario. Gestión por proyecto. ntenreros@udg.co.cu

Introducción

La influencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) es tal que han transformado la dinámica de la sociedad. Hoy en día es imposible concebir la planificación y desarrollo de las políticas públicas de cualquier país sin su presencia (IIPE-UNESCO, 2015; Suasnabas Pacheco et al., 2017). Razón más que suficiente para que los Estados presten especial atención a la preparación tecnológica de los ciudadanos y, en particular, de las nuevas generaciones para que puedan insertarse en el mundo moderno globalizado (Cuevas y García, 2014; Rozo García, 2015).

La introducción de las TIC en el contexto educativo se inicia en la década del 80 del pasado siglo XX. Sin embargo, aún todas las potencialidades y posibilidades didácticas de estos medios digitales no son suficientemente explotados en beneficio tanto de docentes como de discentes. Muchos profesores le asignan un carácter instrumental como herramienta de apoyo al trabajo burocrático y administrativo, o como medio de comunicación, develando así falencias en la praxis pedagógica (Fernández Batanero y Torres González, 2015). Contexto en el cual se inscribe este estudio con el propósito de lograr un acercamiento teórico a tan complejo e importante asunto, mediante el análisis reflexivo de las aportaciones de los estudiosos del tema.

Métodos

Este estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica con enfoque cualitativo se sustentó en los métodos de investigación científica, hermenéutica, análisis de contenido y analítico-sintético. La hermenéutica unida al análisis de contenido permitió la interpretación, estudio, cotejo de los textos contenidos en artículos científicos, tesis de grado y libros especializados localizados y recuperados en bases de datos académicas mediante los recursos de las TIC.

Los textos fueron clasificados atendiendo a las categorías de análisis: tecnologías educativas, enseñanza, aprendizaje, rol docente, independencia cognoscitiva y valores morales. El método analítico-sintético permitió el examen de los textos y su posterior resumen, los que sirvieron para construir y fundamentar el discurso escrito.

Desarrollo

1. Aproximación epistemológica en torno a la informática educativa

La informática educativa es considerada la parte de la ciencia de la informática, encargada de dirigir el proceso de selección, elaboración, diseño y explotación de los recursos informáticos para la enseñanza y aprendizaje (Rodríguez, 2002).

Estos recursos informáticos ya no son sólo los ordenadores; la tecnología ha evolucionado dando paso a nuevas herramientas tecnológicas que se incorporan al contexto educativo,

entre ellas Internet y los softwares educativos, que constituyen el sustento material de novedosos modelos pedagógicos (Martínez Domínguez, 2018).

Asimismo, en los últimos años han surgido nuevos dispositivos móviles como los teléfonos celulares y *tablets*; así como las redes sociales, que –aunque fueron diseñados para otros propósitos y funciones– pueden ser utilizados convenientemente en beneficio del aprendizaje (De la Torre Barba et al., 2009). Este conjunto de recursos vinculados con la transmisión, creación, recuperación, procesamiento, protección y almacenamiento digitalizado de la información (datos, textos, imágenes, vídeos, audio) constituyen las TIC (Gálvez Albarracín, 2014; Sánchez Núñez et al., 2015; Del Castillo Saiz et al., 2018; Luna, 2018).

2. Las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje

Las bondades de las TIC para propiciar una educación de calidad son recomendadas por la UNESCO (2018), la que promueve mejoras de la educación con el provecho de sus potencialidades para el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiantado.

Son diversos los estudios realizados al respecto, entre estos los realizados por Cabero, (2000), López Moreno (2015), Sierra Llorente et al., (2016), González (2017) y Fernández Fernández (2018), quienes desde diferentes metodologías aportan los siguientes criterios a favor de su uso:

- Son fundamento de una nueva concepción de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (sincrónica y asincrónica).
- Constituyen un apoyo para el cumplimiento de las funciones del docente en su papel de facilitador del proceso (motivación, orientación, desarrollo y control).
- Propician el empleo de nuevos métodos y técnicas e innovadores de construcción del conocimiento.
- Disponen de recursos multimedios que despiertan el interés cognoscitivo de los estudiantes, propiciando las condiciones necesarias para el aprendizaje de los nuevos contenidos.
- Propician actitudes productivas en el alumno, mayor participación activa y responsable al promover de manera significativa el autoaprendizaje y desarrollo de autodeterminación.
- Facilitan la atención diferenciada a las necesidades cognitivas de los estudiantes, ya que las posibilidades de segmentación que brindan estas tecnologías permiten el tratamiento de los alumnos aventajados, medios y rezagados.
- Son un medio ideal para las consultas de manera inmediata y directa de las dudas y necesidades cognitivas de los alumnos.

- Favorecen el control y evaluación del aprendizaje del estudiante.
- Permiten el autocontrol del aprendizaje.
- Respaldan el aprendizaje personalizado según el estilo y ritmo de aprendizaje del estudiante.

Pero no sólo desde lo cognitivo y procedimental son relevantes las aportaciones de estas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje, también –adecuadamente empleadas desde lo actitudinal– contribuyen a la formación y fomento de valores humanos.

Es imposible separar los contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas) de la enseñanza de los contenidos conceptuales y procedimentales que aparecen estructurados en los programas. La educación en valores es considerada transversal en el desarrollo curricular. Esta se inserta en forma de contenidos temáticos interdisciplinarios de gran significación humana imprescindible para la formación integral de los estudiantes, razón por la cual no podemos hablar de apropiación de contenidos teóricos y desarrollo de habilidades y capacidades sin la presencia de los valores morales.

Paradójicamente, el desarrollo científico y tecnológico, que ha provocado importantes cambios sociales y culturales, también ha contribuido a la crisis de valores morales por los que atraviesa la sociedad contemporánea (Parra Ortiz, 2003). Los beneficios o perjuicios del empleo de las TIC en este sentido es un tema de debate, en el cual desde diferentes posicionamientos existe un punto de convergencia, ya que –a pesar de sus posibles riesgos– la educación de calidad en la actualidad no puede ser concebida sin su presencia. El problema no está en la esencia de la tecnología, sino en el modo en que esta se emplea por parte del individuo. Luego, el problema es cómo educarlo para que emplee estos recursos tecnológicos a favor del progreso.

La educación de las jóvenes generaciones no puede renunciar a las ventajas que ofrecen las TIC, todo depende de la adecuada planificación, organización, selección, dosificación del tiempo y control del uso de estos recursos como medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes deben estar capacitados en la implementación de estrategias que tengan en cuenta la realidad del contexto, educar desde la instrucción, emplear métodos activos en aras del desarrollo del pensamiento creador y la capacidad de independencia cognoscitiva; proponer tareas para el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico, con lo cual se propicia la honestidad, la justicia, amor a la verdad y la modestia; implementar actividades que requieran del uso de las tecnologías en un ambiente de colaboración y cooperación para así fomentar los valores humanos de colectivismo, solidaridad, responsabilidad compartida y el respeto mutuo; empleo de las tecnologías como un medio y no como un fin; así como valorar y estimular el esfuerzo que realiza el educando en la solución de las tareas didácticas a través del empleo consciente de la tecnología (Díaz Vidal et al, 2005).

De esta manera, se contribuirá a la formación en el estudiante de una personalidad con pensamiento crítico y divergente, y una conducta ética basada en sólidos valores humanos.

Ahora bien, no basta con las potencialidades que brindan estos recursos digitales, es necesario que los docentes, como gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje, los incorporen de manera sistemática en sus clases.

3. Importancia del docente en el contexto tecnológico de la educación

Indiscutiblemente todas las potencialidades que brindan las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje han revolucionado las formas de enseñar y aprender, ya el docente y el libro de texto no son las únicas fuentes de conocimiento que soportan la enseñanza (Méndez Garrido y Delgado García, 2016). Por otro lado, los nuevos paradigmas educativos abogan por un aprendizaje autónomo que sitúa al estudiante en el centro del proceso como constructor de sus propios saberes. En este contexto, el docente adquiere nuevas funciones de gestor, facilitador y guía, encargado de propiciar los recursos didácticos necesarios para que el educando desarrolle habilidades que tributen a la independencia cognoscitiva, entendida esta como la existencia de una capacidad intelectual y el desarrollo de habilidades para tomar decisiones y ejecutar acciones por sí mismo (Núñez, 2001; Gil Unday, 2004; Villalba Robles et al., 2017).

Esta independencia cognoscitiva se consigue con el desarrollo de las habilidades para buscar las vías de solución a los problemas planteados, proceso en el cual deben estar presentes componentes intelectuales, volitivos, emocionales y motivacionales, los que se convierten en motor impulsor de una tarea bien planificada, estructurada, organizada y dirigida por el docente, quien encuentra en las TIC un perfecto aliado en el cumplimiento de estos propósitos, pues a través de ellas se puede gestionar la información necesaria para ser convertida en conocimiento.

Asimismo, las TIC pueden ser empleadas por los docentes para su capacitación y autosuperación, así como para la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2018). Sin embargo, como ya apuntamos anteriormente, aún se observa un limitado empleo de estas tecnologías como consecuencia del desinterés e insuficiente preparación tecnológica de algunos docentes.

Es importante volver sobre los pasos e insistir en este asunto, pues de la disposición y capacidad del docente depende la implementación de estas tecnologías con fines didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se convierte en una necesidad de primer orden la superación, capacitación y entrenamiento de los profesores en el manejo de las tecnologías (Colás Bravo et al., 2018).

En tal sentido, existen investigaciones que evidencian que la limitada preparación y actualización tecnológica del docente dificultan la implementación y buenas prácticas de estas tecnologías en el contexto educativo (Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016). Ahora bien, ya no se trata del reconocimiento de estas dificultades en el proceso de implementación de las TIC en el contexto educativo; lo verdaderamente importante es cómo eliminar estas fa-

lencias; para ello, se requiere del diseño, implementación y evaluación de metodologías que superen el uso instrumental dado a estas tecnologías, para así favorecer su empleo en función de los principios didácticos (Díaz, Vidal et al., 2005).

Estas estrategias diseñadas desde la academia deben tener como propósito el desarrollo de competencias y la construcción de conocimientos digitales en los docentes (Garrido Porras, 2018).

4. Competencias digitales

El docente debe desarrollar habilidades para la gestión de la información, de comunicación, de creación de contenidos y para resolver problemas en el contexto del proceso pedagógico, entre las que se destacan:

- Las habilidades para gestionar información requieren del conocimiento, selección y manejo de diferentes buscadores y repositorios de acuerdo a las necesidades informativas; saber analizar, interpretar y comparar la información; evaluar el contenido de los medios de comunicación en función de su fiabilidad y validez; transformar la información en conocimiento, almacenarla, protegerla, asegurarla y divulgarla (Garrido Porras, 2018).
- Las habilidades de comunicación precisan del conocimiento sobre el funcionamiento, ventajas y desventajas de los diferentes medios y software de comunicación digital; así como, del uso de los diferentes ámbitos de participación y colaboración para la construcción de conocimientos de beneficio común, bajo los preceptos de la ética tecnológica (identidad digital y normas de interacción digital) (Caballero et al., 2016; Garrido Porras, 2018).
- Las habilidades para la creación de contenidos: conocer y diferenciar los diversos formatos de los contenidos digitales (texto, imágenes, audio, vídeo) y poder identificar las aplicaciones y programas de acuerdo al tipo de contenido que se desea crear. Participar y tributar al conocimiento del dominio público (foros, wikis, blogs, artículos científicos en revistas, etc.), siempre respetando el derecho de autor y licencias de uso (Caballero et al., 2016).
- Las habilidades para resolver problemas tecnológicos requieren del conocimiento de la composición de los equipos y dispositivos digitales, sus beneficios y desventajas; saber buscar ayuda para solucionar los problemas teóricos y técnicos (Garrido Porras, 2018).

5. La construcción de conocimientos

Estas tecnologías propician una nueva concepción de la dinámica y organización de la clase, siendo un componente didáctico como medios de enseñanza mediante las cuales se expresan los métodos a emplear para alcanzar los objetivos (Díaz Vidal et al., 2005; Garrido Porras, 2018).

Aspecto que debe ser tenido en cuenta por el docente, quien debe poseer capacidades que le permitan escoger las tecnologías que se ajusten a los objetivos y contenidos del currículo, así como a los procedimientos, habilidades y capacidades que desea desarrollar en sus estudiantes para así emplearlas como medios de enseñanza. Particular significado reviste la selección de estas tecnologías en correspondencia con los métodos activos que fundamentan la teoría constructivista; su adecuada combinación facilita la labor del docente y permite el desarrollo de las habilidades cognitivas del discente a través de las cuales puede construir y autorregular su aprendizaje (Fernández Batanero y Torres González, 2015).

No se debe olvidar que la teoría constructivista es considerada como un conjunto de elaboraciones tanto epistémicas como prácticas, que tiene como fundamento la consideración del conocimiento como resultado de un proceso dinámico de interacciones mediante las cuales la información es interpretada, reinterpretada, recreada y procesada en las estructuras cognitivas del aprendiz, quien va construyendo gradualmente modelos explicativos cada vez más complejos de la realidad, en una constante creación y modificación, los que son susceptibles de alcanzar niveles cualitativamente superiores, como consecuencia del propio proceso de construcción del conocimiento (Díaz-Vidal et al., 2005; Bernabé Rondón et al., 2017).

Conclusiones

Actualmente es imposible brindar una educación de calidad sin la presencia de las TIC. Entre sus beneficios se destacan el apoyo al profesorado en el cumplimiento de sus funciones docentes y de superación; así como, su contribución al desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal del aprendiz.

Ellas posibilitan el empleo de métodos activos que facilitan el autoaprendizaje de manera significativa, además de contribuir al fomento de valores humanos, tales como el colectivismo, la solidaridad, la responsabilidad compartida, el respeto mutuo, la honestidad, la justicia, el amor a la verdad y la modestia.

Sin embargo, aún se observan falencias en su implementación, dado en algunos casos por la desidia e insuficiente preparación de los docentes; por lo que se impone desde la academia el diseño, implementación y evaluación de metodologías que superen el uso instrumental dado a estas tecnologías, con el propósito del desarrollo de competencias y la construcción de conocimientos digitales en los docentes.

Referencias Bibliográficas

Bernabé Rondón, A., Mora Ávila, O., Machado Figueroa, O. G., & Romero Rodríguez, R. (2017). Puesta en práctica de las aulas virtuales, en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información (RITI)*, 5 (9), 48-54.: <http://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/39>

Caballero, G., González, D., Martínez, Z., & Rodríguez, Y. (2016). *Importancia del software como estrategia pedagógica*. <https://es.slideshare.net/INFORMATICAUPEL1/importancia-del-software-como-estrategia-pedagogica>

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Colás Bravo, M. P., De Pablos Pons, J., & Ballesta Pagan, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 18 (56), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>

Cuevas, F., García, J. (2014). *Las TIC en la formación docente*. Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1159.pdf>

De la Torre Barba, S., Carranza Alcántar, M. R., Islas Torres, C., & Moreno-García, H. (2009). *El rol de los alumnos ante el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Recursos digitales para el aprendizaje. Universidad autónoma de Yucatán Mérida, México. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/315>

Del Castillo Saiz, G. D., Sanjuan Gómez, G., & Gómez Martínez, M. (2018). Tecnologías de la información y comunicación: desafío que enfrentar la universidad de ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 10 (1), 2. http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-2874201800010001

Díaz-Vidal, J., Guerra, G. M. & López, A. S. (2005). El trabajo político ideológico y la formación de valores humanos en las clases de la asignatura taller de computación. *Revista Pedagogía Universitaria*. <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/351>

Fernández Batanero, J. M., & Torres González, J. A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*. 26, 33-49. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812

Fernández Cruz, F. J., & Fernández Díaz, M. J. (2016) Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46 (24), 97-105. doi: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>

Fernández Fernández, I. (2018). *Las TICS en el ámbito educativo*. <https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/>

Gálvez Albarracín, E. J. (2014). Tecnologías de información y comunicación, e innovación en las MIPYMES de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 30 (51), 71-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v30n51/v30n51a08.pdf>

Garrido Porras, S. (2018). *Las TIC, las TAC y las habilidades del docente*. <https://blogs.imf-formacion.com/blog/corporativo/neuropsicologia/habilidades-docente/>

Gil Unday, Z. (2004). *La enseñanza problémica en el desarrollo de la independencia cognoscitiva*. <https://www.monografias.com/trabajos12/laindepcg/laindepcg2.shtml>

González, C. (2017). *La importancia de las TIC's en Educación*. <https://www.emagister.com/blog/la-importancia-las-tics-educacion/>

IIFE-UNESCO. (2015). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>

López Moreno, M. (2015). *Uso de las TIC en el aula*. <https://www.nubemia.com/uso-de-las-tic-en-el-aula/#>

Luna, D. (2018). *Rompiendo Límites: Cómo transformamos la vida de los colombianos a través de las TIC*. Bogotá: Losung. <https://davidluna.com.co/wp-content/uploads/2018/07/Publicacion-Rompiendo-Li%CC%81mites.pdf>

Martínez Domínguez, M. (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: Factores determinante. *PAAKAT: Revista de tecnología y sociedad*, 8 (14), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.18381/pk.a8n14.316>

Méndez Garrido, J. M., & Delgado García, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education*, (29), 134-165. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2016.29.134-165>

Núñez, V. F. (2001). *Psicología y Salud*. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022>

Rodríguez, A. (2002). Los multimedia e hipermedia como un nuevo entorno de aprendizaje. (I Congreso de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Formación). Universidad Politécnica de Madrid.

Rozo García, H. (2015). *Formación docente para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Los ambientes personales de aprendizaje*. (Trabajo presentado en Conferencia Virtual Educa). México, Guadalajara, Jalisco.

Sánchez Núñez, L., Conde Vélez, S., Ávila Fernández, J. A., & Mirabent Martínez, M. D. (2015). Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. *Revista electrónica de Tecnología Educativa (Edutec)*, (53), 1-17. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.53.581>

Sierra Llorente, J., Bueno Giraldo, I., & Monroy Toro, S. (2016). Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha. *Revista Omnia*, 22 (2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/737/73749821005/html/index.html>

Suasnabas Pacheco, L. S., Ávila Ortega, W. F., Díaz Chong, E., & Rodríguez Quiñonez, V. M. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3 (2), 721—749. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326781>

UNESCO. (2018). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación*. <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/tic-en-la-educacion/>

Villalba Robles, J. E., García Gastélum, T. S., Gaxiola Camacho, S. M., & Borbolla Ibarra, J. E. (2017). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con la plataforma virtual en la facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información (RITI)*, 5 (10), 48-53. <http://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/63>

Apropiación de tecnologías para la readecuación del vínculo pedagógico en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay

Natalia Moreira¹;

Romina Hortegano²;

Eduardo Rodríguez³

Resumen

En el marco de la pandemia por Covid-19, surgieron desafíos en los docentes para sostener los procesos de enseñanza universitaria mediante las tecnologías de la información y comunicación. El presente trabajo pretende dar cuenta de diversas experiencias desarrolladas con la resignificación del uso de estas tecnologías en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Se utilizó una metodología mixta, aplicando entrevistas semiestructuradas a docentes que tuvieron a su cargo cursos durante el 2020 y se sistematizaron registros de actividad virtual a lo largo de todo el año. Se indagó sobre las modificaciones pedagógicas que tuvieron lugar, enfatizando el rol que cumplieron las diferentes herramientas tecnológicas. Se consultó sobre las perspectivas a futuro en cuanto a la permanencia (o no) de estas transformaciones. Entre los resultados, se encuentra una reconfiguración del rol del docente y el vínculo pedagógico, así como las dinámicas más idóneas para enseñanza y evaluación en virtualidad. Los docentes esbozaron algunas posibilidades de transformación a partir de las prácticas desarrolladas, como la posibilidad de optimizar la labor docente mediante metodologías híbridas, y la transformación hacia propuestas de aula invertida en la cual la incorporación de tecnologías se torna sumamente relevante.

1 • Profesora Adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE). nmoreira22@gmail.com

2 • Profesora Adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Responsable del Programa de Desarrollo Pedagógico y Didáctico de docentes de la UAE. romina.hortegano.uy@gmail.com

3 • Docente de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Responsable del Programa de Orientación a estudiantes. eduardo.rrss@gmail.com

Introducción

La aparición de la pandemia por Covid-19 en Uruguay generó, como en el mundo entero, un sinnúmero de modificaciones en la vida en general y, más específicamente, en la enseñanza universitaria. De este modo, la Universidad de la República (Udelar) fue partícipe de todas estas transformaciones, que también generaron interrogantes y desafíos por parte de los docentes, a los efectos de sostener los procesos de enseñanza universitaria mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En este contexto, el presente trabajo tiene como propósito dar cuenta de diversas experiencias desarrolladas con la resignificación del uso de estas tecnologías en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar.

Mediante la implementación de una metodología mixta, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la FHCE que tuvieron a su cargo cursos durante el 2020 y se sistematizaron registros de actividad virtual y su evolución a lo largo de todo el año lectivo. Esto permitió reconocer algunas tipologías a partir de la apropiación que hicieron los docentes, valorando esta experiencia y sus perspectivas a futuro.

Definiciones generales

En el escenario desplegado a partir de la situación pandémica, la principal preocupación puesta de manifiesto por parte del colectivo docente fue garantizar el vínculo con sus estudiantes, entendiendo que este era la única garantía para desplegar procesos de aprendizaje. Dadas las condiciones, la única garantía para sostener dicho vínculo era la apropiación de las TIC, proceso que se fue desplegando progresivamente y que los docentes alcanzaron en mayor o menor medida. De este modo, los dos elementos teóricos que engloban este trabajo, están dados por la propia dinámica de transición a la virtualidad.

1. Apropiación tecnológica

Sandoval (2020) afirma que aún hasta el día de hoy no existe una clara definición acerca del concepto de apropiación tecnológica. Según el investigador, recién en la primera década del siglo XXI, con la llegada de los programas 1 a 1, es que comienzan a explicitarse algunas conceptualizaciones. En este sentido, señala dos perspectivas de abordaje: la estratégica y la hermenéutica. La primera de ellas ha sido de utilidad para la evaluación de propuestas gubernamentales y políticas, mientras que la segunda se encuentra presente en investigaciones acerca de imaginarios y representaciones de parte de los usuarios de las TIC. Un aporte interesante que presenta este autor es la discusión en relación a si debe hablarse de apropiación de tecnologías o de proceso de apropiación de tecnologías. En este sentido señala que

(...) antes que de apropiación prefiero hablar del proceso de apropiación de una tecnología, proceso (histórico) en el cual un ingenio técnico (hardware, software o conjuntos complejos de ambos) pasa de la inexistencia a ser incluido en la cotidianidad de personas y grupos, para lo cual deben atravesarse un conjunto de

fenómenos socioculturales y condensarse una multitud de sentidos (Sandoval: 2020:36)

Esta resulta ser una mirada interesante, especialmente para el trabajo que aquí presentamos. Las herramientas tecnológicas que en el marco de la situación de emergencia sanitaria se han puesto a disposición de los docentes ya existían previamente –incluso desde la FHCE se plantearon con anterioridad a este contexto– instancias de formación y capacitación para docentes. Sin embargo, ha sido esta situación la que ha fomentado, en algunos casos, procesos de apropiación tecnológica.

Según Sandoval (2020), en este proceso de apropiación, es posible distinguir 4 fases: el desarrollo técnico, las regulaciones, las estrategias empresariales y los usos. Cada una de ellas se vincula de forma articulada, manteniendo su autonomía, pero condicionando de cierta forma a las demás. Es la última de estas fases la que más interesa en este artículo, dado que el uso es un elemento indispensable para poder hablar de apropiación de estas herramientas.

Existen diferentes elementos que inciden en esta etapa de uso y apropiación. El sexo, la edad, la situación económica, las necesidades laborales, la motivación, el interés, entre otros. Sin lugar a duda, el advenimiento de la pandemia provocada por el COVID-19 ha incidido notoriamente en este proceso de apropiación de tecnologías por parte de los docentes.

2. Vínculo pedagógico

El vínculo pedagógico o educativo, del modo como se formula hoy en día, es una confluencia de aportes de diversas disciplinas: la psicología social, el psicoanálisis y la pedagogía social. De Pichón Rivière (2000), desde la psicología social, se toma la noción de vínculo, entendido como una relación de implicancia y afectación bidireccional entre sujetos. Entre sus características, se destaca que: hay circuitos de comunicación y aprendizaje; es una estructura compleja, toda vez que en la relación entre sujetos intermedia la cultura; su estructura es conflictiva, no se da de forma plana y predecible, y siempre cambia.

Por su parte, del psicoanálisis se toma el concepto de lazo social formulado por Lacan, cuyas implicaciones solas dan para otra investigación, pero que podría resumirse diciendo que se trata de una relación compleja, desigual y asimétrica, donde lo “social” no es un todo homogéneo ni amigable y con el cual el sujeto siempre se encuentra en tensión. El lazo social “es la operación en la que un sujeto es nombrado por el Otro, por eso no es igualitario, es el Otro quien nombra” (Muñoz, 2018, p.67). El sujeto se edifica al sentirse afectado por ese Otro que constituye la sociedad, en un lazo contradictorio y conflictivo, “que otorga a cada uno su lugar, en la medida que este lugar es compatible con otros” (Miller, 2005).

Para finalizar, desde la pedagogía social se toma el triángulo herbartiano como referencia, en el cual se establece que todo vínculo pedagógico contempla tres factores fundamentales: un sujeto-docente, un sujeto-estudiante y un objeto-saber. A partir de estos tres aportes, se abren diversos debates acerca de los elementos que inciden en el vínculo pedagógico y el papel del docente en este proceso.

Creemos que desde el vínculo pedagógico se entiende que ningún aprendizaje se da de forma aislada y que el sujeto no aprende fuera de su contexto social y cultural, vale decir, “la educación de todo individuo está socialmente condicionada” (Molina, 2003, p. 70). Adicionalmente, el vínculo ocurre gracias a la intervención de unos medios, recursos e instrumentos que viabilizan la comunicación necesaria para que el vínculo ocurra. En el caso concreto que nos ocupa, el colectivo docente se apropió de diversos medios tecnológicos con diferentes matices, lo cual incidió en el vínculo de formas muy variadas. Es este proceso de apropiación el que nos interesó indagar.

Tipos de docentes según la forma de apropiación de las TIC en contexto de pandemia

La apropiación de las TIC deja aún mucho por desarrollar en el campo de lo educativo. Una de sus riquezas radica precisamente en la multiplicidad de opciones que ofrece para estudiar y analizar experiencias educativas y valorar las prácticas de enseñanza en diversos contextos. En este caso en particular, se trata del contexto universitario, permeado por una situación de pandemia que condujo a la acelerada virtualización de la enseñanza, obligando a los colectivos docentes a apropiarse de herramientas virtuales de un modo u otro, con mayor o menor éxito, y en mayor o menor agrado.

Tomando en cuenta que este estudio se fundamenta en los testimonios de docentes de la FHCE, y a partir de los aspectos que dan cuenta de la apropiación de las TIC disponibles en el período de un año, valorados a través de datos y relevamientos varios de información, los resultados y análisis se organizan a través de tres grandes grupos categoriales resultantes de la aplicación de la entrevista diseñada para este estudio.

Hemos resuelto convertir en categorías de análisis algunos agrupamientos en los cuales ubicamos a cada docente que participó de la entrevista. Esto, debido a las características presentadas por su experiencia y su grado de apropiación de las TIC en el contexto de un curso universitario virtual. Siempre tomando en cuenta que fueron sus propios testimonios los que nos hicieron ver esta posibilidad de generar una tipología mínima acerca de los docentes que participaron de la indagación.

1. Docentes con incorporación forzada de la tecnología

En este grupo se ubican docentes que tuvieron mayor dificultad para incorporar las TIC y transitar hacia la virtualidad en sus cursos. Encontramos un significativo rasgo común entre ellos, que es su baja motivación y alta resistencia hacia el uso de herramientas virtuales para el desarrollo de actividades de enseñanza. Es de esperarse, por ende, que el nivel de apropiación de las herramientas haya sido menor y/o que hayan transitado por un proceso más complicado para docentes y estudiantes.

Sus complicaciones se pueden resumir de la manera siguiente: 1) Se complejizó aún más la verificación de qué estudiantes estaban realmente activos en el curso, ausentes en las sesiones

sincrónicas, con escasa o nula interacción; 2) Hubo un escaso manejo de las plataformas que se fueron implementando para las clases sincrónicas (BigBlueButton, Webex, Meet y Zoom, progresivamente), esto además coincide con un escaso o mínimo desarrollo de sus cursos en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la universidad; 3) Hubo un empobrecimiento comunicacional al perderse todo el lenguaje de la corporalidad; 4) La producción de videos requiere mucho tiempo de dedicación para generar materiales con buenas explicaciones, leyendas, etc.; 5) Cuesta adaptarse a los cursos más masivos, donde el seguimiento de los estudiantes requiere mucho más trabajo y tiempo; 6) En algunos casos se presentaron colapsos nerviosos ante las dificultades técnicas que interferían en las clases; 7) La predilección por la clase hablada de tipo magistral incide en los niveles de resistencia hacia otro tipo de actividades.

Si bien en estos docentes existe el reconocimiento de la necesidad de crear recursos nuevos y diferentes, completamente pensados para la virtualidad y para funcionar de forma independiente, no se tomaron grandes decisiones ni se invirtió esfuerzo en la producción de materiales alternativos para nutrir los cursos. Asimismo, hubo un reconocimiento del valor de la evaluación y de la importancia de construirla desde otro lugar, pero sin mayores esfuerzos por conocer nuevas estrategias y/o herramientas para modificarlo. Los mayores ajustes tuvieron que ver con la simplificación de los cursos y la selección de contenidos relevantes.

En todos los casos, pese a las múltiples dificultades, la prioridad fue garantizar que los estudiantes “entraran al aula”, es decir, que se estableciera un vínculo que garantizara la relación de enseñanza y el desarrollo del curso. Para ello, hubo un intento por readecuar las formas de comunicación, aunque queda la sensación de que las estrategias utilizadas no fueron del todo exitosas, ya que se generaron cursos silenciosos, solitarios, con pocas satisfacciones para contar.

Este grupo de docentes destaca la revalorización del encuentro sincrónico como instancia de consultas e intercambios, incorporando algunas grabaciones para los contenidos teóricos. Sin embargo, queda de manifiesto que en un escenario de vuelta a la presencialidad no se aplicarían cambios sustantivos a los cursos después de esta experiencia.

2. Docentes con disposición a la incorporación tecnológica

Los docentes que se incluyen en esta categoría son aquellos que, aun sin tener un dominio de las herramientas tecnológicas, frente a la situación de emergencia sanitaria y la necesidad de adaptación a la virtualidad, mostraron buena disposición para su incorporación.

Estos docentes tenían un conocimiento básico de la plataforma EVA, la cual era utilizada hasta ese momento sólo como repositorio de materiales. Como la mayor parte de los docentes de la UdelaR, no conocían la herramienta del Zoom, y tampoco del Webex, que fue la primera posibilidad que se brindó a los docentes de la FHCE. En algún caso se conocía el BigBlueBotton de EVA, que fue lo que se utilizó para los primeros encuentros sincrónicos. Asimismo, se evidencia un desarrollo progresivo de sus cursos en el EVA con la incorpo-

ración de materiales, recursos y herramientas un tanto más diversas en la medida en que avanzaban los semestres.

La grabación de las clases teóricas fue entendida como necesaria por parte de estos docentes, dejando las instancias de encuentro sincrónico para la atención de dudas y consultas que surgieran a partir de la revisión de los videos y la lectura de la bibliografía de referencia. Para la grabación de las clases, en un inicio se utilizaron los recursos que estaban al alcance de los docentes y que se conocían previamente. En algún caso fue el uso de una presentación en Power Point que incluyera el audio, en otros videos grabados en Zoom y subidos a Youtube. Esos links se compartían a través de la plataforma EVA, que pasó de ser solamente un repositorio de bibliografía para ser ahora también un espacio para alojar las clases grabadas y otros materiales complementarios.

En cuanto a la comunicación con los estudiantes, los docentes que pertenecen a esta categoría priorizaron el vínculo a través del canal formal de la plataforma EVA. Los foros y mensajes directos fueron los medios más utilizados.

La evaluación fue también para estos docentes un gran desafío, que implicó preparar pruebas en un medio en el cual no estaban familiarizados. Tradicionalmente las evaluaciones eran presenciales y ahora debieron adaptarse a la virtualidad. Incursionaron en la creación de cuestionarios de múltiple opción, así como la realización de tareas de tipo ensayístico. Existieron diferentes niveles de preocupación frente a la copia entre estudiantes. En algún caso no fue un tema de gran inquietud, pero en otros casos se investigó acerca de posibles herramientas que permitieran minimizar la realización de pruebas de manera conjunta. En estos casos, se recurrió al uso de cuestionarios con un gran banco de preguntas, incluyendo también preguntas abiertas que motivaran a la reflexión individual y la comparación entre autores y perspectivas teóricas.

Los docentes incluidos en esta categoría evidencian una inclinación favorable en formarse en el uso de herramientas tecnológicas para poder continuar con los cursos a distancia, comunicarse con los estudiantes y cumplir con las instancias de evaluación previstas en los programas. Si bien no tenían un alto nivel de apropiación de la tecnología para el trabajo virtual, mostraron interés, preocupación y una alta motivación en el aprendizaje de las nuevas herramientas.

3. Docentes con incorporación tecnológica para la enseñanza

Dentro de esta categoría se incluyen docentes que contaban con conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, previo a la situación de emergencia sanitaria. Con el pasaje de las actividades de enseñanza a la modalidad virtual pudieron vehiculizar posibilidades para plantear en sus cursos otras herramientas sin dificultades. Se destaca además en el relato de los entrevistados que las clases virtuales, contingentes por la pandemia, operaron como una posibilidad para ensayar propuestas y modalidades de enseñanza que a nivel institucional no tienen precedentes.

En este grupo se visualiza que la principal readecuación fue la de considerar al docente en su rol de acompañante. Es decir, que se trata de un fortalecimiento del vínculo mediante la incorporación de diversas herramientas y medios variados para hacer seguimiento y devoluciones oportunas a los estudiantes. Se toma en consideración la comunicación como eje fundamental del curso y se promueve el intercambio de forma permanente. Hacer que los estudiantes no se sientan solos es la primera tarea y la más importante desde este lugar. Para ello, la creatividad del docente radica en promover vías e instancias que den lugar para el acompañamiento, el seguimiento, la asesoría y las consultas.

Al momento de listar las herramientas tecnológicas utilizadas, se encuentran, por un lado, los docentes que prefieren diversificar la oferta de elementos para la comunicación (correo electrónico, chat de Moodle, foros y mensajes privados de la plataforma EVA y aplicaciones de mensajería instantánea) y, por otro, quienes optan por limitarse a las herramientas de comunicación establecidas institucionalmente (correo electrónico, foro y mensajes privados de la plataforma EVA). Los primeros aducen que la información tiene que estar en todos lados para que el estudiante la reciba por el medio que le resulte más cómodo y familiar, ya que incorporar nuevos usos de tecnologías con inmediatez puede resultar frustrante. En cambio, los segundos sostienen que la información debe estar centralizada en las vías institucionales y de ese modo evitar la recarga de los docentes en establecer canales de comunicación simultáneos por varios espacios.

Dentro de este grupo de docentes se encuentran quienes realizaron un mayor uso de las funcionalidades y recursos que la plataforma EVA tiene. En particular, en lo que se refiere al seguimiento de la actividad del estudiante, controlando en algunos casos el tiempo de conexión, el último acceso al curso y contactando al estudiante para ofrecer asesoría en caso de que lo requiera. Otros docentes vieron por primera vez la oportunidad de utilizar insignias para facilitar y animar el progreso de los estudiantes en el curso. También, en algunos casos, se solicitó a soporte informático la instalación de *plugin* adicionales como lo es la barra de progreso. Esto evidencia una mejora en funcionalidades de la plataforma que surgen de las solicitudes de los propios usuarios.

En lo que respecta al desarrollo de las clases sincrónicas, se evidencia mayormente la experticia docente en el uso de herramientas tecnológicas y el grado de incorporación que tienen hacia ellas. Ante cualquier desperfecto o limitación técnica, la mayoría de los docentes agrupados en esta categoría tenían alternativas que rápidamente utilizaban para sortear las dificultades. En particular en lo que refiere a las plataformas de videoconferencia: el *plugin* de videoconferencia de EVA (BigBlueButton) y el primer software de videoconferencia adquirido por la Facultad se tornaban inestables con la participación de más de 50 estudiantes, lo que derivó a sostener las clases sincrónicas mediante transmisión en streaming que los mismos docentes gestionaban por iniciativa propia.

Del mismo modo, estas dificultades técnicas hicieron que varios docentes realizaran otras modificaciones en el desarrollo de sus cursos, pasando de modalidades totalmente sincrónicas a modalidades mixtas donde el componente asincrónico cobró relevancia mediante contenidos grabados en pequeños videos que quedaban disponibles en la plataforma. Esto hizo más ligeros y divididos en subgrupos los encuentros sincrónicos.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con las evaluaciones de aprendizaje se ubica uno de los puntos más controversiales en el desarrollo de los cursos en línea. Aún, siendo afines al uso e incorporación de las tecnologías en la enseñanza, en este grupo de docentes se aprecia una mayor preferencia por la realización de actividades de evaluación de manera presencial. De ese modo, afirman que pueden garantizar confiabilidad y validez en dichas pruebas.

Si bien los docentes mencionan conocer herramientas de *proctoring* o vigilancia en línea, las mismas no fueron utilizadas con frecuencia. En algunos casos se incluyeron estrategias de reconocimiento de identidad, control de fraude y plagio mediante la solicitud estricta en el uso de cámara web en la instancia de evaluación.

Reflexiones finales

Entre los diversos resultados obtenidos con el trabajo, se encuentra una reconfiguración del rol del docente y su manera de situarse en el vínculo pedagógico, así como el tipo de dinámicas más idóneas para contextos virtuales y sus implicaciones en la evaluación de los cursos. Con una perspectiva hacia un escenario postpandemia, los docentes esbozaron algunas posibilidades de transformación a partir de las prácticas desarrolladas durante el primer año de pandemia. Entre ellas se incluye la posibilidad de optimizar la labor docente ensayando el uso de metodologías híbridas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también la transformación hacia propuestas de aula invertida en la cual la incorporación de tecnologías se torna sumamente relevante.

Por otra parte, la estrategia de cursos virtuales por motivo de emergencia sanitaria brindó la oportunidad a los docentes con incorporación tecnológica a desplegar sus saberes y experiencias para llevar adelante los cursos. Es de notar que la pandemia trajo consigo la posibilidad institucional de ensayar nuevas modalidades para el desarrollo de cursos y, a la vez, se dio apertura a un debate sobre la labor de enseñanza que contempla, entre otras cosas, la incorporación de nuevas tecnologías.

La posibilidad de incorporar herramientas tecnológicas en las actividades de enseñanza implicó un intercambio fluido entre los docentes y los técnicos de soporte informático. Esto derivó en la actualización y mejoras en herramientas utilizadas hasta el momento y un mayor aprovechamiento por parte de los estudiantes. Un ejemplo de ello es la adquisición de licencias Zoom institucionales, la actualización del Moodle en el cual funciona el EVA de la Universidad, la incorporación de nuevos *plugins* a dicho Moodle a petición de los propios docentes, entre otras. Será motivo de una nueva investigación conocer en profundidad la valoración por parte de los estudiantes de los métodos, estrategias y herramientas utilizadas por los docentes en contextos de virtualidad plena.

En lo que respecta a las actividades de evaluación de los aprendizajes se evidencia un uso escaso de posibilidades que tienen las herramientas informáticas, centrándose en la búsqueda de control y detección de situaciones de plagio y fraude. Es de destacar que los argumentos esgrimidos por los docentes en lo que respecta a la evaluación soslayan el potencial que hay

en el uso de la tecnología para el planteamiento de actividades evaluativas coherentes y consistentes con todo el proceso de enseñanza. Este aspecto es un insumo más que refuerza la necesidad de la formación didáctico-pedagógica de los docentes.

Referencias Bibliográficas

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* [Trad. Cristina Cherigny y Alba Oliveras] [Título original: Apprendre...oui, mais comment]. Ediciones Octaedro.

Miller, J. (2005). *La utilidad directa*. Recuperado de <http://www.xxviiijornadasanuales.com/template.php?file=textos-de-orientacion/la-utilidad-directa.html>

Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra, deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.

Muñoz, E. C. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*. I (1), (pp. 60-75).

Pichón Rivière, E. (2000). *Teoría del Vínculo* (21ª ed). Nueva Visión

Sandoval, L.R. (2020). “La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico”. En Canales, R y Herrera, C (Coord.) *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. CLACSO.

Educación universitaria, empreendedorismo y tecnologías digitales: un análisis de la oferta educativa en el AMBA

Sheila Amado

Camila Cotorás

Maurizio Alejandro Ruisoto¹

Resumen

En la actualidad la creatividad y la innovación son entendidas como el principal motor de la economía contemporánea. Ligado a esta cuestión cobra mayor protagonismo el concepto de emprendedor, que nombra a aquellos sujetos o grupos que encarnan en su accionar la creación y la innovación enfocadas principalmente al mercado y al uso de tecnologías digitales. El crecimiento de la actividad emprendedora se ve fomentado por diversos actores, entre ellos la educación superior universitaria. El objetivo del presente capítulo es identificar el rol que cumplen, en la promoción de la innovación y el emprendimiento en entorno digitales, las universidades del Área metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Para ello se realizará un análisis de la oferta educativa de 35 universidades a partir de la construcción de una cartografía.

1 - Introducción

En los últimos años, el emprendedorismo ha cobrado visibilidad como tópico de debate público en la sociedad: representantes del mundo empresarial, político, mediático y educativo han traído a escena diversas controversias sobre dicho concepto en el cruce de los estudios sobre el trabajo y la economía. Algunos enfoques (Moruno, 2015) ponen el acento en el emprendimiento como autoempleo (o empresario de sí mismo), y otros, en el marco de la teoría económica, como motor para el desarrollo económico de las empresas, de un país o una región. En cualquier caso ¿en qué se piensa cuando se habla de emprendedorismo? para la teoría económica, un emprendimiento es aquél que tiene la capacidad de introducir

1• Sheila Amado (IIGG-UBA/ UNO) sheila.j.amado@gmail.com Licenciada en sociología y maestranda en Comunicación y Cultura. Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura (ESIC) bajo la dirección de Silvia Lago Martínez. Docente universitaria y de institutos de formación docente. Camila Cotorás (IIGG-UBA) camicotoras@gmail.com y Maurizio Alejandro Ruisoto (IIGG-UBA) mauriruisoto@gmail.com son licenciados en sociología y miembros del equipo ESIC.

innovaciones y contribuir a la generación de valor económico y/o social, aunque desde otras miradas también puede resolver problemas de empleo o generar nuevas oportunidades laborales (Lago Martínez, 2022). Asimismo, el emprendedorismo se desarrolla en un entorno particular conformado por actores y factores interrelacionados que propician (o limitan) los emprendimientos; se trata de un ecosistema integrado por diversas instituciones y sujetos (organismos internacionales, Estado y políticas públicas, educación, ciencia y tecnología, empresas y organizaciones empresarias, organizaciones de la sociedad civil, medios masivos de comunicación, entre otros) que comparten ciertas prácticas, saberes y percepciones en las que es necesario profundizar. En este marco, nos ocuparemos específicamente de analizar el lugar que ocupan las universidades como parte del entorno emprendedor. El capítulo conforma un recorte de una investigación más amplia cuyo objetivo general es analizar los procesos de apropiación de tecnologías digitales, creación e innovación que llevan adelante sujetos individuales y colectivos con la finalidad de desarrollar proyectos y/o emprendimientos con tecnologías digitales, destinados al mercado de las industrias creativas o a fines sociales².

Diversos autores señalan que las universidades son un actor destacado en la formación y apoyo a los emprendedores, suelen tener incubadoras de empresas o centros de emprendedores para acompañar proyectos surgidos en la comunidad universitaria, pero sobre todo aportan a la formación de “capacidades emprendedoras” entre estudiantes y graduados a través de diferentes formatos y estrategias pedagógicas (Lago Martínez, 2018). Nuestro trabajo se focaliza en esta última actividad, es decir en la propuesta de cursos, capacitaciones, grados y posgrados, entre otros, que ofrecen las universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), para la formación de innovadores/emprendedores que aspiran a desarrollar proyectos con tecnologías digitales. Para ello, hemos construido una cartografía de la oferta educativa orientada a la innovación, la creatividad y el emprendedorismo de las universidades del AMBA.

La oferta educativa fue relevada mediante el análisis de los sitios web de las universidades en cuestión. Además, se hizo una observación de las redes sociales de las universidades, lectura de documentos y políticas públicas, relevamiento de medios de prensa, análisis de perfiles profesionales en sitios web y redes sociales específicas. En los apartados que siguen presentaremos los principales resultados hallados.

2 - Emprendedorismo y educación universitaria

Los emprendedores comenzaron a ser vistos como una oportunidad de desarrollo regional y por lo tanto a cobrar relevancia para la sociedad, así lo afirma María Marta Formichella (2004) en su estudio para el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. La autora escribe que “[...] existe un círculo virtuoso entre los conceptos de emprendi-

2 • El estudio forma parte del proyecto de investigación “Innovación, apropiación y creación de tecnologías: la cultura del emprendedorismo digital en las industrias creativas de la Ciudad de Buenos Aires” desarrollado en el Instituto Gino Germani, UBA.

miento, educación, empleo y desarrollo local, y que el Estado tiene un importante rol a la hora de alimentarlo.” (p. 3). Esta cuestión puede verse plasmada en la diversidad de políticas públicas que existen en la región latinoamericana. Cada país debe reconocer y detectar quienes tienen potencial de emprender y desarrollarlos con espíritu de tomar acción, ya que la solución de problemas económicos depende de la propia fuerza laboral del país. En resumen, identificar oportunidades de desarrollo emprendedor y capitalizar en ellas. (Sánchez, et al., p. 428).

Por otra parte, se acuña el concepto de ecosistema que es utilizado para hacer referencia al entorno emprendedor. Se entiende que la creatividad, la innovación y el emprendedorismo no pueden adjudicarse a un solo individuo u organismo, sino que deben entenderse como el resultado de una acción de múltiples actores que forman parte de un sistema que se retroalimenta. Es por esto que las políticas públicas deben pensar de forma integral el proceso y fomentar la coordinación de las distintas partes que forman el ecosistema en cuestión. En este contexto el sistema educativo se suma a la diversidad de actores que tienen el potencial de fomentar la innovación, la creatividad y el emprendedorismo.

Mónica Arroyo Vázquez y Fernando Jiménez Sáenz (2008) relatan cómo las universidades adquieren cada vez mayor implicancia en el proceso de desarrollo socio-económico de los territorios, dando lugar a una nueva modalidad: La universidad emprendedora. Sostienen además la existencia de una “[...] creencia generalizada de que, cuanto mayor es el número de empresas spin-off que una universidad es capaz de crear, tanto más emprendedora se considerará a dicha universidad”. Montoya Gutiérrez (2011) escribe, sobre la relación entre educación y los emprendimientos, que “Se deduce que a mayor nivel educativo surgirán más personas dispuestas a crear nuevas empresas”(p.59) entendiendo al asunto como un *círculo virtuoso*³.

Sánchez, Ward, Hernández y Flórez (2017) observan cómo esta forma de universidad se está integrando sistemáticamente como misión en el campo educativo y enumeran los valores que promueve, como son la necesidad de logro, el locus de control, la disponibilidad para tomar riesgos, la tolerancia a la ambigüedad, la innovación y la autoconfianza (p. 410). Detallan además que existen tres ejes a partir de los cuales se desarrolla la educación emprendedora, que son en primer lugar el aprendizaje centrado en la solución de problemas, es decir el encuentro con situaciones reales donde desarrollar estrategias para problemas auténticos. El segundo eje es la metodología de aprendizaje basada en proyectos para lograr un fin particular o un producto específico. El tercer eje se trata del trabajo en equipos, promoviendo la cooperación entre personas, la organización y planificación de las actividades. Los autores afirman que “Las competencias emprende-

3 • Expresión utilizada por María Marta Formichella en su monografía *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local* en el marco de la Beca de Iniciación del INTA: “Gestión del emprendimiento y la innovación”, 2004.

doras requieren métodos activos para involucrar a los estudiantes en la creatividad y la innovación”(p. 413).

En este contexto particular, nos interesa conocer de qué modo se da este fenómeno en las universidades argentinas. En nuestra investigación observamos que las universidades e instituciones de educación superior en nuestro país van tomando crecientemente un rol de formación y capacitación que promueve la generación de “vocaciones” emprendedoras, especialmente en entornos digitales. En este tipo de formación coexisten dos formatos educativos: el de estudios terciarios para desarrollo de competencias y el de la universidad o Institutos de educación superior tradicionales (Lago Martínez, 2018, p.58, 59).

Para dar cuenta de este fenómeno, construimos una cartografía de la oferta educativa de las universidades orientada a la innovación, la creatividad y el emprendedorismo. Originalmente este relevamiento puso su foco en todo el territorio argentino, pero al indagar con detalle el panorama nacional, concluimos que la mayor oferta se concentra en la región del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), razón por la cual nuestro estudio se restringe a ese universo geográfico específico.

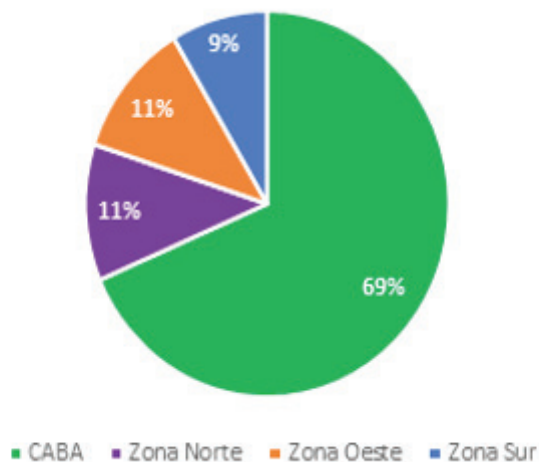
A partir de esta cartografía se han relevado las ofertas a niveles de grado, posgrado y cursos ad hoc ofrecidas por instituciones públicas y privadas durante el año 2020. La muestra está compuesta por un total de 35 universidades, las mismas fueron seleccionadas en base a un criterio teórico, donde se tuvo en cuenta: la participación de las universidades en eventos específicos orientados a la innovación, creatividad y emprendedorismo, si la universidad forma parte de alguna política pública relacionada con la temática investigada, la existencia de una oferta académica orientada a los temas tratados y si la institución educativa posee algún centro, instituto o política de extensión universitaria orientada a la innovación, creatividad o formación de emprendedores.

3 - Universidades emprendedoras: características centrales

La siguiente sección se propone ser una aproximación descriptiva al universo de universidades del AMBA con presencia de capacitaciones para emprendedores, compuesto por 35 unidades. Para su estudio, se procedió al análisis de la información presente en el Anuario de Estadísticas Universitarias 2018, realizado por la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación Nacional, en donde son difundidas las cifras relativas a población universitaria en todo el país, tanto de instituciones públicas como privadas. A su vez, fueron explorados los sitios webs instituciones de las universidades, con el fin de conocer en profundidad la forma en la que se presentan ante el mundo, su misión o lema, como así también para conocer su oferta educativa, ya sean carreras de grado o de posgrado o cursos, tecnicaturas, talleres, diplomaturas, etc.

Un primer análisis de los registros estadísticos nos permite saber con exactitud la **ubicación geográfica** de estas instituciones: casi el 70% de las mismas se encuentra dentro de los límites de CABA, mientras que el resto se reparte en los partidos del conurbano bonaerense (11% tanto para Zona Norte como Zona Oeste, 9% para Zona Sur), cómo se puede apreciar en el Gráfico 1

Gráfico 1: Distribución de universidades del AMBA según ubicación geográfica



Fuente: secretaría de políticas universitarias

Yendo un poco más en profundidad, a la hora de relevar el **tipo de gestión** de las universidades nos encontramos con que 2 de cada 3 son de carácter privado, mientras que las instituciones de carácter público apenas llegan al tercio del total. En el Cuadro 1 se ve con mayor detalle esta distribución según tipo de gestión. Esta variable juega un papel clave a la hora de determinar cuán permeables son las instituciones para adoptar los lineamientos filosóficos y pedagógicos en materia emprendedora, siendo que las universidades privadas son más proclives y receptivas de este tipo de cosmovisiones y capacitaciones. Canova Herrera y Torres (2012) plantean la existencia de un *sistema inmunológico de la educación pública* en Argentina, el cual se activa a partir de la defensa que la sociedad realiza de los contenidos vigentes en los momentos en los que se pretende realizar reformas educativas pro-mercado.

Cuadro 1: Distribución de universidades del AMBA según tipo de gestión

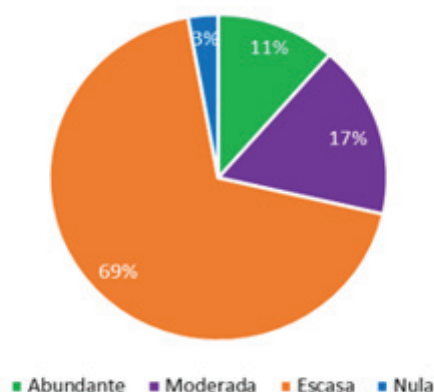
	Total	%
Pública	11	31%
Privada	23	66%
Extranjera	1	3%
Total	35	100%

Fuente: secretaría de políticas universitarias

4 - Tipo de capacitaciones ofrecidas

En este apartado nos interesa particularmente detenernos en la oferta educativa orientada a la innovación, creatividad y emprendedorismo que ofrecen las universidades relevadas. A continuación, analizaremos la presencia dentro de la oferta académica de capacitaciones directamente vinculadas con las habilidades y valores propios de la figura del emprendedor. Para ello hemos realizado una clasificación de las universidades a partir de la cantidad de capacitaciones vinculadas a este campo, agrupando a los centros dentro de un sistema de categorías⁴ creado para esta cuestión. Entendemos como capacitación a cualquier tipo de curso, materia o carrera que sea brindado por la institución para esta cuestión específica, tanto en el área de grado como de posgrado. La distribución de los centros de estudio en función de esto queda plasmada en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Distribución de universidades del AMBA según cantidad de capacitaciones para emprendedores

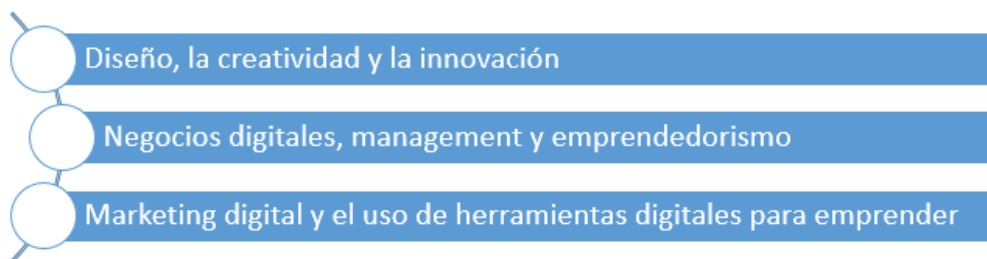


Fuente: elaboración propia a partir de sitios web institucionales

En relación con el nivel educativo de las capacitaciones halladas en la muestra relevada, encontramos que las universidades ofrecen desde carreras de posgrado y grado hasta cursos cortos abiertos a toda la comunidad con objetivos específicos. La oferta de posgrado incluye maestrías, diplomaturas y en menor medida cursos. En el grado en cambio, es frecuente observar materias que aborden este tipo de problemáticas y solo excepcionalmente podemos hallar carreras de grado en estas temáticas. Vale destacar también que la oferta de carreras de grado es enteramente de universidades privadas. Los cursos, talleres y capacitaciones son frecuentes en las universidades relevadas, en general tienen una corta duración y están dirigidas a un público amplio. Respecto al área del conocimiento podemos distinguir 3 grandes grupos: una oferta enfocada al diseño, la creatividad y la innovación, otra a los negocios di-

4• Criterio para la clasificación de universidades según **oferta educativa**: *Abundante*: 10 a más capacitaciones – *Moderada*: entre 9 y 4 capacitaciones – *Escasa*: entre 3 y 1 capacitaciones – *Nula*: Ninguna capacitación

giales, management y emprendedorismo, y una tercera referida al marketing digital y el uso de herramientas digitales para emprender.



En el caso de las dos primeras categorías las capacitaciones ofrecidas por las universidades incluyen cursos cortos, carreras de grado y posgrado, mientras que, lo que refiere a marketing digital y herramientas digitales para emprender, se oferta mediante cursos cortos de objetivos específicos.

La modalidad de las capacitaciones, son tanto presenciales como virtuales (38%). No obstante, cabe aclarar que en el marco del COVID-19, varios de los cursos que suelen darse de forma presencial, se ofrecieron de modo virtual. Algunos cursos ofrecen ambos tipos de modalidades de cursada, es decir, virtual o presencial. De modo excepcional nos encontramos con cursos de modalidad semipresencial.

5 - Los capacitadores: perfiles profesionales

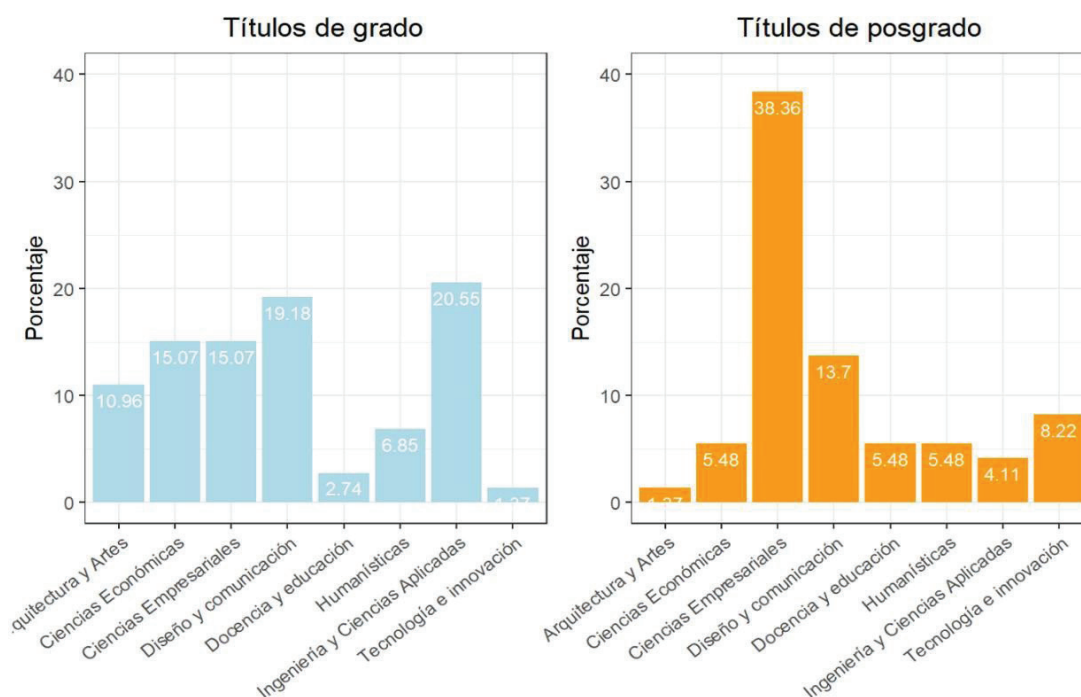
Esta sección se propone analizar la población de los responsables de las capacitaciones en el área de emprendedorismo en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Lo primero que llama la atención es la composición en un 78,08% de hombres y solo en un 21,92% de mujeres. Sánchez, Ward, Hernández, & Flórez escriben al respecto que tanto mujeres como ciertas minorías “enfrentan mayores obstáculos en desarrollo emprendedor, tales como menos experiencia, recursos limitados y menos mentores” y entienden que “establecer programas que propicien eventos y ambientes que fomenten actitudes emprendedoras podrían actuar como agente de cambio para contrarrestar este problema” (p. 411, 2017).

Con respecto al tipo de institución en la que trabajan los capacitadores encontramos que un 70% lo hace en universidades privadas y un 30% en públicas. Esto puede ser tanto porque existen más cursos y programas en las universidades privadas como porque emplean más capacitadores. Sobre la injerencia de las universidades de gestión pública Formichella (2011) escribe que la educación privada “no será suficiente para producir los beneficios individuales y comunitarios que permitan poder alcanzar el óptimo social” (p. 23) y que por lo tanto se vuelve necesaria la participación de las instituciones públicas y del Estado.

Al observar el desarrollo educativo de los capacitadores encontramos que hay casi un 10% que no posee título formal terciario y aproximadamente un 70% que además del o los títu-

los de grado cuenta también con estudios de posgrado. Con respecto a los títulos de grado existe una distribución variada entre las áreas de Arquitectura y artes, Ciencias económicas, Ciencias empresariales, Diseño y comunicación e Ingeniería y Ciencias aplicadas. Consideramos relevante para el informe la escasa formación en las áreas de Educación y Tecnología. En el caso de los estudios de posgrado hay una marcada tendencia hacia el área de Ciencias Empresariales.

Gráfico 3 y 4: Distribución de las titulaciones según área



Fuente: Producción propia

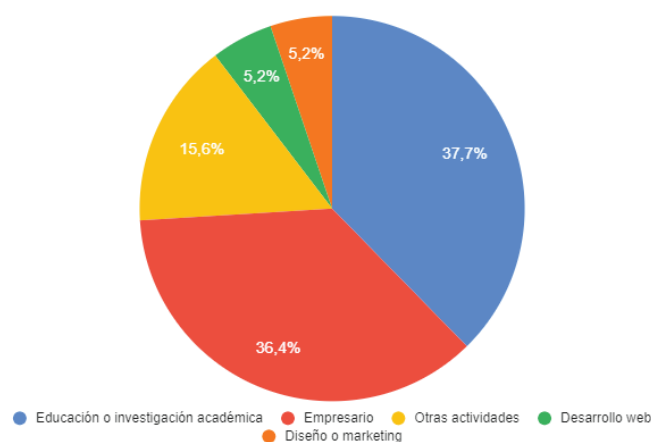
Encontramos que el 41% de la población analizada es empresario en vista de que ha fundado, es director, CEO o dueño de una compañía. Por otro lado, si bien menos del 10% se perciben a sí mismos como emprendedores, más del 24% desarrolla actividades de mentoría dentro del ambiente.

A través de los perfiles profesionales de los responsables de las capacitaciones, aquellas presentaciones que escriben sobre sí mismos, hallamos que términos como *marketing*, *diseño*, *negocios*, *innovación* y *consultoría* son, entre otros, los que más se repiten. En menor medida, pero también con frecuencia aparecen *emprendedor*, *creativo*, *educación*, *digital*, *cambios* y *gestión*. Cabe resaltar que la creatividad aparece como uno de los aspectos centrales a desa-

rollar para lograr formar personas emprendedoras o con *espíritu emprendedor*⁵, así como la aptitud para adaptarse a los cambios y las ganas de innovar.

Mediante el mismo método podemos conocer que una gran cantidad de las personas analizadas se dedica, por fuera del cargo por el que es relevado, a actividades relacionadas a la docencia, comunicación, cargos de gestión en universidades, consultoría, dirección de empresas y en menor medida desarrollo multimedial y artístico.

Gráfico 5: Distribución de las actividades laborales de los capacitadores



Fuente: Producción propia⁶

6 - Destinatarios de las capacitaciones

Al observar las características que deben poseer los destinatarios de la oferta educativa que ofrecen las distintas universidades relevadas, hemos podido constatar que existe un margen amplio de receptores. Esta variedad de destinatarios puede observarse en torno al nivel

5• Término acuñado por diversos artículos citados en este trabajo, como Formichella (2004), Del Giorgio Solfa et al. (2018), Sánchez et al. (2017), Gutiérrez Montoya (2011).

6• Categorización realizada en base a las actividades que realizan los capacitadores, exceptuando el cargo por el que fueron relevados. Las categorías se formaron de la siguiente forma, a partir de datos recopilados para este trabajo:

- Desarrollo web: Quienes se dediquen a áreas de tecnología, desarrollo web o multimedial
- Diseño o marketing: Quienes se dediquen al diseño, arte, marketing o en algún área comercial con especificidad en diseño
- Educación o investigación académica: Quienes se dediquen a la enseñanza, dirección o gestión de instituciones o participen en tareas de investigación
- Empresario: Quienes sean fundadores, directores, dueños o posean cargos de jerarquía en empresas

educativo solicitado, la experiencia requerida en el mundo emprendedor o empresarial, la condición laboral y la jerarquía profesional.

Respecto de los requisitos educativos, vemos que hay una gran cantidad de cursos dirigidos a un público general sin ningún título previo específico, cuya principal cualidad debe ser manifestar las ganas de emprender o autoperibirse como emprendedor (Lago Martínez, 2022). Por otra parte, y del otro lado del espectro analizado, existe una parte de la oferta educativa que se enfoca directamente en el público universitario, tanto sea estudiantes de grado como de posgrado. En este último caso si bien lo que prima es poseer un título (secundario, ser alumno regular de una carrera universitaria o graduado) también existe la posibilidad de arribar a estos estudios superiores a quienes puedan acreditar una trayectoria profesional similar a la de un graduado universitario. Este tipo de evaluación involucra una entrevista con el aspirante y un análisis minucioso de su curriculum. En relación con los requisitos educativos resalta el hecho de que las capacitaciones más extensas y específicas suelen estar relacionadas con los estudios de posgrado y grado. Maestría – diplomatura.

En relación con la experiencia requerida, nuevamente nos encontramos con una variedad de situaciones. Existen cursos ofrecidos para quienes recién comienzan a emprender y otros para personas con amplia experiencia laboral y profesional. No obstante, lo llamativo de la oferta es que hay capacitaciones dirigidas a todas las situaciones mencionadas, es decir que un mismo curso puede involucrar a quienes recién se inician junto con profesionales consolidados. La oferta destinada a personas con experiencia laboral es aquella que se enfoca en áreas específicas antes que en capacitaciones generales.

La condición laboral es otra de las variables que se enuncia a la hora de establecer quienes son los destinatarios de la capacitación. Se suele hacer referencia a ella en los cursos cortos o talleres, donde el público destinatario abarca personas en relación de dependencia, freelancers, cuenta propia y emprendedores. Donde si bien se especifica el amplio arco de destinatarios al cual estas están destinadas, las capacitaciones no suelen elaborarse en torno a esta característica, más bien incluyen a todas las personas más allá de su condición laboral de base.

Otra cuestión que aparece diferenciada en las capacitaciones universitarias es la jerarquía laboral. Pero al igual que sucede con la condición laboral, son solo los cursos y talleres quienes distinguen esta cuestión y la oferta de un mismo curso incluye a toda la gama existente dentro de esta condición, es decir desde quienes recién se inician hasta mandos medios y altos dentro de una empresa.

También es posible distinguir distintas áreas del conocimiento a la que deben pertenecer los destinatarios. Entre las principales áreas podemos distinguir tres grandes campos: el primero ligado al mundo del negocio, como ser: administración de empresas, negocios, economía empresarial, Management y Finanzas, Analítica Empresarial y Social, Licenciatura en Comercialización y Licenciatura en Recursos Humanos. En segundo lugar, se encuentran las áreas referidas a la comunicación y lo digital, como son: diseño, arte, comunicación, informática, sistemas y telecomunicaciones. Y finalmente lo que hace al mundo de la industria:

electrónica, Ingeniería Industrial e Ingeniería Informática. Es preciso destacar que como se viene mencionando desde el inicio de este apartado, muchas capacitaciones tienen como destinatario a emprendedores independientemente de su área específica.

7 - Conclusiones

A lo largo de nuestra investigación hemos podido analizar detenidamente la oferta de cursos, cómo se manifiesta el emprendedorismo en la esfera educativa del AMBA. En el caso de las universidades, en tanto instituciones responsables de las capacitaciones que analizamos en el desarrollo de este trabajo, vemos cómo ciertas variables generales (características socioeconómicas de la ubicación geográfica, tipo de gestión, etc.) parecieran tener cierto peso a la hora de explicar la presencia de elementos propios del emprendedorismo.

Al observar las capacitaciones ofrecidas por las diversas universidades hemos podido apreciar que en la oferta educativa prevalece la idea de generar un conocimiento transversal a las distintas áreas temáticas antes que una oferta específica o especializada en una determinada área del conocimiento. Encontramos sobre los responsables de las capacitaciones una gran cantidad que cuenta con estudios en Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales (especialmente en los estudios de posgrado) y Marketing, mientras que solo una pequeña posee titulaciones en las áreas de Educación y Tecnología.

A su vez, una porción de capacitadores se reconoce emprendedor a sí mismo o mentor de emprendedores. Esto contribuye a establecer vínculos entre personas con experiencia y aquellas que se encuentran comenzando o que pueden potencialmente desarrollar un emprendimiento futuro, fortaleciendo y ampliando el ecosistema emprendedor. Respecto de los receptores esperados para las capacitaciones, hemos podido observar que a mayor especialización en un área específica del conocimiento más restrictivo se vuelve el criterio de selección. Por el contrario, cuando observamos los cursos de grado u orientados a un público general, es decir no necesariamente dentro del sistema educativo formal, vemos que los criterios de selección abarcan una población diversa.

A modo de cierre, nos parece importante destacar que la promoción a la innovación, creación y emprendedorismo es aún incipiente en el caso de las universidades argentinas, esto se expresa tanto en las que ofrecen una educación emprendedora como en la profundidad de la oferta ofrecidas por estas. Queda para futuras investigaciones registrar los espacios que buscan consolidar la relación entre universidad y sociedad, como ser incubadoras, semilleros o programas de extensión para la innovación, la creatividad y el emprendedorismo, y analizar de forma exhaustiva los programas y planes de estudios que imparten las universidades.

Bibliografía

Arroyo-Vázquez, Mónica, Jiménez-Sáenz, Fernando. (2008). *La incorporación de la innovación y el emprendedurismo en la educación superior: Una formación a futuro*. (Instituto IDEAS para la Creación y Desarrollo de Empresas). Universidad Politécnica de Valencia. https://digital.csic.es/bitstream/10261/17160/1/AC235_1_526-ARROYO%20JIMENEZ%20Docencia%20Universitaria.pdf

Formichella, María, (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. (Beca de iniciación del INTA: “Gestión del emprendimiento y la innovación”). Buenos Aires: INTA.

Lago Martínez, Silvia (2018) Innovación, creación y emprendedorismo en las industrias creativas tecno-digitales en Argentina. En S. Finkelievich (Coord.) *TIC e Innovación Productiva Políticas públicas para el desarrollo local: presente y futuros posibles Conceptos centrales del texto de utilidad para la investigación (concepto y definición)*. Teseo Press. <https://www.teseo-press.com/ticeinnovacion/chapter/innovacion-creacion-y-emprendedorismo-en-las-industrias-creativas-tecno-digitales-en-argentina-3/>

Silvia Lago Martínez. Innovación y tecnologías digitales. Un estudio sobre emprendedores en las industrias creativas. En S. Morales y E. Vidal (coord.), *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: CLACSO.

Montoya Gutiérrez, Guillermo (2011). Educación emprendedora en la universidad: Educando para el futuro. RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 1, (2), 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5967006>

Moruno, Jorge (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la Empresa Mundo*, Madrid: Akal.

Sanchez, José., Ward, Alexander, Hernández, Brizeida, & Florez, Jenny (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. Propósitos y Representaciones, 5(2), 401 - 473. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/190>



Políticas públicas de inclusión digital

La televisión digital en contexto: ¿más y mejor incluidos?

Georgina González Gartland¹

Resumen:

Este trabajo presenta las principales conclusiones de la tesis de doctorado: “La Televisión Digital: ¿Dispositivo de Inclusión Digital? Un Estudio exploratorio del Plan “Mi TV Digital” en el Partido de José C. Paz de la Provincia de Buenos Aires (2014-2015), en el marco del Programa: Usos de Medios Interactivos del IDH-UNGS de Argentina.

En este trabajo nos focalizamos en los alcances de los procesos de inclusión digital teniendo en cuenta las definiciones de la política pública TDA y los usos y las prácticas de los usuarios en una localidad del conurbano bonaerense. Reconocimos que la implementación de política pública de acceso tuvo rasgos de precariedad que no permitieron, entre otras cuestiones, avanzar hacia procesos de inclusión digital. La disponibilidad, los usos, el contacto con la televisión digital permiten avanzar hacia mayores grados de autoconfianza que redundan positivamente en las vidas personales de los destinatarios. Mejoran sus posibilidades de participación como consumidores de productos y servicios digitales y como productores de los mismos. No obstante, sostenemos que es necesario que los beneficiarios de la política pública de inclusión digital sean considerados y que logren autoconsiderarse como sujetos de derecho desde la toma de decisiones hasta la ejecución de la misma.

La inclusión digital como objeto de estudio

En este trabajo² nos focalizamos en los alcances de los procesos de inclusión digital teniendo en cuenta las definiciones de la política pública Televisión Digital Abierta TDA y los usos y las prácticas de los usuarios en el Partido de José C. Paz (Provincia de Buenos Aires).

Comprendiendo que los procesos de inclusión digital son procesos complejos que se desarrollan en varias dimensiones complementarias –acceso, uso, autoafirmación y participación– nos propusimos abordar la siguiente hipótesis de investigación: “La política pública TDA (su estructura normativa y técnica, junto a las prácticas vinculadas con sus usos), que

1 • Dra. Georgina González Gartland Investigadora-Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Correo electrónico: ggartlan@campus.ungs.edu.ar. Principales líneas de investigación: usos de tecnologías digitales en el ámbito público, políticas públicas de inclusión digital y efectos de la transición digital.

2 • Este trabajo presenta las principales conclusiones de la tesis de doctorado: “La Televisión Digital: ¿Dispositivo de Inclusión Digital? Un Estudio exploratorio del Plan “Mi TV Digital” en el Partido de José C. Paz de la Provincia de Buenos Aires (2014-2015), en el marco del Programa: Usos de Medios Interactivos del IDH-UNGS de Argentina.

privilegia el acceso físico a las tecnologías para sectores sociales ‘en riesgo de exclusión digital’, resulta insuficiente para promover procesos de inclusión digital entre sus destinatarios”.

Aquí presentaremos una síntesis de los principales hallazgos. No pretendemos cerrar este proceso, sino que compartimos una interpretación sobre nuestro objeto de investigación a partir del análisis de documentos de la política pública y las entrevistas abiertas a usuarios de la televisión digital en la localidad bonaerense³.

La transición digital. Derechos e inclusión

El proceso de formación de las políticas públicas no solamente resulta complejo, sino que comprende un movimiento entre las demandas de interés público, el mercado y los propios organismos estatales. Las fases de las políticas (desde la inclusión en la agenda, pasando por su ejecución hasta la evaluación) involucran a actores múltiples que conforman diferentes grupos de interés.

Argentina, con la promoción de la televisión digital, apuntó a democratizar la comunicación y fortalecer la producción nacional: “(...) se trata de una decisión política única en la región, [que] se apuesta a la producción de contenidos locales como modos de competir con los operadores privados, y el monoteísmo Miami de la televisión por cable y satelital.”, afirma Rincón (2013, p.162). De hecho, la TDA se posicionó como una política pública con características distintivas, en comparación con las de otros países latinoamericanos, en virtud de la capacidad distributiva del Estado que invirtió en infraestructura y entrega de receptores con el fin de acercar las tecnologías digitales a los sectores en riesgo de exclusión. El Estado nacional asume la responsabilidad de gestionar la transformación tecnológica de la televisión digital para disminuir la desigualdad entre los “incluidos” y los “excluidos”.

En el transcurso del estudio distinguimos, al menos, 3 etapas de la política pública: difusión y reconocimiento por parte de los destinatarios, instalación del decodificador digital y situación de usos y consumo en el hogar.

El momento del lanzamiento de la TDA formó parte de un conjunto de decisiones tomadas por parte del Estado para modificar la estructura del mercado mediático, aunque:

Los indicadores de concentración, (...) se mantuvieron estables o (...), en algunos casos (TV de pago) se incrementaron, fenómeno vinculado a cómo fue

3 • El objetivo general que organizó la investigación fue analizar la relación entre los usos de la TDA y los procesos de inclusión digital de acuerdo con las expectativas expresadas en la política pública, por un lado, y los discursos y prácticas de los usuarios de la población del partido de José C. Paz de la provincia de Buenos Aires durante 2014 y 2015, por el otro. Para eso, nos propusimos producir un abordaje teórico-metodológico situado, en sentido amplio, en las Ciencias Sociales y en particular, que comprendiera nociones y categorías de perspectivas críticas del campo de estudios de la comunicación que se ubica entre las discusiones entre los Estudios Culturales y la Economía Política de la Comunicación y la Cultura.

aplicada la ley audiovisual por parte del gobierno que la impulsó, en los años posteriores a su aprobación. (Becerra y Mastrini, 2017, p. 82)

O sea que el estímulo de la televisión digital gratuita por parte del Estado convivió con el expandido mercado televisivo pago. En este contexto se fue construyendo el reconocimiento de los beneficiarios de la TDT, articulado con las condiciones sociales y culturales en la que desarrollaban sus prácticas cotidianas.

La centralidad de la política pública TDA radicó en producir inclusión digital a partir del acceso a las tecnologías y una infraestructura adecuada. Uno de los efectos que se propuso fue la desmercantilización de la comunicación en términos no solo de disponibilidad de dispositivos, sino también en relación con los contenidos televisivos como señala García Vargas (2014, p.152). Es decir, que el acceso a las tecnologías no estuviera sujeto a la esfera del mercado y asegurar la promoción de usos y prácticas necesarias para intervenir y participar de la sociedad digital.

El acceso es una de las condiciones iniciales de las políticas públicas de inclusión digital, que recordamos que se compone de la distribución, el mantenimiento y la actualización del equipamiento y los servicios tecnológicos digitales. No obstante, la TDA contó con algunas dificultades para cumplir con este requisito, en tanto no parece haber habido un conocimiento cabal sobre la cobertura que alcanzó el beneficio en el territorio nacional, además de las inconsistencias en la implementación de la distribución de los decodificadores. Los problemas listados por los entrevistados fueron que los decodificadores dejaron de funcionar; mala recepción de la señal digital que impedía el visionado y equipamientos con deficiencias técnicas provistos mediante planes sociales.

Si bien resulta evidente que el acceso tal como lo entendemos aquí parece haber sido asegurado de modo precario, no podemos dejar de señalar que en el reconocimiento de algunos de los usuarios de la TDA en el Partido de José C. Paz se visibiliza una valoración altamente positiva de la política pública. Las integrantes de la organización social diferenciaron el beneficio de disponer de tecnologías digitales –que de otra manera no las hubieran podido obtener–, de acceder a diferentes contenidos de producción nacional e internacional. Por otro lado, como miembros de la organización participaban de los operativos de entrega en los barrios o en Tecnópolis. El rol de intermediación en la gestión de la política en el territorio les permitió autopercebirse como sujetos de derecho y no solamente como beneficiarios. En su discurso, la entrega de receptores para ver televisión digital está asociada al acceso a las condiciones mínimas de inclusión digital que el Estado debe garantizar. Con algunas diferencias, esta percepción es en parte compartida por los adultos mayores, en tanto reconocían positivamente la prestación de servicios y recursos por parte del Estado. Creemos que tanto las integrantes de Mutual Primavera como los adultos mayores fueron interpelados por la política pública TDA de diferentes maneras. Por una parte, mediante la difusión en los organismos o el sistema públicos de medios (TV Pública, Radio Nacional, TELAM) y, por otra, a través de las acciones diferenciadas para que el equipamiento llegara a sus destinatarios como operativos o el envío a domicilio por correo. Estas interpelaciones, junto a otros factores, colaboraron en la construcción del reconocimiento de la percepción de derechos en condiciones de ciudadanos.

En cambio, los jóvenes y jóvenes adultos se distanciaban de la idea de derecho y se ubicaban en el lugar del beneficiario, ese sujeto que fue seleccionado para recibir una prestación o servicio por parte del Estado. En algunas alusiones, se manifestaron muy alejados de la propuesta de inclusión de la TDA, ya que consideraban que imponía cierta programación, que no cumplía con la ampliación de la oferta de contenidos y que se centraban en algunos sectores sociales por sobre otros.

Los usos de la televisión digital identificados se separan, desde el punto de vista del análisis, de la apropiación e integración en la vida cotidiana y se relacionan con los usos clásicos de la televisión tradicional. Las prácticas que proyectan esos usos se pueden reconocer en la dieta televisiva que conservaba las características asociadas al visionado fijado por franjas horarias y tipos de géneros propuestas por las emisoras, según las actividades formales e informales de los integrantes del hogar (trabajo, estudio, ocio); así como también en la ubicación del aparato en los espacios compartidos y en la limitada operación del decodificador digital (encender, apagar, cambiar de señal, elevar o disminuir el sonido, etc.). Asimismo, la política pública TDA no hace referencias a los usos propiamente dichos, pero en la lectura analítica se muestra un sesgo instrumental centrado en la definición de las tecnologías digitales como herramientas para alcanzar la inclusión digital mediante el acceso. De ahí, señalamos que el modo limitado en que están expresados los usos en la política pública no presenta grandes diferencias con aquellos que reconocimos en nuestra población en estudio. Sin embargo, estimamos que en el diseño y formulación de las políticas públicas de inclusión digital y en las prácticas de los beneficiarios encontramos escasos elementos para afirmar que estos usos pudieran generar las condiciones necesarias para incluir digitalmente a diferentes sectores de la población y, en menor medida, aquellos en riesgo de exclusión.

Las percepciones de autoconfianza entre los usuarios de la televisión digital tampoco adquieren una fuerte impronta en la relación con las tecnologías digitales. Se manifiestan alusiones a inseguridad y temor sedimentados especialmente en el desconocimiento de las funciones específicas de los dispositivos técnicos. Este aspecto de las relaciones entre los usuarios y las tecnologías presenta rasgos de fragilidad que están estrechamente vinculados con el entorno tecnocultural heterogéneo, inestable con procesos de exclusión tanto económica, social como cultural.

Los grados y los tipos de participación se limitaban al consumo de contenidos, productos y servicios tecnológicos ofrecidos por el mercado (oferta y demanda), por un lado, y por el Estado, en el caso de la TDA. En concomitancia, las dificultades para integrar las tecnologías digitales a los proyectos personales tendieron a condicionar también las posibilidades de participación activa del entorno tecnocultural de los usuarios. Los grados de participación tecnocultural relevados se encontraban reducidos a algún tipo de elección de productos digitales y/o contenidos brindados por el mercado como la oferta con reducida disponibilidad de aparatos digitales de baja gama: telefonía móvil, computadoras, videojuegos, etc. Y en este sentido, los beneficiarios acceden a la posibilidad de convertir el televisor analógico en digital a través del set *top box* distribuidos por la TDA.

Nos propusimos pensar las tecnologías digitales en tanto dispositivos tecnológicos que comprenden la materialidad física de los artefactos ligada a las lógicas de usos, producción, consumo y distribución que se configuran en el escenario digital en el que se insertan. O sea, en estos dispositivos se inscriben y coproducen las dinámicas de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas en las que las personas desarrollan su cotidianidad.

Iniciado el siglo XXI, la televisión digital fue una de las tecnologías que, junto a las computadoras, recibió un fuerte impulso por parte del Estado argentino para avanzar hacia la inclusión de la mayor cantidad de grupos sociales en contextos de transición digital. Esta iniciativa, a través de la implementación de la TDA, propuso poner a disposición decodificadores digitales entre los sectores en riesgo de exclusión.

Las expectativas sobre el alcance de la televisión digital como instrumento para transitar hacia la inclusión digital se encuentran expresadas tanto en los documentos oficiales como en el discurso construido de la política pública tal como fuimos exponiendo a lo largo de estas páginas. En principio, habiendo indagado usos y prácticas de los destinatarios de la TDA comprendemos que el lugar material y simbólico de la TDT no registra modificaciones significativas en las vidas cotidianas de las personas con las que hemos estado trabajando. La decisión de atender a los sectores en riesgo de exclusión digital (jubilados y/o pensionados, perceptores de planes sociales, AUH, establecimientos escolares, organizaciones sociales, población vulnerable) definía no solamente un perfil de beneficiarios de política pública focalizada, sino desde el punto de vista de consumidores de tecnologías. Consumidores cuya actividad está restringida a la obtención de dispositivos técnicos en el mercado u otorgado por parte del Estado. El objeto de consumo de esas tecnologías, en estos casos, va desde agilizar tareas diarias, trabajar, estudiar hasta entretenerse, pero el uso es estrictamente utilitario a partir del manejo de las funciones elementales de los ingenios técnicos.

Resulta dificultoso aseverar que la entrada de la televisión digital en los hogares permitió a los usuarios percibirse o sentirse incluidos en la cultura digital (salvo en algunas escasas excepciones, como las integrantes de la organización social). Las representaciones sobre las tecnologías digitales, en particular las vinculadas a la idea de inclusión digital, ejercen ciertos condicionamientos en los usos posibles de modo que la mera disponibilidad y el contacto con los dispositivos tecnológicos (televisión digital, computadoras, telefonía móvil) se muestran insuficientes para lograr una integración provechosa de las mismas en los proyectos e intereses personales de los usuarios.

Asimismo, la política de acceso al equipamiento para la televisión digital en nuestro país procuró, desde el Estado, achicar la brecha tecnológica con el objeto de conseguir la inclusión digital a medida que se afrontaba la reconversión digital. Entre las características de la implementación de la TDA, encontramos que los resultados, en términos de cobertura e infraestructura, fueron relativos y, de hecho, parecerían no haber producido un impacto específico entre los beneficiarios. Al mismo tiempo la televisión digital compitió permanentemente con la penetración de la televisión de pago y satelital en todo el territorio nacional y, básicamente, no alcanzó para desplazar la centralidad de la televisión analógica.

No obstante, esta política pública no escapa a las condicionalidades que han definido a otras del mismo tenor en la región latinoamericana: focalizadas en una fuerte inversión en infraestructura, dirigidas a sectores vulnerables de la sociedad, como herramientas de desarrollo social y cultural, y con un propósito democratizador amplio como premisa central.

En palabras de González (2008, p. 61), la introducción de tecnologías digitales fue implementada por los gobiernos de modo vertical sin intervención de las comunidades o población.

En este punto es ineludible hablar del modo en que opera el objetivo de inclusión digital en los instrumentos de políticas en el continente y, en particular, en Argentina. Una de las principales finalidades buscadas por estas políticas de equipamiento de tecnologías digitales fue incidir sobre los distintos tipos de brechas: sociales, culturales, etc. Por el contrario, creemos que la accesibilidad a las tecnologías digitales no garantiza la superación de las distintas desigualdades presentes en nuestras sociedades. Estas desigualdades se expresan en múltiples dimensiones (educación, salud, trabajo, vivienda, infraestructura, territorialidad, medioambiente, transporte, etc.), son de carácter complejo y se relacionan dinámicamente con otros temas como la pobreza, la marginalidad, la vulnerabilidad y la exclusión (Kessler, 2014).

Las políticas públicas de inclusión digital basadas en el acceso a las tecnologías pueden mejorar el equipamiento tecnológico de los hogares, habilitar algunos usos y apropiaciones de los dispositivos diferentes a los frecuentes, aunque difícilmente logren suturar las distancias sociales, económicas, culturales entre las personas.

Recapitulando: la inclusión digital no se restringe estrictamente al desarrollo de habilidades y competencias digitales de las personas, sino que requiere, al menos, garantizar el acceso, promover los usos fructíferos, generar mayores grados de autoconfianza y de participación del entorno tecnocultural.

El mandato de la política pública de inclusión digital se ajustó al acceso universal con el fin de garantizar por vía de la red pública, la disponibilidad de al menos un servicio básico de telecomunicaciones en cualquier hogar. (Rossi, 2016, p.12) No obstante, la preferencia por parte de los destinatarios no fue la prevista por gestión de la política. Entre las causas: inconvenientes con la recepción de señales, instalación y operación de los decodificadores, o bien la escasa oferta de contenidos de la programación en comparación con la grilla comercial.

En otro orden, la TDA se proyectó como una iniciativa estatal que apostaba al reconocimiento de los derechos de los ciudadanos a acceder gratuitamente a servicios y productos digitales diversos, de calidad y de factura nacional en el territorio nacional. En nuestro caso, sindicamos las valoraciones positivas que las integrantes de la organización social expresaron sobre la percepción del kit digital que refuerzan la idea del beneficio de la política pública como derecho social básico. En estas apreciaciones se muestra el cariz de derecho ciudadano que le asignan a la TDA. Ellas se perciben como “sujetos de derecho” y no como merecedoras de la asistencia por parte de un Estado con rasgos clientelares. De allí que la posición

que ellas ocupan, en relación con la organización junto su práctica política en el territorio, construyen estas representaciones que se apoyan en el rol de planificador del Estado en su función distributiva o redistributiva a fin de proveer igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos del país.

Ese carácter distributivo del Estado se evidencia en la administración, planificación y gestión del espacio radioeléctrico, la inversión estatal para digitalizar la infraestructura y distribuir el equipamiento necesario para la televisión digital.

En este marco, entre las personas destinatarias de la TDA identificamos al menos 3 posiciones en relación con la idea de la inclusión digital. Una que llamamos participante, como la que asumen las integrantes de la organización social cuyas representaciones políticas y el trabajo comunitario en el territorio contribuyen a significar la inclusión digital como derecho social y cultural ineludible. Otra que denominamos interesada, compartida por los jubilados quienes no llegan a interpretar estrictamente la inclusión digital, pero se les representa asociada a la presencia del Estado proveedor. Por último, la posición crítica, que responde a las expresiones planteadas por los jóvenes y los adultos jóvenes para quienes la TDA asegura un tipo de inclusión tecnológica (acceso físico,) pero no alcanza necesariamente a los sectores sociales en riesgo de exclusión.

El análisis hasta aquí se sostiene en la presunción de que la implementación de política pública de acceso TDA tuvo rasgos de precariedad que no permitieron avanzar hacia procesos de inclusión digital. Entendemos que la disponibilidad, los usos, el contacto con la televisión digital permiten avanzar hacia mayores grados de autoconfianza que, a su vez, redundan positivamente en las vidas personales de los destinatarios. También mejoran sus posibilidades de participación no solo como consumidores de productos y servicios digitales, sino como productores de los mismos. Pero sustantivamente, sostenemos que es necesario que los beneficiarios de la política pública de inclusión digital sean considerados y que logren autoconsiderarse como sujetos de derecho desde la toma de decisiones hasta la ejecución de la misma.

Reflexiones finales

Finalmente, queremos compartir algunos aportes, producto de esta investigación, a fin de esbozar algunas líneas de trabajo futuro sobre la televisión digital, sus usos y los procesos de inclusión digital.

La formulación de políticas públicas de comunicación demanda la construcción de abordajes interdisciplinarios para indagar los procesos de inclusión/exclusión digital en los que dialoguen los análisis sobre la producción, distribución, usos y consumo de los dispositivos tecnológicos con la participación de los usuarios en calidad de actores protagónicos. Se requieren de enfoques que se centren en las relaciones que establecen las personas con las tecnologías digitales, teniendo en cuenta las características de los entornos tecnoculturales en los que desarrollan sus vidas. Se trata de volver la mirada hacia los destinatarios: partir de sus motivaciones, del acceso a diferentes tipos de recursos (económicos, culturales, sociales),

de las capacidades y habilidades construidas con las tecnologías. Una visión que sitúa a las personas como sujetos activos con oportunidades de participar e intervenir en sus entornos tecnoculturales en pos de potenciar su inclusión en el mundo digital.

La inclusión digital es el discurso central en este tipo de políticas basadas en la distribución de equipamiento, desarrollo de infraestructura y extensión de conectividad. El reto es franquear el nivel de la disponibilidad de las tecnologías, del acceso (elección del material y la retroacción) y de la participación (en producción de mensajes, en toma de decisiones, formulación de políticas de comunicación) para incorporar la perspectiva de los destinatarios en el diseño, pero fundamentalmente en la ejecución de los planes y programas. Entendemos que para llevar a cabo estas premisas se precisa de un trabajo profundo, con la intervención de diferentes campos disciplinares que van desde la comunicación y los estudios culturales, pasando por la sociología y la antropología. Aclaramos que no desconocemos que las demandas sociales, en el ámbito de las decisiones del Estado, necesitan de respuestas adecuadas y siempre en tiempos acotados.

De allí que se abren algunos interrogantes a partir de nuestra indagación. ¿Cuáles son los criterios técnicos y políticos para promover procesos de inclusión digital a partir de la instrumentación de planes y programas estatales? ¿Cuáles son los rasgos de las políticas públicas de inclusión digital que permitan superar la difusión de tecnologías entre la población en riesgo de exclusión? ¿Cuáles son las estrategias para diseñar políticas públicas de inclusión digital que estimulen la participación de los destinatarios en calidad de ciudadanos y no de meros consumidores? Por ende, nos interesa señalar que es necesario profundizar y continuar líneas de investigación que ajusten conceptual y metodológicamente estudios orientados al diseño de procesos de inclusión digital impulsados por agencias estatales y sus derivaciones entre sus beneficiarios.

Referencias Bibliográficas

Becerra, M. y Mastrini, G. (2017). La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015). *Nuevos medios y tecnologías, menos actores*. Universidad Nacional de Quilmes – Observacom.

García Vargas, A., et.al. (2014). “Democratización, políticas de acceso y vida cotidiana. Experiencias de reconocimiento de la TDA en contextos populares urbanos (San Salvador de Jujuy, Argentina)”, en *Revista Oficios Terrestres*. Año 20 - Vol. 1 - N.º 31. En: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/2449>. [Consulta: 1 de agosto de 2015]. ISSN 1853-3248.

González, J. (2008). “Digitalizados por decreto: cibercultur@ o inclusión forzada”, en *América Latina Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIV, núm. 27, junio, 2008, pp. 47-76. Universidad de Colima. México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602703> [Consulta: 3 de septiembre de 2019]

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.

Rincón, O. (2013). “No son los contenidos, son las narrativas, las estéticas y los formatos”, en *Pensar la televisión Pública. ¿Qué modelos para América Latina?*, Comp. Guerin y otros. Ed. La crujía.

Rossi, D. (2016). Acceso y participación: el desafío digital. Entre la garantía de derechos y la restauración desreguladora”, CECSO, UBA. En: <http://politicasyplanificacion.sociales.uba.ar/textos-de-la-cursada/> [Consulta: 10 de julio de 2018]

Más allá del acceso: desafíos para la inclusión digital. Un análisis del caso del Programa Punto Digital¹

Fernanda López Franz²

Resumen

El presente texto busca realizar un repaso por las principales definiciones que intervienen en el análisis de las tecnologías digitales para luego estudiar el caso argentino del Programa Ex NAC/ Punto Digital. El estudio de este caso es importante porque, en primer lugar, constituye una experiencia implementada durante cuatro administraciones gubernamentales (fue creado en 2010, continuó en las gestiones de 2011-2015, 2015-2019 y está actualmente en funcionamiento). En segundo lugar, el Programa cuenta con un alcance destacado en cuanto a extensión y penetración territorial, ya que los más de 600 Puntos Digitales implementados cubren las 24 jurisdicciones del país.

Interseccionalidades de la inclusión digital

Los acuerdos en torno a que la inclusión digital es una arista ineludible de la inclusión social, puesto que aquella contribuiría a la reducción de desigualdades preexistentes, son cada vez más extendidos³. En este sentido, la bibliografía que discute los impactos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abarca estudios etnográficos, sociológicos, económicos y políticos, entre otros. Por otra parte, y atendiendo al rápido avance de las tecnologías sobre nuestro modo de vivir y relacionarnos, los Estados han tendido –con diferentes enfoques y alcances– a incorporar transversalmente en sus agendas políticas concernientes a alfabetizar digitalmente a las personas con los fines de impulsar el desarrollo de habilidades para el acceso a derechos y para la participación en el mundo del trabajo.

Tal como sostiene Castells (1996) la revolución tecnológica, centrada en las Tecnologías de la Información, modificó la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. La pregunta

1 • Una versión ampliada de este trabajo fue publicada por la revista *Estado Abierto* del Instituto Nacional de Administración Pública en el mes de julio de 2020 (Vol. 4, N°2)

2 • Licenciada en Ciencia Política (UBA). Magíster en Estudios Latinoamericanos (UNSaM) y Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Quilmes. Ha participado en diversas reuniones académicas con ponencias que abordan el impacto de las iniciativas de inclusión digital en las ciudades donde se implementan. Desde el año 2020, forma parte de la Red de Investigadores sobre apropiación de Tecnologías Digitales. Trabaja en el Programa Punto Digital desde el año 2013, coordinando el Equipo de Vinculación Territorial. E-mail: fernandalopezfranz@gmail.com

3 • Este tema es abordado en el trabajo de Roxana Cabello (2014), Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social, VIII Jornadas de Sociología de UNLP: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

sobre la que han girado gran parte de los trabajos académicos sobre el tema es: ¿cómo integramos la innovación tecnológica a nuestra práctica y qué es lo que esperamos de ella? Es en este sentido que la brecha digital en la Sociedad de la Información y la Comunicación se reconoce como un fenómeno complejo que comprende aspectos políticos, económicos y sociales y se relaciona con problemas estructurales de la sociedad global tales como la pobreza, la exclusión, el desempleo, la precarización del trabajo y la inequidad en la distribución de la riqueza.

El concepto de brecha digital puede ser complejizado. Por ejemplo, Pippa Norris en su investigación sobre la brecha digital y las desigualdades (2001) distingue entre la brecha social (relacionada al nivel de ingreso), la brecha global (para dar cuenta de las disparidades entre países) y la brecha democrática (como la diferencia entre quienes utilizan las TIC para participar en la esfera pública y quienes no). Es preciso que la reflexión sobre los impactos de las nuevas tecnologías exceda la fotografía de las zonas de mayor o menor acceso a Internet, o a una computadora, y nos conduzca a preguntarnos sobre los modos en que las personas acceden y utilizan la tecnología.

Partimos de que existe un amplio consenso sobre que es deseable incentivar la apropiación⁴ de las nuevas tecnologías. Ahora bien, es preciso introducir una alarma guiada por la pregunta ¿quién se apropia de qué y con qué consecuencias? Susana Morales (2019) realiza pertinentemente esta pregunta cuando analiza un nuevo matiz de la(s) brecha(s) digital(es) al afirmar que ponderar el uso de Internet como una habilidad valiosa implica tener o haber adquirido conocimiento sobre sus ventajas. Dos de las barreras más frecuentes para esta valoración tienen que ver con la percepción de falta de contenido relevante y la falta de aptitudes (p. 37). Entonces, el acceso a Internet difiere entre grupos sociales, pero también en la valoración de este acceso, así como en los usos y significados asignados a la tecnología. Siguiendo a la autora, sostenemos que el fenómeno de la apropiación de tecnologías debe ser abordado a partir de dos dimensiones fundamentales: el plano del actor, donde la apropiación deviene en empoderamiento, y el plano de los social, en cuyo caso el capitalismo es un modo histórico de apropiación que utiliza las tecnologías digitales para concretarse en el presente desde hace ya varias décadas.

En este contexto es que se vuelve menester que las usuarias y los usuarios de internet, accedan de igual manera al conocimiento sobre qué es la *big data*, qué es un algoritmo, cómo se puede usar la información que circula a partir de que encienden un dispositivo. Este conocimiento no es un campo reservado a quienes se desempeñan profesionalmente en el campo de las tecnologías digitales, sino que repercute en el modo en que habitamos los espacios en los que participamos, la ropa que consumimos, los intereses que generamos, cómo nos vinculamos y nos alimentamos, la información a la que accedemos. Disminuir la brecha digital en este sentido amplio es fundamental si se busca la igualdad de derechos. Acceder a los instrumentos, pero fundamentalmente al conocimiento que en ellos circula, tendrá un impacto cada vez mayor en la educación, el trabajo, el consumo social, económico y cultural.

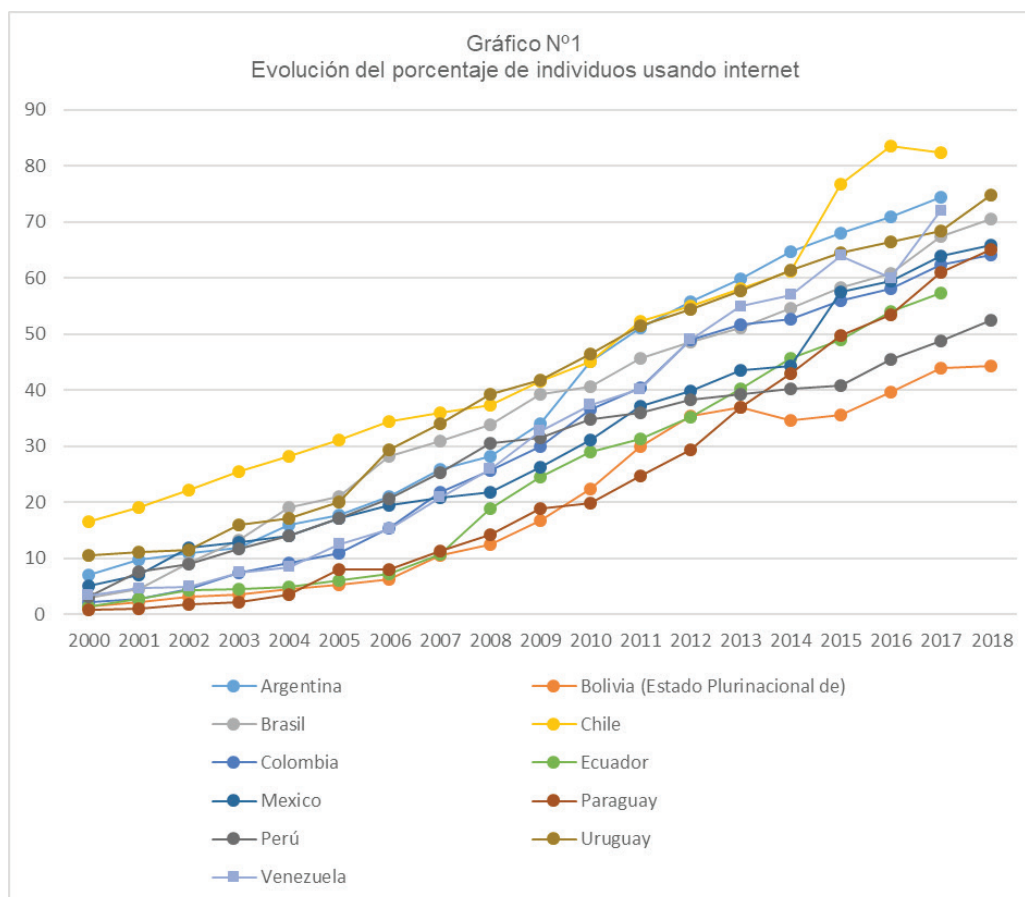
4 • El concepto de apropiación no es un concepto unívoco. Su definición es debatida por quienes abordan esta área de estudio.

Sobrevolando América Latina: políticas públicas de inclusión digital en la región

En este punto, es evidente que la tecnología no genera por sí misma mayor equidad social. En las últimas décadas, el paradigma de la sociedad de la información y el conocimiento generó en las administraciones públicas el interés por llevar adelante políticas que alienten iniciativas para la reducción de la brecha digital, a la vez que se evidencia una prolífica producción en el ámbito académico de trabajos que analizan sus impactos. No existe un único modo, ni cronológico ni etapista, de incorporarse a la sociedad de la información. Esto dependerá de las condiciones iniciales de cada Estado, así como de las dinámicas tecnológicas, económicas, sociales y culturales que tienen su reflejo en las políticas públicas que adoptan y priorizan.

El crecimiento del uso de Internet en la región, si bien es constante, no es homogéneo ni lineal. En el siguiente gráfico vemos que el número de individuos usando Internet tuvo un fuerte crecimiento en las décadas pasadas que fue mermando en los últimos años. Esto es esperable si consideramos que la brecha inicial es generalmente más amplia que las subsiguientes.

Gráfico N°1
Evolución del porcentaje de individuos usando internet



Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados por la UIT

Si bien esto nos indicaría que cada vez menos personas están excluidas, tenemos que saber que quienes estén excluidos y excluidas, lo estarán cada vez más profundamente.

Las políticas públicas son aquella dimensión dentro del quehacer político en la que el Estado elabora, ejecuta y evalúa sus decisiones. Así, las políticas públicas son la secuencia de posiciones tomadas por las instituciones gubernamentales y burocráticas que actúan en nombre del Estado, en relación con las cuestiones incluidas en la agenda pública (Oszlak, 2006). Las cuestiones referidas a la reducción de la brecha digital se encuentran instaladas en la agenda de los gobiernos y organismos internacionales desde hace décadas. Muchas de las iniciativas latinoamericanas tienen como paradigma al proyecto One Laptop per Children (OLPC) organizado globalmente con base en Estados Unidos y sin fines de lucro, que mediante la articulación con empresas fabricantes de hardware y software busca producir y distribuir a niños, niñas y adolescentes una computadora portátil de fines educativos más económica que los prototipos existentes en el mercado informático (Castagno y López Franz, 2013). Diversas políticas de inclusión digital basadas en el programa OLPC fueron implementadas en Bolivia (2009), Argentina (Conectar Igualdad, 2010), Brasil (Um computador por aluno-PROUCA, 2009), Chile (Laboratorios Móviles Computacionales, 2009), Colombia (Uno a Uno, 2008), Ecuador (Mi compu, 2011), Paraguay (Modelo pedagógico 1:1, 2010), Perú (Una laptop por niño, 2008), Uruguay (Plan Ceibal, 2006) y en Venezuela (Proyecto Canaima, 2008).

Estas iniciativas, enfocadas en estudiantes y docentes de escuelas primarias y secundarias, conviven con otras políticas de inclusión digital que buscan facilitar el acceso y la apropiación de las TIC a la población en general. Esto es así porque en las actuales condiciones económicas y sociales, la inclusión social no se restringe al acceso presente o pasado a las instituciones “clásicas”, la educación o el trabajo, sino también a requiere el acceso a las nuevas tecnologías por parte de la mayor cantidad de personas posible. Entre las iniciativas latinoamericanas de los últimos años podemos mencionar al Plan Vive Digital de Colombia (2010-2014), los infocentros de Ecuador y Venezuela, y el Plan Quiero Mi Barrio de Chile, entre otros.

El Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento (2012-2016)

Si las TIC son herramientas para generar planes de distribución de capital simbólico en un amplio territorio y a gran escala, es esperable que esta tendencia se profundice en el futuro y es en este sentido que el rol del Estado como actor que propicia la participación ciudadana en la dimensión simbólica de la sociedad del Siglo XXI es fundamental. Según el informe de la OEI publicado en 2015, Argentina fue un país pionero en el desarrollo de centros de acceso a las TIC abiertos a la población (2015). Entre los programas estatales desarrollados en materia de reducción de la brecha tecnológica se encuentran los Centros de Tecnología 2000, pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; los Centros de Acceso del Consejo Federal de Inversiones (CFI) y los Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC) (1998-2013, aproximadamente) pertenecientes al Gobierno nacional.

El Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento se enmarcó dentro del Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada, creado a través del Decreto 1552/2010. Desde sus inicios, el programa definió a cada Núcleo de Acceso al Conocimiento como un espacio público para el acceso a las tecnologías y productos de la sociedad de la información, la expresión cultural y la producción de contenidos audiovisuales.⁵ El objetivo inicial fue la instalación de 150 NAC en establecimientos municipales, Centros Integradores Comunitarios (CIC), bibliotecas populares, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones de la sociedad civil. Cada NAC constituiría así un nodo de políticas públicas para la articulación de los programas de las instituciones estatales nacionales, provinciales y municipales, y acciones de organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. El Programa NAC tuvo éxito respecto de la distribución de recursos que incluyeron la formación de capacidades y habilidades tecnológicas a través de una concepción integral de la alfabetización digital, sin la cual hoy en día una alfabetización plena no es posible. A fines de 2015, el Programa NAC logró duplicar su objetivo inicial de 150 dispositivos, ya que contaba con 309 núcleos distribuidos en todas las jurisdicciones argentinas.

El Programa Punto Digital (de 2016 a la actualidad)

En el año 2016, tras la disolución del Ministerio de Planificación, Inversión Pública y Servicios, el Programa NAC comenzó a funcionar bajo el nuevo Ministerio de Modernización, con el nombre de “Programa Punto Digital”. Respecto a los lineamientos de la política pública, Punto Digital continuó con los objetivos generales de los Núcleos de Acceso al Conocimiento: intervenir sobre la disparidad de acceso a Internet, equipamiento tecnológico, contenidos audiovisuales y entretenimiento, que existe tanto entre diferentes localidades como en el interior de cada ciudad, y ampliar el acceso al equipamiento y contenidos relacionados a las nuevas tecnologías al mayor número de personas posible dentro del municipio donde funciona.

En cuanto a la población objetivo, sabemos que las políticas públicas pueden partir de un enfoque universal o de un enfoque focalizado. El enfoque universal implica comprender que un determinado servicio debe ser garantizado a toda la población indistintamente, mientras que una política pública focalizada tiene como objetivo a un sector que no puede acceder al bien o servicio por sus propios medios.

Tanto durante la vigencia del Programa NAC como durante la implementación del Programa Punto Digital, los gobiernos establecieron como zonas prioritarias para la instalación de nuevos dispositivos barrios o localidades alejados de los grandes centros urbanos donde los hogares tienen nulo o bajo acceso a computadoras. No obstante, esta asignación nunca fue exclusiva y, además, la propia dinámica local de los Puntos Digitales (Ex NAC) resultó en que su implementación se aproximara a un enfoque universal. Esta universalidad del uso es resultado de la flexibilidad y readecuación de los contenidos a las necesidades, demandas y

5 • Reglamento del Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento (3/08/2011).

perfiles locales. Actualmente se encuentran implementados más de 600 Puntos Digitales, la mayoría en municipios de menos de 10.000 habitantes.

En el reglamento que firman los municipios al momento de solicitar un Punto Digital, se establece que deben designar un coordinador o coordinadora local, quien tiene entre sus tareas reportar, en una plataforma establecida para dichos fines, las actividades planificadas y la asistencia a dichas actividades. Los reportes realizados en la plataforma del Programa por parte de quienes coordinan los Puntos Digitales permiten tener un panorama general de su uso. Así, podemos ver que el 39% de las personas que asisten son adultos (21 a 65 años), el 30% jóvenes (12 a 20 años), el 23% niños y niñas (menos de 11 años) y el 7% adultos mayores (más de 65 años).

La mayoría de las personas que asisten a los Puntos Digitales lo hace para utilizar el espacio de capacitación equipado con computadoras. Los usos son marcadamente diversos: navegación libre, capacitación en cursos y talleres gestionados por el coordinador local, idiomas, uso de la plataforma online, capacitación para empleados municipales, etcétera. Aquí, es importante volver sobre el sentido que las personas dan al Punto Digital. A riesgo de simplificar, podríamos clasificar los contenidos en: generales y locales. Los contenidos generales son aquellos diseñados por el programa para todos los Puntos Digitales, por ejemplo: ciclo de videoconferencias sobre derechos humanos, ciclo de videoconferencias sobre ciberseguridad, talleres presenciales de diseño gráfico y fotografía, así como toda la oferta de cursos disponibles en la plataforma online de Punto Digital. Los contenidos locales son aquellos que gestionan localmente el equipo de trabajo a partir de la articulación con los actores, instituciones y organismos locales. Esto permite una adecuación de la vida de cada Punto Digital al perfil de cada barrio y facilita que las coordinadoras y los coordinadores multipliquen los contenidos disponibles como parte de una red de múltiples entradas. Actualmente no existen estudios que den cuenta del significado que las personas que participan de los NAC-PD otorgan a dichos espacios. Podemos adelantar, no obstante, algunas impresiones a partir de un breve relevamiento realizado por los coordinadores y las coordinadoras sobre el impacto del Punto Digital en su territorio. De las respuestas se desprende que, en términos generales, la mayoría de las personas consultadas define a la inclusión digital como la posibilidad de acceso gratuito a las nuevas tecnologías. No obstante, esta definición restringida se matiza cuando consultamos sobre el modo en que un Punto Digital impacta en la comunidad una vez instalado:

El Punto Digital es un gran aporte a la comunidad, ya que incluye a todos a las nuevas tecnologías, permitiéndoles capacitarse, aprender, manejar la computadora con un coordinador que está presente dándoles esa sensación de protección y el ánimo necesario para aprender de forma totalmente gratuita (Leandro N. Alem, Buenos Aires).

En todo, porque estamos dentro de una zona estratégica en la cual tenemos numerosas familias y asentamientos que no tienen acceso a herramientas digitales (Famaillá, Tucumán).

El PD cumple muchas funciones en la sociedad. ¡Tanto tecnológicas como sociales! Que ayudan al ciudadano a sentirse acompañados solucionando gran parte de sus necesidades (Aristóbulo del Valle, Misiones).

Un tercio de la población hace uso directo y continuo del espacio. Ha facilitado y brindado herramientas excelentes para los habitantes, sobre todo en el beneficio de no tener que viajar a otras localidades, ya que nuestra localidad está muy aislada de ciudades más importantes (Ubajay, Entre Ríos).

Las Rosas es cabecera del departamento Belgrano, la cual es una zona agrícola ganadera en su mayoría y no todas las personas disponen de los servicios digitales o capacitaciones de estas que hoy se brindan en nuestro Punto Digital, o un espacio donde realizar trámites en los cuales sea necesario la utilización digital y tener un asesor como cada coordinador (Las Rosas, Santa Fe).

En el área de las Ciencias Sociales, y específicamente en el campo de la Antropología, se ha discutido la noción de ciberespacio y la medida en que este representa (o no) un área escindida del mundo real. Los estudios de aproximación etnográfica demostraron que es posible hablar de una cultura surgida en el ciberespacio (Ardévol y Gómez Cruz, 2012) que cuenta con sus propios códigos de conducta y donde los y las participantes encuentran sentido, desarrollan identidades colectivas y sentimientos de pertenencia similares a los que tienen lugar en las comunidades que podríamos llamar físicas. Entonces, el llamado mundo virtual no constituye un mundo aparte del mundo físico: la vida offline y online están relacionadas, se influyen mutuamente y se condicionan, a la vez que reproducen las diferencias y desigualdades del mundo real.

Al ser consultados sobre los beneficios de la política pública que estudiamos, los coordinadores y las coordinadoras aluden a la posibilidad de capacitarse (alfabetizarse) y hacer trámites, mientras que otros/as valoran el Punto Digital en términos de reducción de distancias, sobre todo en lo que atañe a la posibilidad de realizar trámites. En este punto es donde la frontera offline-online se difumina. Lo que hacemos y cómo intervenimos la tecnología y sus posibilidades impacta creativamente en las actividades diarias y la información que disponemos.

Desafíos

Es preciso generar instancias de reflexión sobre el impacto que las iniciativas públicas tienen en las comunidades donde se insertan, sobre todo si consideramos que la brecha digital se asienta sobre brechas económicas, sociales y culturales previas. Por ejemplo, en *Desafíos de la Inclusión Digital: antecedentes, problemáticas y medición de la Brecha Digital de Género* (Zapata, Arraiza, Silva y Soares, 2017) las autorxs analizan y afirman que las mujeres tienen menos espacio para “explorar el ciberespacio y aumentar sus habilidades tecnológicas, aunque consideren que esa posibilidad enriquece su experiencia cotidiana. Más allá de la cuestión de la igualdad de oportunidades de acceso, debe cuestionarse la forma en que el mundo en que vivimos está moldeado, por quiénes y para quiénes”. Entonces: ¿en qué medida el acceso a las tecnologías digitales interactúa con una reducción de las brechas sociales?

En Argentina, el Programa NAC-Punto Digital funciona desde 2010 y atravesó cuatro administraciones gubernamentales. A diferencia de otras políticas públicas argentinas de inclusión digital, alcanza a la población no escolarizada y las personas que visitan los espacios abarcan todos los rangos etarios y niveles de formación. El objetivo principal de la creación del programa se ha visto modificado como resultado del uso que las personas han realizado del espacio y del equipamiento.

Transversalmente, tal como sostienen quienes hace tiempo trabajan sobre el derecho a la inclusión digital (Morales, 2009), es preciso avanzar en ampliar la mirada sobre la apropiación. La creciente y galopante circulación de datos permea la construcción de identidades, autoestima, vínculos y oportunidades. Propiciar políticas estatales que avancen en la democratización del conocimiento sobre el valor que el uso y consumo de la tecnología tienen en el sistema tecnológico global contribuirá a reducir la brecha de poder entre quienes usan las TIC y quienes usan la información que de allí se desprende. A los talleres y capacitaciones que el Estado diseña para implementar en las diferentes localidades es urgente sumar prácticas de concientización sobre el uso seguro de las nuevas tecnologías, políticas de consentimiento informado, el derecho a no ser invadidos/as por publicidad, etcétera. Es en este punto que cualquier política gubernamental que se lleve adelante e impacte en la vida de las personas no puede omitir este empoderamiento que se desprende de la democratización real del conocimiento.

Bibliografía

Ardèvol E. y Gómez Cruz, E. (2012). *Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual*. https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/politicas_de_conocimiento_y_dinamicas_interculturales_acciones_innovaciones_transformaciones/las_tecnologias_digitales_en_el_proceso_de_investigacion_social_reflexiones_teoricas_y_metodologicas_desde_la_etnografia_virtual. Último acceso: julio de 2019.

Cabello, R. (2014). Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social. VIII Jornadas de Sociología de UNLP. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

Castagno, P., López Franz, F. (2013). Tecnología digital y prácticas de ciudadanía: el Programa NAC de Argentina Conectada, Ministerio de Planificación de la Nación.

Castells, M., (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol.1. Siglo XXI.

CEPAL, (2016). Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe. CEPAL Santiago de Chile: Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf. Último acceso febrero de 2020.

Lago Martínez S., Gendler M. y Méndez A. (2016). «Políticas de inclusión digital en Argentina y el Cono sur: cartografía, perspectivas y problemáticas», en Revista Interritórios,

vol. 2, pp. 155-170.

Morales, S. (2009). «La apropiación de TIC: una perspectiva», en Morales S. y Loyola M. (coord.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*, Córdoba: ECIUNC.

Norris, P. (2001). *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*, Cambridge University Press.

OEI (2015). *Evaluación del Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Buenos Aires.

Oszlak, O. (2006). «Burocracia estatal: políticas y políticas públicas», *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político*. Vol. XI. Buenos Aires.

Zapata, C. B., Arráiza, P. M., Silva, E. F. D., & Soares, E. D. C. (2017). *Desafíos de la Inclusión Digital: antecedentes, problemáticas y medición de la Brecha Digital de Género*. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), pp. 121-151.

Evaluando la digitalización de lo público en pandemia. Consecuencias para la ciudadanía y la democracia

Helder Binimelis Espinoza¹

Resumen

Este trabajo busca responder a las preguntas: ¿qué ha pasado con la digitalización de lo público en el contexto de la pandemia? ¿Cuáles han sido sus consecuencias para la ciudadanía y la democracia? Para ello se presenta una revisión crítica de investigaciones y discusiones publicadas en el contexto de la pandemia del COVID-19.

La revisión ha permitido identificar áreas priorizadas de digitalización de lo público, sus consecuencias sobre la democracia y los derechos digitales, así como también las carencias en relación con alfabetización y ciudadanía digital. Se cierra el trabajo con una reflexión en torno a las deudas pendientes de las transformaciones tecnológicas.

Introducción: la transformación digital gubernamental en pandemia

En las últimas décadas se ha consolidado una tendencia global de desarrollo de mecanismos de gobierno electrónico y abierto, “supuestamente” orientados a profundizar la democracia, mejorar las capacidades de gestión de los gobiernos y el acceso a datos públicos por medio de políticas de transparencia y de participación ciudadana, ampliamente promovidos por organismos internacionales y por los propios gobiernos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021; Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, 2009; Organización para la Colaboración y el Desarrollo Económicos, 2006, 2017).

Frente a este proceso de transformación digital que se ha venido implementado en América Latina y el mundo, resulta relevante preguntarse: ¿qué ha pasado en el contexto de la actual pandemia? Se presenta una revisión de las principales discusiones e investigaciones actuales sobre la transformación digital en el ámbito público frente a las consecuencias del COVID-19.

¹ Profesor Asociado, Departamento de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Chile. Adscrito al Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales, y al Centro de Políticas Públicas de la mencionada universidad. Doctor en Investigación en Ciencias Sociales con mención en sociología, Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos, Licenciado en Comunicación Social. Contacto: hbinimelis@uct.cl

La revisión se organiza identificando las prioridades de la digitalización en pandemia, los efectos de la digitalización sobre la democracia, las discusiones sobre derechos digitales, los límites de la alfabetización digital para la ciudadanía, así como los que se producen en relación con la participación ciudadana digital. Se cierra el artículo con una breve discusión en torno a este panorama.

Gestión pública digital: brechas para la ciudadanía y la democracia

Los temas señalados anteriormente se presentan y organizan en torno a una serie de preguntas que buscan orientar la discusión.

1 - ¿Hacia dónde se ha orientado la digitalización gubernamental en el contexto de la pandemia?

Una de las preocupaciones fundamentales ha sido la recopilación y gestión de datos por medio de tecnologías digitales tales como *open data*, *big data* y *data analytics*, parte de las estrategias epidemiológicas en el contexto del COVID-19 (Duan et al., 2020; Mendonça & Dantas, 2020). Estas evaluaciones han sido desarrolladas en países desarrollados por medio de ejercicios comparativos respecto de políticas digitales de prevención (Desson et al., 2020).

Se han puesto en marcha procesos de emergencia con poca planificación previa (Vidal, 2020), con gestiones deficientes, así como también problemas en la generación de información y en el acceso a datos abiertos. Trabajos de investigación en Brasil y China analizan estas deficiencias en gobiernos municipales, mostrando que la implementación de estas tecnologías y su alcance es todavía una tarea pendiente (Rodrigues et al., 2020; Xiang & Jianxing, 2020).

2 - ¿Qué efectos tiene estas transformaciones digitales sobre la democracia?

Nuevamente, hay una concentración de análisis comparativos en países desarrollados, apareciendo como problema transversal la limitación de libertades individuales y la concentración de poder debido a las restricciones impuestas por el COVID-19. Por ello, surge una pregunta todavía no resuelta: ¿cómo se resguarda la democracia en contextos de crisis y emergencia? (Engler et al., 2021).

Cambios técnicos como la gestión política de la pandemia y la difusión de información afectan la adhesión ciudadana a la democracia. Roccatto, Russo, Colloca y Cavazza (2021) sugieren que se estaría produciendo un mayor respaldo a regímenes antidemocráticos debido a que en los últimos años se han generado estrategias que utilizan redes sociales y otros medios digitales para promover valores y temores irracionales como estrategias de atracción de votos.

El miedo a lo desconocido surge como justificación de la vigilancia digital generalizada y como estrategia de promoción de valores políticos conservadores (Degerman et al., 2020; Surber, 2020). Adicionalmente, el Informe Global de satisfacción con la democracia muestra las cifras más altas de desafección y malestar desde los inicios de la medición, pasando de un 47,9% de insatisfacción a inicios de los años 90 a un 57,5% en la actualidad. Esta situación empeora en los países de gran tamaño; siendo especialmente relevantes en nuestra región los casos de Estados Unidos, México y Brasil (Foa et al., 2020).

Las carencias en la implementación de políticas digitales de prevención se amplifican más en el ámbito de la democracia y la participación local, en el que se discute la necesidad de construir un espacio público digital local, y la necesidad de deliberación para la mejora constante de los servicios públicos (Sancino et al., 2020).

3 - ¿Nuevos derechos digitales?

Las brechas digitales implican disparidad en el impacto de las TIC debido a diferencias sociales, culturales y de integración a los sistemas políticos y económicos (Binimelis Espinoza, 2017). En este sentido, se les vincula con los derechos digitales, o de forma más amplia con los derechos humanos, debido a la necesidad de desarrollar políticas para el disfrute, sin discriminación, de los avances técnicos y su implementación en el ámbito público (Sanders & Scanlon, 2021), buscando garantizar los derechos civiles, políticos, sociales y culturales en el entorno digital.

Pero, la digitalización de emergencia debido al COVID-19 está generando preocupaciones en torno al uso de datos, la georeferenciación de la ciudadanía y la detección de patrones de movilidad por parte de las instituciones públicas y privadas (Ngan & Kelmenson, 2021). La falta de transparencia en la forma en que se usan los datos para la trazabilidad de las personas contagiadas por COVID-19 se asocia también con las trayectorias políticas previas de los gobiernos, como señalan O'Connor, Hopkins y Johnston (2021), al observar las políticas en la materia de Taiwán y Nueva Zelanda, con diferencias previas en relación a la vigilancia generalizada de la ciudadanía y la implementación de políticas democráticas. A una conclusión similar llegan Bizberge y Segura (2020) al estudiar los derechos digitales en Argentina, Brasil y México: el contraste entre la vigilancia sistemática y generalizada y los derechos de la ciudadanía depende de la existencia de marcos normativos previos que limiten la acción del Estado, y en estos países latinoamericanos ha primado la excepción a las normas.

La preocupación por los derechos digitales, como el acceso universal e igualitario a una Internet sin discriminación, la libertad de expresión, información y comunicación, y la privacidad y protección de datos, se vincula con la necesidad de resguardo de la democracia en un contexto donde se establecen mecanismos de control sistemático, vigilancia generalizada y, finalmente, violación de los derechos civiles (Keshet, 2020).

El contexto del COVID-19 ha generado la necesidad de una mayor discusión y puesta en práctica de políticas orientadas a la reducción de la brecha digital, que no produzcan

discriminaciones en el acceso a tecnologías digitales (Venkatasubramanian, 2020). Uno de los temas claves es que no se trata únicamente de digitalizar una política, sino también de la creación de condiciones para el acceso transparente y seguro. Los derechos digitales son necesarios, pero no son suficientes, pues hace falta preocuparse por las condiciones de acceso, su sentido y utilidad para la ciudadanía (Alfonsín & Chala, 2020).

4 - ¿Contribuye la alfabetización digital a la democracia?

Un tema crítico, y del que existen limitados antecedentes, es el de la relación entre alfabetización digital y democracia. Pocos países han incorporado hasta el momento procesos formales de alfabetización digital para la ciudadanía. En Ontario, Canadá, se han implementado experiencias educativas en la formación escolar, sin embargo, según Davis (2020), se concentran especialmente en las responsabilidades individuales del uso de TIC, prácticamente como una formación ética, pero con limitadas referencias a procesos políticos colectivos o de impacto público.

Fue posible identificar una serie de trabajos, de una orientación principalmente teórica, referidos a la relevancia política de la alfabetización digital. Según expresa Damasceno (2021), hay que pasar de un enfoque orientado a la adquisición de conocimientos o competencias digitales, a uno que permita abordar la complejidad, la velocidad, el desorden y la cantidad de información disponible. En ese mismo sentido, Vianna y Mendonça (2021) abordan la preocupación por la posverdad y sus efectos sobre las decisiones políticas y frente a los límites de la regulación estatal, que puede convertirse en censura, planteando como alternativa, la alfabetización digital para la ciudadanía.

Desde la perspectiva de Naderer, Heiss y Matthes (2020), las personas con habilidades tecnológicas y bajo interés político desarrollan formas de exponerse a menos contenidos políticos digitales, y quienes tienen habilidades y un interés político elevado son capaces de seleccionar contenidos digitales, distinguiendo información verdadera de la falsa, pero con pocos efectos en la transformación de sus opiniones. El caso contrario puede observarse en el análisis de la exposición a mensajes a favor del denominado Brexit (la salida del Reino Unido de la Unión Europea) y cómo los límites de la educación ciudadana digital afectan negativamente las decisiones democráticas (King, 2019).

En contraposición a lo anterior, parece necesario avanzar hacia una alfabetización ciudadana crítico-reflexiva (Monreal, Parejo y Cortón de las Heras, 2017) que posibilite la capacidad de analizar información e incidir en las decisiones políticas, comprendiendo y defendiendo los nuevos derechos que emergen en los entornos digitales: no puede existir modernización del Estado sin un proceso paralelo en relación a la ciudadanía digital.

5 - ¿Qué ocurre con la participación ciudadana digital?

Respecto a la evaluación de experiencias de participación ciudadana digital existe una deuda pendiente, especialmente en relación con las posibilidades de interacción y trabajo colaborativo que permiten los entornos digitales. Las promesas respecto a facilitar la participación en la toma de decisiones, o facilitar el acceso a servicios administrativos, sociales, y de formulación de políticas públicas pertinentes, tiene todavía mucho camino por delante.

Según expresan Monreal, Parejo y Cortón de las Heras (2017), los antiguos mecanismos de formación cívica ya no funcionan, porque la ciudadanía está ocurriendo en los nuevos espacios de interacción social y en las nuevas formas de cultura digital. Sin embargo, cuando se habla de alfabetización digital, habitualmente esta se reduce a la adquisición de competencias para el ámbito productivo y de consumo, potenciando mecanismos de control y predicción de comportamientos (Zuboff 2019, 2020).

Por su parte, Barassi (2019) expresa que estos mecanismos del mercado están generando efectos políticos y la “datificación de la ciudadanía”. Las tecnologías digitales al servicio del mercado o del Estado están produciendo fuertes asimetrías entre quienes diseñan y controlan los recursos técnicos y aquellos que se ven reducidos al rol de usuarios. La discusión sobre democracia, participación y tecnologías digitales no tiene que ver entonces exclusivamente con las condiciones de usabilidad, o con los derechos al acceso, sino también con la participación en el diseño de las propias tecnologías, para impedir que tengan una raíz antidemocrática desde su origen.

En el contexto del COVID-19, los datos observados en las investigaciones disponibles dan cuenta de que la participación ciudadana no ha sido posible o ha dejado de ser una prioridad para los gobiernos. En este sentido, teniendo como referencia el contexto de Sudáfrica, Buccus (2021) se pregunta por cómo reconstruir las confianzas y generar lazos sociales cívicos en el periodo pandémico y postpandémico, encontrando como respuesta la necesidad de renovación de la participación ciudadana.

Puede señalarse que las propuestas emergentes e innovadoras sobre participación digital no provienen del Estado, sino que emergen de desarrollos ciudadanos que se organizan en “comunidades inteligentes” que se orientan a la reconstrucción de la inclusividad y que integran a personas en situación de discapacidad (Bricout et al., 2021), o que directamente buscan una organización descentralizada sin la intervención gubernamental (Kassen, 2020). Leyes y políticas de participación se transformaron en mecanismos rígidos sin capacidad práctica de construir vínculos y confianza, y que actúan como barrera de las innovaciones que las propias tecnologías ofrecen.

En los casos, poco frecuentes, en que se ha promovido el uso de redes sociales como mecanismos de información y revinculación con la ciudadanía en el contexto de la pandemia, los resultados no dependen solo de las capacidades de generar contenidos y de interactuar con la ciudadanía, sino también de la confianza previa (o la falta de ésta) que la ciudadanía tenga en sus gobiernos, tal como lo indican investigaciones para los casos de China y Pakistán (Islam et

al., 2021). En muchos de los casos y ámbitos observados en esta revisión, el potencial transformador de las tecnologías sobre la democracia aparece limitado y dependiente de formas de poder político que buscan mantener el *statu quo*.

Palabras Finales

La discusión presentada da cuenta de procesos de digitalización de la acción pública que presentan una serie de complejidades no resueltas. Las deficiencias existentes en todo el mundo en relación con datos de salud que evidenció la pandemia hacen pensar que hay áreas claves de la vida social que no habían sido priorizados o no habían recibido atención de lo público.

Debido a ello se ha producido lo que hemos denominado una digitalización de emergencia, la que se ha impuesto (*top-down*) sin tener en cuenta sus efectos sobre la ciudadanía o sobre la calidad de la democracia. En muchos casos, se han usado las transformaciones digitales directamente como mecanismos antidemocráticos de control de la ciudadanía, justificados como decisiones técnicas.

Por ello, la revisión también da cuenta de dos fenómenos asociados: la preocupación por los derechos digitales y la preocupación por una alfabetización digital para la ciudadanía. Sin un desarrollo efectivo en los dos ámbitos, la transformación digital seguirá operando como mecanismo de control, y no como potenciador de la democracia.

En esta misma línea se sitúa la participación ciudadana digital, que en la práctica aparece como limitada o prácticamente inexistente debido al rol de usuario dependiente que se le asigna a los ciudadanos. Una transformación digital efectivamente democrática debe considerar procesos de participación ciudadana que consideren especialmente la propia toma de decisiones técnicas y su implementación.

Referencias bibliográficas

Alfonsín, B. de M., & Chala, B. G. (2020). The Right to the City as a Guaranteeing Normative Ground of Digital Inclusion in the Brazilian Urban Space. *Revista De Direito Da Cidade-City Law*, 12(4), 225-246.

Barassi, V. (2019). Datafied Citizens in the Age of Coerced Digital Participation. *Sociological Research Online*, 24(3), 414-429. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1360780419857734>

Binimelis Espinoza, H. (2017). Gobierno electrónico como tecnología de inclusión social. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Revista Katálysis*, 20(3), 448-457.

Bizberge, A., & Segura, M. S. (2020). Digital rights during COVID-19 pandemic in Argentina, Brazil and Mexico. *Revista De Comunicacion-Peru*, 19(2), 61-85. <https://doi.org/10.26441/RC19.2-2020-A4>

Bricout, J., Baker, P. M. A., Moon, N. W., & Sharma, B. (2021). Exploring the Smart Future of Participation: Community, Inclusivity, and People With Disabilities. *International Journal of E-Planning Research*, 10(2), 94-108. <https://doi.org/10.4018/IJEPR.20210401.0a8>

Buccus, I. (2021). Rebuilding active public participation after the COVID-19 era: The South African case. *Journal of Public Affairs*, 21(4), e2720. <https://doi.org/10.1002/pa.2720>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Participación ciudadana en los asuntos públicos: Un elemento estratégico para la Agenda 2030 y el gobierno abierto*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46645-participacion-ciudadana-asuntos-publicos-un-elemento-estrategico-la-agenda-2030>

Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado. (2009). *Carta Iberoamericana de Participación en la Gestión Pública*. Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD. <http://www.clad.org/documentos/declaraciones/carta-iberoamericana-de-participacion-ciudadana>

Damasceno, C. S. (2021). Multiliteracies for Combating Information Disorder and Fostering Civic Dialogue. *Social Media + Society*, 7(1), 2056305120984444. <https://doi.org/10.1177/2056305120984444>

Davis, A. (2020). Digital Citizenship in Ontario Education: A Concept Analysis. *In Education*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.37119/ojs2020.v26i1.467>

Degerman, D., Flinders, M., & Johnson, M. T. (2020). In defence of fear: COVID-19, crises and democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. <https://doi.org/10.1080/13698230.2020.1834744>

Desson, Z., Weller, E., McMeekin, P., & Ammi, M. (2020). An analysis of the policy responses to the COVID-19 pandemic in France, Belgium, and Canada. *Health Policy and Technology*, 9(4), 430-446. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2020.09.002>

Duan, H. K., Hu, H., Vasarhelyi, M., Rosa, F. S., & Leao Lyrio, M. V. (2020). Open Government Data (OGD) driven decision aid: A predictive model to monitor COVID-19 and support decisions in a Brazilian State. *Revista Do Serviço Público*, 71, 140-164. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i0.5009>

Engler, S., Brunner, P., Loviat, R., Abou-Chadi, T., Leemann, L., Glaser, A., & Kubler, D. (2021). Democracy in times of the pandemic: Explaining the variation of COVID-19 policies across European democracies. *West European Politics*. <https://doi.org/10.1080/01402382.2021.1900669>

Foa, R. S., Klassen, A., Slade, M., Rand, A., & Collins, R. (2020). *Global Satisfaction with*

Democracy 2020. Cambridge: Centre for the Future of Democracy. https://www.bennettinstitute.cam.ac.uk/media/uploads/files/DemocracyReport2020_nYqqWi0.pdf

Sobre acceso a la información pública. Ministerio Secretaría General de la presidencia. Pub. L. No. 20285, 1 (2008). <http://bcn.cl/2ep0z>

Islm, T., Meng, H., Pitafi, A. H., Zafar, A. U., Sheikh, Z., Mubarik, M. S., & Liang, X. (2021). Why DO citizens engage in government social media accounts during COVID-19 pandemic? A comparative study. *Telematics and Informatics*, 62, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101619>

Kassen, M. (2020). E-participation actors: Understanding roles, connections, partnerships. *Knowledge Management Research and Practice*, 18(1), 16-37. Scopus. <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1547252>

Keshet, Y. (2020). Fear of panoptic surveillance: Using digital technology to control the COVID-19 epidemic. *Israel Journal of Health Policy Research*, 9(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s13584-020-00429-7>

King, K. (2019). Education, digital literacy and democracy: The case of Britain's proposed "exit" from the European Union (Brexit). *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 285-294. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09594-0>

Mendonça, F. M., & Dantas, M. A. R. (2020). Covid-19: Where is the Digital Transformation, Big Data, Artificial Intelligence and Data Analytics? *Revista Do Serviço Público*, 71, 212-234. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i0.4770>

Monreal Guerrero, I. M., Parejo, J.-L., & Cortón de las Heras, M. de la O. (2017). Media literacy and the culture of participation: Challenges for the digital citizen in the Information Society. *Edmetics*, 6(2), 149-167. <https://doi.org/10.21071/edmetics.v6i2.6943>

Naderer, B., Heiss, R., & Matthes, J. (2020). The skilled and the interested: How personal curation skills increase or decrease exposure to political information on social media. *Journal of Information Technology & Politics*, 17(4), 452-460. <https://doi.org/10.1080/19331681.2020.1742843>

Ngan, O. M. Y., & Kelmenson, A. M. (2021). Using Big Data Tools to Analyze Digital Footprint in the COVID-19 Pandemic: Some Public Health Ethics Considerations. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 33(1), 129-130. <https://doi.org/10.1177/1010539520984360>

O'Connor, H., Hopkins, W. J., & Johnston, D. (2021). For the greater good? Data and disasters in a post-COVID world. *Journal of the Royal Society of New Zealand*. <https://doi.org/10.1080/03036758.2021.1900297>

Organización para la Colaboración y el Desarrollo Económicos. (2006). *Participación Ciudadana. Manual de la OCDE sobre información, consulta y participación en la elaboración de política públicas*. OECD.

Organización para la Colaboración y el Desarrollo Económicos. (2017). *Chile. Scan report on the citizen participation in the constitutional process*. OCDE. <https://www.oecd.org/gov/public-governance-review-chile-2017.pdf>

Roccatto, M., Russo, S., Colloca, P., & Cavazza, N. (2021). The Lasting Effects of the COVID-19 Pandemic on Support for Anti-Democratic Political Systems: A Six-Month Longitudinal Study. *Social Science Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12958>

Rodrigues, R. V., Silva, L. F., Boechat, G., Coli, H., & Carvalho, D. C. B. de. (2020). Transparency on COVID-19 pandemic: An evaluation of Brazilian municipalities. *Revista Do Serviço Público*, 71, 111-139. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i0.4994>

Sancino, A., Garavaglia, C., Sicilia, M., & Braga, A. (2020). New development: Covid-19 and its public implications for strategic management and democracy. *Public Money & Management*. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1815380>

Sanders, C. K., & Scanlon, E. (2021). The Digital Divide Is a Human Rights Issue: Advancing Social Inclusion Through Social Work Advocacy. *Journal of Human Rights and Social Work*. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00147-9>

Surber, R. S. (2020). Corona pan(dem)ic: Gateway to global surveillance. *Ethics and Information Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10676-020-09569-5>

Venkatasubramanian, A. (2020). The Human Rights Challenges of Digital COVID-19 Surveillance. *Health and Human Rights*, 22(2), 79-84.

Vianna, L., & Mendonça, M. T. C. (2021). El debate público envenenado y los límites de la regulación estatal: Por una alfabetización digital ante el problema de las fake news. *Universitas*, 34, 19-40. <https://doi.org/10.17163/uni.n34.2021.01>

Vidal, J. P. (2020). Gobernanza de la pandemia covid-19 y modelos de gestión: ¿Hacia un nuevo tipo de vínculo sociedad-Estado? *Revista do Serviço Público*, 71, 235-265. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i0.4833>

Xiang, G., & Jianxing, Y. (2020). Public governance mechanism in the prevention and control of the COVID-19: Information, decision-making and execution. *Journal of Chinese Governance*, 5(2), 178-197. <https://doi.org/10.1080/23812346.2020.1744922>

Zuboff, S. (2019). Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action. *New Labor Forum*, 28(1), 10-29. <https://doi.org/10.1177/1095796018819461>

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*.

Agradecimientos:

El autor agradece la colaboración de Victoria Hidalgo-Bustos y Sandra Pradines, estudiantes de 5to año de la carrera de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, quienes se desempeñaron como ayudantes de investigación en el presente trabajo.

Plan Federal Juana Manso

¿espacios políticos de apropiación digital?

Lucila Didier¹

Resumen

La pandemia de Covid-19 intensificó la necesidad de uso de dispositivos y plataformas tecnológicas, dejando en evidencia brechas existentes en relación al acceso y los usos y poniendo sobre la mesa otros factores como la privacidad de datos, el uso de software libre, el conocimiento o alfabetización digital, entre otros. En este marco, Argentina, puso en marcha el programa nacional Juana Manso, una política de inclusión tecnológica. Esta ponencia tiene como objetivo analizar dicho programa a la luz del constructivismo crítico de Andrew Feenberg para comprender en qué medida genera oportunidades de soberanía tecnológica y de apropiación digital para sus destinatarios/as. Para ello, se realizó un análisis crítico del discurso que relaciona los documentos del programa con las teorías propuestas, tejiendo un mapa de sus continuidades o rupturas. Como principales hallazgos puede hablarse de un programa que es superador de otras políticas públicas nacionales y regionales en relación a la soberanía tecnológica y a la democratización, lo cual posibilita o abre espacios para la apropiación digital de sus destinatarios/as, ya que permite que existan márgenes de maniobra, resistencias, decisiones o posibilidades de agencia fortaleciendo un vínculo crítico y reflexivo con las tecnologías.

1 - Introducción

Desde enero del 2020, a causa de la pandemia de Covid-19, se originaron innumerables cambios a nivel global que condujeron a un marcado aumento de las actividades remotas mediadas por tecnologías digitales. Se dio una migración forzada de los espacios físicos a las pantallas, lo cual exacerbó la penetración de las tecnologías en el cotidiano de las personas y puso en escena problemáticas derivadas de este creciente uso.

En el mundo, hay actualmente 7,83 billones de personas de las cuales un 59,5% son usuarias de internet y un 66.6% del teléfono celular,² si pensamos en esas cifras resulta evidente que la penetración de internet y de las tecnologías es amplia pero que aún no alcanza a la totali-

1 • Universidade Federal da Bahía, Becaria doctoral en educación. Grupos de investigación: GEC y EDU-TEC, FACED, UFBA. Líneas de investigación: sociología de la técnica, apropiación de tecnologías digitales, políticas públicas de ciencia y técnica. didierlucila@gmail.com

2 • <https://wearesocial.com/digital-2021>

dad de la población. En Argentina, se estima que la población total es de 45,40 millones de personas y que, de esa totalidad, un 80% son usuarios/as de internet y un 121,6% tienen conexiones móviles,³ con lo cual la media con respecto a las cifras globales aumenta y evidencia una gran presencia tecnológica.

El incremento de acceso que suponen los datos anteriores puede explicarse en gran medida por el impacto de diversas políticas públicas de ciencia y tecnología que se fueron implementando en la región (América Latina) en las últimas décadas.

El mayor escenario de implementación de estas políticas fue la escuela: desde los laboratorios de informática y/o las aulas digitales hasta los programas de distribución 1x1, las tecnologías fueron incorporándose al ámbito educativo con el objetivo de poder alfabetizar digitalmente a lxs sujetos de la nueva sociedad digital o de la información.

En Argentina, se creó en 2010, mediante decreto de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner, el Programa Conectar Igualdad, que tuvo como objetivo entregar una *netbook* a cada estudiante de escuelas secundarias de gestión estatal, personal docente y estudiantes de los Institutos Nacionales de Formación Docente. Desde 2010 hasta su interrupción en 2018, se repartieron más de 6 millones de dispositivos, se crearon Recursos Educativos Abiertos y se llevaron a cabo diversas propuestas de formación docente en tecnologías.

Si bien estos datos demuestran que se trabajó para poder disminuir la brecha de acceso a las tecnologías y garantizar la conexión a internet, hoy en Argentina el 18% de lxs adolescentes no tienen conexión a internet y el 37% no tiene los dispositivos electrónicos necesarios para realizar tareas escolares (Unicef, 2020). El Observatorio Argentinos por la Educación, publica cifras similares cuando afirma que hay un 37% de hogares que no tienen conectividad y que, el 15,9% de lxs estudiantes de secundaria no están conectados/as..

En un estudio realizado en el marco de la pandemia, el Observatorio destacó que si bien el 72,7% de lxs estudiantes consiguió continuar sin mayores interrupciones sus procesos escolares, algunos/as presentaron dificultades para hacerlo. Una de las dificultades está relacionada a la calidad de conexión que, en el 83,3% de los casos, es declarada como insuficiente para poder dar cuenta de las tareas (Tiramonti, G., Volman, V. y Braga, F., 2021).

Fue necesario que el Estado pusiera en práctica políticas destinadas a seguir disminuyendo la brecha, posibilitando el acceso a las tecnologías, sobre todo desde que en marzo del 2020 las clases presenciales se vieron interrumpidas por el aislamiento obligatorio como forma de prevención y contención de la pandemia. Se tornó urgente reanudar políticas de distribución que dejaron en evidencia el retroceso que supuso la interrupción del Conectar Igualdad.

3 • https://datareportal.com/reports/digital-2021-local-country-headlines?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2021&utm_content=Single_Report_Promo_Slide

Esta ponencia tiene por objeto analizar el Plan Federal Juana Manso (PFJM) desde la teoría de constructivismo crítico de Andrew Feenberg (2017) para comprender en qué medida podría posibilitar espacios de apropiación, soberanía y democratización tecnológica.

Se propone interpretar las políticas tecnológicas desde un marco macro, ligado al contexto específico de creación y abordando el cambio técnico desde una perspectiva holística e integral (Cavalli, 2013), permitiendo a su vez ver las continuidades -y discontinuidades- entre el PFJM y otras políticas relacionadas.

Para ello, se realizó un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2009) ya que entendemos la necesidad de poder no sólo leer e interpretar los discursos (escritos o hablados) sino también interrogarlos e interpretarlos, haciendo emerger las intenciones existentes detrás de sí. Estos textos son las publicaciones oficiales del programa, recopiladas desde los canales de prensa de la nación, así como de otros canales (artículos periodísticos, artículos académicos); estos textos serán analizados en relación a los conceptos centrales planteados por Feenberg: código técnico, sesgo formal, ambivalencia tecnológica, autonomía operacional, margen de maniobra y teoría de la instrumentalización (Feenberg, 1999; 2002; 2010).

Se espera poder hallar las cercanías y distancias que este plan presenta en relación a la apropiación digital, soberanía y democratización tecnológica, planteadas por Feenberg, y al mismo tiempo brindar un análisis del mismo en relación a su contexto inmediato de aplicación. Ello, sumado a la relación con otras políticas similares, podría contribuir a la mejora en las políticas y, en consecuencia, una mejora en las brechas tecnológicas poblacionales.

2 - Desarrollo

En este apartado se analizarán los principales ejes del Plan Federal Juana Manso en una constante articulación con los postulados teóricos de Andrew Feenberg, a los fines de analizar la posibilidad de apropiación digital, soberanía y democratización tecnológica que el plan puede o no posibilitar. Estos ejes son: Propuesta Federal, Plan orientado a la soberanía digital, Plan orientado a la sustentabilidad, Organización modular, Aporte a la igualdad en el acceso a la educación y, Aporte a la calidad educativa (Plan Federal Juana Manso [PFJM], 2021).

2.1 Propuesta Federal

Desde la *web* oficial del plan, se destaca en primer lugar que no se trata de un programa terminado sino de una co-creación de contenidos. Por ello, disponibiliza la infraestructura necesaria para integrar colaborativamente producciones de todas las jurisdicciones (PFJM, 2021). Esta infraestructura, podría relacionarse con la idea de código técnico de Feenberg, en la medida en que funciona como la base desde donde se tejen las acciones desarrolladas tanto desde el gobierno como desde los sectores participantes. Al organizarse de manera

que posibilite la colaboración y la articulación federal, este plan permite el desarrollo de un gran número de acciones a ser desarrolladas por diferentes grupos. El código técnico, es la estructura que está implícita en el diseño y en la estructura de los sistemas técnicos y que determina las funciones, valores y usos de los mismos sedimentando valores e intereses de las clases dominantes (Feenberg, 2002). Pensar que desde la creación tiene el carácter de abierto, colaborativo y federal puede llevarnos a pensar en que es un paso hacia un sistema tecnológico que tiende a ser democrático.

Más allá de que pueda observarse esta apertura hacia la democratización, es una realidad también que el plan presenta un sesgo formal desde que está orientado principalmente a los grupos más vulnerables económica y socialmente (por ejemplo siendo destinatarios/as principales de la entrega de dispositivos) lo cual sigue sosteniendo la misma lógica de distribución instalada en el PCI años antes. Además, si bien busca ser federal y permitir colaboraciones e intercambios entre todas las jurisdicciones no explicita cómo hacer para subsanar las desigualdades de base que hay en el territorio nacional y que podrían impactar en el uso de la plataforma. Estos sesgos formales están escondidos en los propios sistemas, y sólo pueden ser revelados cuando se analiza el contexto.

A través del sesgo formal, se observa cómo un dispositivo coherentemente diseñado puede resultar discriminatorio para cierto sector (Feenberg, 2010). Si bien desde la lógica de distribución de las computadoras y desde la idea de federalización pueden observarse estos sesgos, también es cierto que el plan intenta avanzar en la ruptura de las lógicas de dominación, sobre todo pensando en la división internacional del trabajo, cuando propone el desarrollo de sus propias redes de conexión y de sus propios mecanismos de almacenamiento de datos para dejar de depender de los países centrales. A su vez, en la misma lógica, aboga por la formación y capacitación constante de lxs destinatarios/as y propone la mejora de la conectividad, intentando impactar sobre las desigualdades en diversos sectores.

Al hablar del código técnico se hizo hincapié en que no es un programa terminado sino una infraestructura abierta que permite la colaboración de diversos sectores, esto podría vincularse con la idea de margen de maniobra que el sistema permite. Para Feenberg (2002), la tecnología no es un destino sino un campo de lucha, que tiene el potencial para ser utilizada en diferentes proyectos. Por parte de los sistemas dominantes se establece una autonomía operacional, entendida como una diferencia de poder entre quienes crean las tecnologías y quienes las usan (Tula Molina y Giuliano, 2015); es la libertad de los sectores poderosos para tomar decisiones independientemente de los intereses de otrxs. Pero, frente a la autonomía operacional se pueden generar diversas tácticas de margen de maniobra, vinculadas a la capacidad de agencia, entendida como la respuesta o resistencia al control ejercido. En el caso del PFJM se observa que, al ser un diseño de una apertura considerable, se permiten muchos espacios desde los cuales ejercer estas respuestas, que iremos ampliando más adelante.

2.2 Soberanía Digital

En la descripción del plan, se deja en claro que se persigue el objetivo de promover el cuidado de datos, el desarrollo de la industria nacional de *software* y la producción de recursos educativos abiertos de calidad, todo desde una política educativa definida por el Estado (PFJM, 2021). Estas líneas muestran un avance respecto al PCI ya que se explicita una intencionalidad de parte del Estado de ocuparse de los datos y las licencias, que no estaba en escena en años anteriores.

Volviendo a la idea de código técnico trabajada en el punto anterior, aquí puede verse reflejado en tres puntos. En primer lugar, en relación al *software* libre se muestra un avance sustancial con respecto al PCI ya que ahora no es una opción más dentro del doble arranque de las computadoras sino que los dispositivos vienen equipados con *Ubuntu*. Se rompe el monopolio y el pago de licencias de *Windows* y se elige un sistema que además de ser libre y abierto permite ciertas facilidades vinculadas al diseño de su interfaz, más amigable que otras distribuciones de *Linux*.

Por otro lado, la idea de generar Recursos Educativos Abiertos (REA) está relacionada con las licencias abiertas promovidas desde el uso de sistemas libres y con la idea de colaboración. Pero, lo más notorio es que se plantea la posibilidad de navegación por estos recursos de manera gratuita ya que todo se aloja en el *Arsat* (propiedad del Estado). Desde los documentos se invita a reutilizar, reeditar y redistribuir los recursos subidos a la plataforma para poder enseñar a través de contenidos co-producidos desde una pluralidad de miradas (PFJM, 2021).

Por otro lado, desde la creación del plan se supone la idea de articulación entre diferentes sectores del Estado pero se orienta a la soberanía digital en el sentido en que se espera resolver todos los puntos desde la industria y la producción nacional, evitando así reproducir la dominación de los países centrales en el ámbito tecnológico. Por ello, se crean los recursos necesarios (mejora de conexión, alojamiento en *Arsat*) y se licitan las computadoras a empresas de producción nacional. Sí bien el PCI ya había iniciado camino en este sentido, podemos observar que en este plan este objetivo de independencia tecnológica cobra una mayor relevancia.

El plan se plantea desde el inicio como libre, abierto, democrático. Es un diseño de sistema técnico que permite la negociación y la adaptación del mismo a diversos intereses.

2.3 Sustentabilidad

Desde los documentos oficiales del plan se promueve la visibilidad y la preservación del patrimonio educativo y cultural a través de una construcción colectiva sobre una infraestructura del estado (PFJM, 2021). La idea de preservar y disponibilizar el gran acervo de recursos y contenidos es, sin dudas, una iniciativa de gran envergadura. Sin embargo, en la práctica se

observa que los contenidos podrían mejorarse por temas, aprovechando la organización que ya existe en el armado de los diseños curriculares, facilitando la navegación por los mismos (Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre y Ollivier, 2021). Pero, además de la cuestión organizativa se observa que no es posible, desde el diseño actual de la plataforma, una articulación entre las aulas virtuales o el repositorio federal del Juana Manso y los repositorios provinciales o municipales ya existentes.

Desde lo teórico se adscribe a la idea de colaboración y federalidad pero, en la práctica, esta imposibilidad acaba centralizando en aquellas provincias o jurisdicciones que han subido recursos al Juana Manso, desaprovechando las iniciativas locales. Estos usos, permitidos o no desde el diseño (código técnico) van tejiendo un mapa de posibilidades para ciertos sectores, mientras limitan otros. Para revertirlo, el Estado podría asumir el rol de coordinador y promotor de la cooperación entre jurisdicciones, desarrollando una arquitectura digital abierta y flexible (Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre y Ollivier, 2021).

2.4 Organización modular

El plan está dividido en diferentes servicios y plataformas que se pueden usar conjuntamente o por separado, de acuerdo con los requerimientos de cada contexto; así, puede demandarse una solución integral o algunos de sus módulos. Cuando Feenberg (2002) habla de ambivalencia tecnológica hace referencia a las diferentes posibilidades de uso que un mismo sistema tecnológico puede suponer y de cómo se van tejiendo así las acciones tanto de los grupos de poder (autonomía operacional) como las respuestas de los demás grupos (margen de manobra) (Feenberg, 2002).

En el diseño del PFJM se observa una apertura y una organización que abren ya la posibilidad de tejer diferentes usos (soluciones integrales, modulares, diversos requerimientos, etc) por lo cual esta ambivalencia está explicitada desde el diseño mismo.

2.5 Aporte a la igualdad

Desde su diseño, el Juana Manso se erige como un aporte a la igualdad en el acceso a la educación; para ello, presenta un entorno amigable, accesible y con navegación desde cualquier dispositivo, aun desde celulares sin consumo de datos. En este sentido, es un importante avance respecto del PCI ya que aboga no sólo por un acceso a los dispositivos sino a una conexión de *internet* o, a la posibilidad de usar sus servicios aun sin conectividad.

El ministro de educación, Nicolás Trotta, afirmó que el plan se inscribe en un “marco de un enfoque de derechos, tendiente a la inclusión, equidad, educación de calidad y seguimiento de trayectorias escolares” (Argentina, 2021). Ello, puede constatarse en que el plan no se limita a la distribución de equipos sino que pretende ser una solución integral. Pero además,

lo interesante -y superador respecto al PCI- es que la plataforma es la misma para toda la población, eliminando sesgos formales que pudieran quedar implícitos en la distribución desigual de contenidos o que serían evidentes si el plan se limitara tan solo a entregar computadoras.

La inclusión de la que habla el ministro se ve reflejada también en la posibilidad de lidiar con problemas de conexión desde diversas aristas, proponiendo soluciones rápidas y efectivas que tuvieron que acelerarse a causa de la pandemia. En ese marco, al tener alojados los contenidos de la plataforma en el Arsat, la navegación es gratuita (sin consumo de datos) pero, avanzando aún más, el gobierno negoció con empresas de telefonía celular para que las videollamadas realizadas dentro del portal fueran también gratuitas. De este modo, se garantiza que todxs puedan acceder a los servicios ofrecidos sin importar dispositivo o conexión a *internet* (Bruschtein, 2021).

Por lo anterior, puede concluirse que el sesgo formal implícito en el PCI (entregar equipos sólo a sectores en situaciones de vulnerabilidad) intenta minimizarla, estableciendo un piso mínimo y básico de derechos de acceso para todxs y previendo que los entornos sean accesibles y amigables, intentando atender a las otras dos dimensiones de la brecha digital: uso y apropiación.

2.6 Aporte a la calidad educativa

El plan ofrece, según su presentación oficial, un entorno para la innovación en las prácticas de enseñanza/aprendizaje (PFJM, 2021). Se desarrolló durante la época de aislamiento obligatorio a causa de la pandemia de covid-19, pero está pensado para continuar tanto en la semipresencialidad como en el retorno de la presencialidad absoluta, brindando un soporte digital e innovador.

Además de la plataforma, el plan prevé la formación y capacitación docente continua, en línea con el PCI, que permite pensar en la posibilidad de generar conocimientos sobre tecnologías en la educación que superen al uso de las mismas como herramientas. En relación a los aspectos técnicos, cuando se analizan los componentes de las computadoras desde un nivel primario o de funcionalización (Feenberg, 1999) se vislumbra un avance con respecto a los equipos entregados por el PCI. Dispositivos mejor pensados para la adaptación a las escuelas, mejoras en las interfaces, elección de *Ubuntu* como sistema operativo por su accesibilidad y su licencia abierta, etc. Ello es relevante porque los cambios que se realicen a nivel técnico impactan en las prácticas y procesos de apropiación posibilitando o no ciertas acciones.

En un segundo nivel de análisis o de realización (Feenberg, 1999), puede observarse que las políticas públicas no pueden funcionar aisladas del contexto en el cual se inscriben. El plan se lanzó en medio de una pandemia que obligó a migrar a los entornos virtuales de aprendizaje, en ese marco las conexiones de *internet* eran, para muchxs, un obstáculo. Frente a ello, el

Estado optó por incluir en el mismo diseño del Juana Manso soluciones rápidas y eficientes para garantizar el acceso: navegación libre por el sitio, videollamadas gratuitas desde el portal y declaración de *internet*, televisión paga y telefonía móvil como servicios públicos.

Mientras tanto, el mismo plan promete seguir con la ampliación del cableado de *internet* y con las iniciativas de conectividad que vienen desarrollándose desde el Estado.

3 - Conclusiones

Luego de haber analizado los textos oficiales del plan en articulación con la teoría crítica de Andrew Feenberg, podemos arribar a las siguientes conclusiones: por un lado, es destacable como el plan se sitúa en una posición superadora con respecto al PCI en varios aspectos: la evolución técnica de los equipos, la propuesta integral de acción, la navegación gratuita por la plataforma, el resguardo de los datos, la actuación de industrias locales en la fabricación de equipos, etc. Luego, sería prudente realizar un análisis para ver qué sucedió en la práctica (seguimiento, reparación de equipos y de redes, acuerdos con empresas de internet y telefonía móvil, etc).

Por otro lado, si bien el plan fue presentado y puesto en marcha durante el aislamiento provocado por la pandemia de covid-19, está pensado para poder funcionar con la vuelta a la presencialidad, ya sea parcial o total, sirviendo como un entorno más de aprendizaje y posibilitando que se mejore la relación cualitativa entre educación y tecnologías.

Habiendo analizado sus principales postulados en relación a conceptos claves de la teoría de Feenberg como código técnico, sesgo formal, teoría de la instrumentalización o ambivalencia tecnológica, podría concluirse que el plan es una propuesta integral del Estado, que busca garantizar el acceso, uso y apropiación de las tecnologías en el marco de lo educativo. Pero, además, lo hace siguiendo una búsqueda de soberanía y democratización tecnológica coherente con otras políticas como el lanzamiento de los satélites Arsat, las redes de fibra óptica, las políticas de resguardo de datos, entre otras.

Si bien estas políticas, y su análisis, excede las posibilidades de esta ponencia, es destacable que se analiza una articulación orgánica entre el Juana Manso y los postulados básicos del gobierno tanto en materia de ciencia y técnica como en materia educativa, posibilitando que el plan esté encauzado en un contexto real y práctico y potenciando así su funcionamiento.

A futuro, sería interesante poder analizar no sólo estas articulaciones, sino también la puesta en práctica del plan, sobre todo pensando en la cercanía de la vuelta a la presencialidad escolar.

Referencias

Argentina (14 de junio del 2021) *Trotta presentó los avances del plan federal Juana Manso*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/trotta-presento-los-avances-del-plan-federal-juana-manso>

Bruschtein, Julián. (15 de junio del 2021) El gobierno relanzó el plan federal Juana Manso. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/348216-el-gobierno-relanzo-el-plan-federal-juana-manso>

Cardini, Alejandra; Bergamaschi, Andrea; D'Alessandre, Vanessa y Ollivier, Agustina (2021) Educar en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Buenos Aires: CIPPEC <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>

Cavalli, Ayelén. (2013) La tradición en la integración entre naturaleza y sociedad en el marco de la críticacultural de la tecnología de Andrew Feenberg. En: Barrio, C; Basso, L. y Crelier, A. (comp.) *Acontecimiento y tradición: Fundamentos de la cultura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Feenberg, Andrew. (1999) *Questioning technology*. Londres: Routledge.

Feenberg, Andrew. (2002) *Transforming technology. A critical theory revisited*. New York: Oxford University Press.

Feenberg, Andrew. (2010) *Inside technology. Between reason and experience*. Massachusetts: The MIT Press.

Feenberg, Andrew. (2017) *Technosystem: The social life of reason*. Massachusetts: Harvard University Press.

Plan Federal Juana Manso (14 de julio del 2021) *Acerca del plan federal Juana Manso*. Plan Federal Juan Manso. <https://juanamanso.edu.ar/acercade>

Tiramonti, Guillermina; Volman, Víctor. y Braga, Federico (2021) ¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de las clases presenciales?. Observatorio Argentinos por la Educación. Buenos Aires. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Consecuencias_de_interrupcion_de_clases.pdf

Tula Molina, Fernando. y Giuliano, Héctor. (2015) La teoría crítica de la tecnología : revi-

sión de conceptos. *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*, 21(41), 179-214. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/344>

Unicef (2020) *Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*. Unicef: Buenos Aires <https://unicef.org/argentina/media/8051/file>

Van Dijk, Teún. (2009) *Discurso y poder: contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Buenos Aires: GEDISA.



Tecnologías, comunicación y vida cotidiana

***Ghosting y curving* en la era de las apps de citas**

Joaquín Linne¹

Resumen

Esta ponencia explora las ideas y prácticas de jóvenes de Buenos Aires en torno a la sexoafectividad en tiempos de la pandemia del COVID-19. El trabajo de campo combinó entrevistas en profundidad a jóvenes de Buenos Aires que utilizan aplicaciones de citas, así como conversaciones informales junto con observaciones en estos sitios. Entre los resultados, se evidencia que estas herramientas de contacto tienen múltiples usos y apropiaciones, así como desencadenan múltiples efectos: adicción, demanda, ansiedad y voyeurismo; frustración por no lograr generar encuentros satisfactorios o relaciones duraderas; dificultad y estrés por gestionar múltiples chats y relaciones en paralelo; exigencia y dispersión como efectos colaterales de la gamificación y el imaginario *plenty of fish*; tensiones recurrentes entre perfiles feministas y perfiles de ideología sexogenérica tradicional; divergencia de expectativas, *ghosting* y *curving*; recurrencia a las citas virtuales, a la microcita y a la cita alternativa en parques o supermercados como método seguro en tiempos de pandemia y estrategia para ahorrar tiempo ante la aparente amplia oferta de candidatos/as.

El abandono es una zona franca donde ninguna regla tiene curso.

Un lugar de deserción, un no man's land. (...) Se trata de imaginar una nueva gramática de las relaciones —la desaparición de la adecuación, por ejemplo, entre el sexo y el género—, y también de pensar la modificación radical de nuestros apegos con el objeto, por lo tanto con el deseo, la memoria, el porvenir, con eso que se guarda y se borra.

Anne Dufourmantelle

Introducción

Esta ponencia indaga en las creencias, representaciones y prácticas de jóvenes de Buenos Aires en torno a la sexoafectividad entre 2019 y 2021, momento atravesado desde marzo de 2020 por la pandemia del COVID-19. El trabajo de campo combinó entrevistas en profundidad a jóvenes de Buenos Aires que utilizan aplicaciones de citas predominantemente heterosexuales, como Tinder, Happn, Bumble y Okcupid. También mantuve entre 2019 y 2021 conversaciones informales junto con observación participante y no participante en estas *apps*.

1 Dr. Joaquín Linne (CONICET-UBA/UNLa). Investigador adjunto CONICET. Ha publicado numerosos *papers* en torno a las juventudes y las tecnologías digitales. joaquinlinne@gmail.com

Cuando arranqué esta investigación, pensé en cómo nos presentamos *online* a partir de la teoría de capitales de Bourdieu. En un artículo (Linne y Fernández Lopes, 2019), observamos tres tipos comunes de presentaciones en *apps* de citas. En primer lugar, quienes centran su estrategia en el capital económico, presentado principalmente mediante su facultad para vivir experiencias vinculadas a su capacidad adquisitiva, principalmente viajes y acceso a lugares con cierre social. En segundo lugar, quienes centran su estrategia en exhibir su capital cultural, sugiriendo su distinción social desde credenciales, saberes, consumos y prácticas culturales. Por último, quienes centran su estrategia en el capital erótico (Hakim, 2012).

Vinculado a los capitales, los tipos de usuarios pueden clasificarse según sus búsquedas declaradas: los “sexuales” buscan exclusivamente encuentros eróticos sin interés aparente en intercambios afectivos, intelectuales o socioculturales; los “sociabilizadores” priorizan compartir momentos agradables sin fines predeterminados; los “lúdicos” juegan con la *app* para entretenerse, sumar *matches* y elevar su autoestima, por lo general sin concretar encuentros presenciales; los “voyeurs” reducen su interacción a mirar perfiles y dar *likes*, sin siquiera colocar una foto personal; los “románticos” aspiran a enamorarse y encontrar pareja; los “cultos” buscan compartir experiencias artísticas, saberes, salidas y consumos culturales; los “gourmet” aspiran a encontrar con quien compartir diferentes tipos de cocina y bebidas; los “viajeros” esperan encontrar un compañero de aventuras; los “familieros”, una pareja con quien tener hijos o compartir una familia ensamblada. En numerosos casos, los usuarios combinan varios de los tipos de intereses mencionados.

Asimismo, el flirteo *online* puede tener varias motivaciones: 1) el regodeo *voyeur*; 2) la representación de cada diálogo como pequeña victoria autosatisfactoria que alimenta la necesidad de revivirla; 3) la sensación de estar manejando un harén de relaciones amistosas con derecho a roce, un catálogo donde opera la fantasía de elegir a quien sea mejor; 4) la búsqueda del *match* definitivo, como si la *app* fuese un oráculo del amor con capacidades mágicas, o más bien una inteligencia artificial que aúna deseos particulares a partir de la *big data* que maneja.

***Ghosting y curving* como síntomas de época**

Pero, más allá de las estrategias de presentación, ¿qué consecuencias trae la proliferación de perfiles y personas con las que de pronto parece posible interactuar sexoafectivamente? Es un hecho que la posibilidad legítima de elegir pareja o compañeros sexuales se ha ampliado tanto por la incidencia del feminismo como de las tecnologías móviles en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, a una significativa parte le abruma la búsqueda, la ambivalencia permanente y la hipercomunicación. Más allá de la histeria y la ansiedad que genera el “me clavó el visto”, una forma que adquiere la fobia al compromiso es el *ghosting* (fantasmear o hacerse fantasma). Este corte abrupto implica hacer el vacío, dejar de contestarle al otro e incluso bloquearlo en redes y WhatsApp. Por supuesto, esto genera distintos grados de confusión, culpa, ansiedad, incertidumbre, inseguridad y trauma ante la falta de explicación para duelar.

Alguien me va a hablar o qué. Sobra ghosteo por acá. Si tu plan es ese mejor ni hables, andá a ghostear a tu vieja. (Mujer, 35)

Si cada época configura un manual de usos generales, el feminismo forma parte del manual de instrucciones de la sexoafectividad (Angilletta, 2021). En una era de hiperestimulación digital, se demanda intensidad sin maltrato y responsabilidad afectiva en los encuentros. En este marco, existen múltiples tensiones en torno al *stalkeo* y al *ghosting*. Millones no entienden el por qué del *ghosteo* tras semanas o meses de relación, pero siguen perseverando.

Espero a alguien que me robe el corazón para siempre y no me haga perder el tiempo en este catálogo de carnes vivas. (Mujer, 31)

No tengo ganas de regalar tiempo, es lo único que no puedo recuperar. Me aburre llenar descripciones pero me divierte leerlas. (Mujer, 33)

Las prácticas de maltrato se vinculan a varios fenómenos: la sensación de que, como hay miles de posibilidades, no hace falta ser cuidadoso; la fetichización de perfiles que parecen comunicarse entre sí, olvidando que fueron creados y tras ellos existen personas con sentimientos; la ciberdesinhibición que permite mostrarse íntimamente y maltratar desde cierto anonimato y con baja empatía; el imperativo de que todo debe transfigurarse en imágenes para existir y la idea de que la sexoafectividad debe asemejarse al porno en el que hemos sido socializados.

Para nosotras es diferente. Nos dan un poco de cariño y nos enganchamos. Nos enamoramos más fácilmente y después nos ghostean. (Mujer, 30, entrevista)

Es como que no hay que preocuparse por ser *ghosteado*, porque nos conviertan en fantasmas, pero sigue siendo chocante que no te contesten, te bloqueen o lo que sea. No dijiste nada ofensivo ni hubo ninguna pelea ni diferencia. Simplemente dejan de interesarse y de hablarte, te *ghostean*. (Mujer, 32, entrevista)

No estoy en un momento donde me dé gusto coger de la nada. No me interesa coger y que después me den las clavadas de visto y dejen de hablar. Si sólo querés coger, decímelo y listo. Coger y pasarla bien es lo mismo que sólo coger. Coger y conectar es lo mismo que sólo coger. Sólo que te la endulzan, te la romantizan para que no suene ásper, y después te *ghostean*. Ojo: si me dicen que quieren algo serio, también los saco carpiendo. O sea, dejame ser. (Mujer, 34, entrevista)

Una versión más liviana del *ghosting* es el *curving*: responder de modo breve y distante, sin explicitar que se perdió interés. Esta práctica permite a los que les da culpa *ghostear* disfrutar de tener personas interesadas en ellos. *Curving* es *ghosting* con conciencia de que es políticamente correcto tener responsabilidad afectiva. Dado que en tanto en redes sociales como Instagram, así como en las *apps* de citas, una parte de usuarios/as buscan experiencias más centradas en el presente y/o algún tipo de intercambio, mientras que otras personas buscan conexión y desarrollar relaciones “profundas” (con o sin exclusividad), existe una continua

divergencia de expectativas. En consecuencia, junto con el imaginario *plenty of fish* de abundancia de candidatos (Illouz, 2012), son frecuentes tanto el *ghosting* como el *curving* entre personas románticas que buscan relaciones monógamas versus poliamorosas o monógamas seriales o “infieles” que buscan relaciones de amistad o sólo sexuales. Una parte de estos comportamientos se asocia a las tensiones frecuentes entre feministas y quienes poseen una ideología sexogenérica tradicional.

Quizá es más sincero el *ghosting*, pero el *curving* es más humano. Tampoco es ideal, pero responder con mucho delay y reapático, ir dejando morir lentamente el contacto con respuestas con emojis y la buena onda del “q bien” puede ser menos traumático que el ghosteo en seco. (Varón, 37, entrevista)

No voy a mentirte Marge! Gorda, mamá, sin filtro para hablar, frontal, embolada de los que sólo quieren ponerla. Responsabilidad afectiva ante todo! Me aburre la gente q usa el término amor libre para no tener responsabilidad afectiva. Somos personas, vio? Valoro la inteligencia emocional, la empatía y saber comunicarse. Qué lindo cuando te gustaba alguien y no veías la hora de ver!@, no? (Mujer, 36)

Si el *ghosting* es la respuesta individualista que promueve el sistema desde su *ethos* tradicional, la responsabilidad afectiva es el imperativo superyoico propuesto desde el feminismo que propone deconstruir hábitos. El feminismo sugiere que las relaciones sexoafectivas deben implicar a personas que conversen sobre sus emociones de modo empático, incluso cuando llega el final del amor. Este ideal, con el que a priori todos coincidimos, no siempre se condice con la realidad, plagada de ansiedad, *estrés*, trauma, narcicismo y sadomasoquismo. Pero quizá simplemente el *ghosting* sea cuestión de modales: quienes requieren responsabilidad afectiva reclaman el principio civilizatorio de amabilidad, entendido como no *ghostear* ni *curvear*. Quienes defienden el ghosteo argumentan que provienen de familias disfuncionales, nadie les enseñó, hacen lo que pueden y hay que desdramatizar las relaciones en el siglo XXI.

Incremento de apropiaciones diversas en pandemia

Estas herramientas de contacto poseen múltiples usos y desencadenan múltiples efectos, que se han incrementado con la pandemia del COVID-19. Sea adicción, ansiedad, voyeurismo o frustración por no lograr generar encuentros satisfactorios o relaciones duraderas; sea dificultad y estrés por gestionar múltiples chats y relaciones en paralelo; sea exigencia, dispersión libidinal y competitividad como efectos colaterales de la gamificación y el imaginario *plenty of fish*; sea la proliferación de personas que priorizan la relación afectiva con sus mascotas (Linne, 2020).

En este contexto, la cuarentena implementada ante la propagación del COVID-19 provee más razones para incrementar la ascesis libidinal y al mismo tiempo el hedonismo digital: a los temores universales de juntarse con desconocidos, que implican los múltiples riesgos de ETS como el SIDA, violencia material y simbólica, machismo con o sin marco teórico o

ultrafeminismo, ahora se suman las distintas cepas del COVID-19. Por eso, en un contexto donde Internet se vuelve un sustituto de casi todo, muchas instituciones, como el Ministerio de Salud argentino, aconsejan el *sexting*.

Estudiante de odontología y jodida *full time*. Vivo viendo Netflix con insomnio. En cuarentena me di cuenta de que no soy bebedora social. (Mujer, 25)

Si no me sienta bien no lo hago... reencuarentenada. 1º regla en cuarentena: no enamorarse, todos están aburridos. Doy pocos *likes*, no busco nada y busco todo. Fluir. Perfiles falsos no me hagan perder el tiempo. (Mujer, 36)

Volviendo a este antro en cuarentena. Lo que no mata, curte. Sin fanatismos ni extremismos. Si la charla se pone divertida seguimos x otro canal. Tengo una hija de 4 años. Las fotos son de este año... precuarentena. (Varón, 32)

Uno de los nuevos indicadores de confianza es la aclaración “ya estoy vacunado”. En ocasiones se requiere que el otro esté vacunado o tenga un certificado de hisopado negativo. Una gran parte de quienes se animan a la presencialidad pasa del chat a la videollamada; si hay *quorum*, suelen encontrarse a mitad de camino, comprar un café para llevar y caminar con los barbijos puestos. También se juntan en un parque o supermercado.

Busco novio de cuarentena que me haga asado, más o menos hasta fin de año. Soy hermana, hija, sobrina, prima. (Mujer, 28)

Si tu idea de viajar es un *all inclusive*, sos amante de las *selfies* en el espejo del baño y/o querés romper la 40ena por un tinderazo, dale tranqui a la X. (Mujer, 30)

No sé qué onda estas *apps* pero ya me aburrí de la cuarentena. Hago cardio = bailo solo en mi casa. (Varón, 29)

Vida real? Me arruga la ropa. Carezco de aptitudes sociales... Pero sé un montón de comics y videojuegos. Voy y vengo de Tinder, más en cuarentena. (Varón, 30)

Ante la cuarentena se ha incrementado el uso de las plataformas de entretenimiento, las redes sociales y *apps* de citas. Mientras las autoridades sanitarias de Nueva York aconsejan que “vos sos tu mejor pareja sexual” y las encuestas señalan que se incrementó la autosatisfacción, con el confinamiento obligatorio muchas parejas hicieron una “convivencia arrebatada” (Marentes, 2020), sea por la prohibición de movilizarse en medios de transporte, por temor a la soledad o por la dificultad de pagar el alquiler ante la escasez de ofertas laborales. También se profundizó el aislamiento de solteros, así como su ansiedad, aburrimiento y temor. Gobiernos, familiares, terapeutas y amistades conminan a extremar la prevención al encontrarse para evitar la propagación del virus.

Conclusiones

Más allá de la segmentación que estimulan las *apps* de citas a partir de sus algoritmos y puntajes basados en *likes* y descartes, los/as usuarios/as realizan distintas apropiaciones y acciones solidarias como agresivas dentro de las *apps*. Desde amistades e intercambios a peleas, se genera cierta comunidad de intercambio de servicios y recursos dentro de estas plataformas.

El *ghosting* se vincula también a cierta desvalorización del encuentro analógico y los vínculos exclusivistas, que tensionan el discurso amoroso tradicional por sobre la lógica posmoderna del reciclado afectivo, la autonomía como valor supremo y las opciones múltiples. Muchos/as se quejan del carácter consumista de las *apps de citas*: si bien contribuyen a la experimentación y búsqueda sexoafectiva al facilitar contactos y encuentros, también fomentan el maltrato.

En un siglo permeado por las identidades lábiles de *centennials* y diversos colectivos y fenómenos socioculturales, la potencialidad de los vínculos que se generan en las *apps* de citas pone en torsión las nociones de liviandad y profundidad con la que suelen abordarse las interacciones en redes sociales. En definitiva, no se trata de romantizar los conflictos que traen las *apps*, sino poner de manifiesto las apropiaciones y desvíos que suscitan, como las de construir comunidades de afecto a veces fragmentarias, parciales o epidérmicas, más allá de la pregunta ¿qué somos?

Bibliografía

ANGILETTA, F. (2021). *Zona de promesas*. Capital Intelectual.

BOURDIEU, P. (1998). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

DUFOURMANTELLE, A. (2018). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Nocturna.

HAKIM, C. (2012). *Capital erótico. El poder de fascinar a los demás*. Debate.

ILLOUZ, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz.

LINNE, J. (2020). "No sos vos, es Tinder". Gamificación, consumo, gestión cotidiana y performance en aplicaciones de "levante". *Convergencia*, 27, e13365. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.13365>

----- y FERNÁNDEZ LOPES, P. (2019). En búsqueda del *match* perfecto. Perfiles, experiencias y expectativas socioafectivas de jóvenes en torno a Tinder. *Última Década*, 27, 96-122.

MARENTES, M. (2020). Cosas que anudan a las parejas. Análisis de historias de amor gay en producción cultural argentina contemporánea. *La Trama de la Comunicación*, 24(1), 125-144.

Crisis del sistema mediático tradicional: amenazas y oportunidades de la revolución digital en el periodismo online de Comodoro Rivadavia

Daniel Enrique Pichl¹

Víctor Fabián Latorre Mansilla²

Resumen

A partir de un escenario mundial donde el fenómeno de la digitalización ha trastocado progresivamente a la industria periodística, ya sea en sus procesos productivos como en los hábitos de las audiencias, el presente artículo indaga de qué manera la cultura digital impacta en el contexto específico de medios informativos de circulación regional. El estudio de caso se desarrolla en Comodoro Rivadavia-Rada Tilly, uno de los principales aglomerados urbanos de la Patagonia argentina. Nos enfocamos en el periodismo online. En cómo la irrupción de los denominados medios sociales, la evolución de tecnologías móviles y las nuevas formas de apropiación de contenidos por parte de las audiencias han modificado durante la última década las rutinas de producción de información, al igual que su distribución. Todo ello en una plataforma que en su origen replicaba lenguajes y criterios noticiosos del periodismo impreso.³

1 • Daniel Enrique Pichl: Doctorando en Comunicación (UNLP, Argentina). Especialista en Gestión Universitaria (UNMDP). Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Profesor asociado de la UNPSJB. Integrante de la RIAT. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura (GT-ITC-UNPSJB). Autor de capítulos de libros sobre comunicación, artículos en revistas especializadas y actas de congresos. Coordinador de la Editorial Universitaria de la Patagonia (EDUPA). Principales líneas de investigación: periodismo digital; agenda setting; comunicación de las organizaciones; tecnologías de la información y la comunicación.

2 • Víctor Fabián Latorre Mansilla: Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (UNPSJB, Argentina). Magister en Comunicación Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Comunicación Social (UNPSJB). Periodista profesional. Docente e investigador de la UNPSJB. Integrante de la RIAT. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura (GT-ITC-UNPSJB). Autor de capítulos de libros y publicaciones sobre comunicación, periodismo y nuevas tecnologías. Principales líneas de investigación: historia social de los medios; tecnologías de la información y la comunicación; criterios noticiosos y evolución de los lenguajes periodísticos.

3 • El presente artículo se basa en conclusiones preliminares del Proyecto de Investigación: "Historia y presente del periodismo digital en Comodoro Rivadavia: dos décadas de evolución de sus sitios de noticias (1999-2022)". PI SCyT-UNPSJB:1688/21. Ejecutado por el Grupo de Trabajo sobre Internet, tecnología y cultura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (GT-ITC-UNPSJB). Director: Víctor Fabián Latorre Mansilla.

La masificación alcanzada por Internet durante la última década en la Argentina, gracias a nuevos enlaces de fibra óptica y a la capacidad de conexión mediante teléfonos móviles, ha contribuido a que, en la mayoría de los centros urbanos del país, se multiplique la oferta de medios periodísticos online. De ese modo, el aglomerado Comodoro Rivadavia-Rada Tilly,⁴ donde a fines de la década de 1990 los únicos sitios de noticias existentes eran las ediciones digitales de los diarios *El Patagónico* y *Crónica* (Latorre Mansilla, 2011), presenta en octubre de 2021 una lista que supera largamente la docena, sumados los portales ligados a marcas y nombres de medios tradicionales –diarios impresos, emisoras de radio o de televisión–, así como medios nativos digitales.

Junto a *El Patagónico* y *Crónica*, en la lista de sitios vinculados con marcas tradicionales se encuentran los portales de Canal 9 TV, Radio del Mar, Mil Patagonias (perteneciente a la radio Laciempuntouno) y *El Comodorese* (relacionado con la radio La Petrolera). Mientras, entre los medios surgidos a partir del propio entorno digital se hallan *ADNSur*, *La Posta Comodorese*, *Con Sello Patagónico*, *Comodoro 24*, *Vivo Comodoro*, *Rada Tilly Noticias*, *ABC-Diario*, *El Observador del Sur*, *Con Sello Patagónico* y *Somos Voces*, entre otros.⁵

Ese crecimiento exponencial en la cantidad de sitios de noticias de circulación regional⁶ se contraponen con la crisis que golpea a medios periodísticos tradicionales de Comodoro Rivadavia-Rada Tilly y del resto de la provincia del Chubut, que en los últimos años han sufrido reestructuraciones, cambios de propiedad, reducción de personal e incluso cierres, como sucedió en 2017 con el diario *El Oeste* en la ciudad de Esquel.⁷ O la determinación adoptada por el diario *El Patagónico* de dejar de publicar su edición impresa desde el inicio de la emergencia sanitaria por COVID-19, tal como ha sucedido durante la pandemia, e incluso antes de ella, con otros diarios y revistas en la Argentina y el mundo.⁸

4 • Ubicado en la costa atlántica de la provincia de Chubut, a 1.830 kilómetros al sur de Buenos Aires, Comodoro Rivadavia-Rada Tilly constituye el segundo aglomerado urbano con mayor cantidad de población en la Patagonia argentina, detrás del aglomerado del Alto Valle de Río Negro-Neuquén. Según las últimas cifras oficiales disponibles del INDEC su población estimada es de alrededor de 350 mil habitantes.

5 • En todos los casos se trata de sitios de noticias de interés general que cuentan con una edición web, además de publicar contenidos a través de redes sociales. A ellos se suma el sitio Pasta de Campeón, especializado en deportes. Sin embargo, a la par existen algunas publicaciones noticiosas que circulan exclusivamente en redes sociales, principalmente en Facebook, en la mayoría de los casos dedicadas a deportes. También hay algunas de interés periodístico general, pero han sido descartadas para este análisis por cuestiones metodológicas.

6 • Más allá de la capacidad de acceso mundial que presenta internet, en este trabajo se considera como regionales a los medios de comunicación que circulan en contextos geográficos interprovinciales, provinciales o locales. En este caso se hace referencia a los medios de comunicación que se editan en las localidades chubutenses de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly.

7 • Las últimas modificaciones en el panorama de medios de comunicación de Chubut son: Canal 9 de Comodoro Rivadavia y El Diario de Puerto Madryn pasaron a formar parte del Grupo Azul Media. Grupo Jornada, de Trelew, fue adquirido por el Sindicato de Luz y Fuerza de la Patagonia. El Grupo Indalo, propietario del diario El Patagónico de Comodoro Rivadavia se encuentran en proceso judicial desde 2016 y se mantiene la incertidumbre sobre el destino de ese medio fundado en 1967. Ya en 2017 su planta de personal se redujo a la mitad a partir de un plan de retiros voluntarios y su edición papel dejó de circular desde el 21 de marzo de 2020 cuando se inició en Argentina la emergencia sanitaria por COVID-19. Desde entonces solo se publica su edición online.

8 • Para más detalles ver:

<https://www.france24.com/es/20200807-la-pandemia-acelera-el-final-de-la-prensa-en-papel-pero-dispara-la-digital>

Este proceso se asocia, entre otros factores, con el progresivo fin del ciclo de un modelo de negocio basado para los medios periodísticos analógicos –diarios en formato impreso, televisión de aire y emisoras de radio– en la captación de ingresos publicitarios. Todo ello en un escenario de creciente avance de las GAFAs⁹, donde la digitalización y la irrupción de las redes sociales han modificado los hábitos de consumo de una audiencia cada vez más interactiva, pero también más segmentada, que suele acceder a contenidos noticiosos de manera incidental, sobre todo entre las generaciones más jóvenes (Mitchelstein y Boczkowski, 2017).

El progresivo cambio de un paradigma

La transformación del periodismo, a partir de la digitalización que la industria noticiosa comenzó a experimentar hacia finales del siglo XX, favoreció la producción y circulación de información. Incluso en el mundo occidental las empresas editoras de periódicos fueron, a mediados de la década de 1990, las pioneras que lanzaron en Internet los primeros sitios de noticias. Tal es el caso del *San José Mercury* durante 1993 en Estados Unidos o *Los Andes*, de Mendoza, en Argentina, durante 1995. Pero desde fines de la década de 2000, con la irrupción de Facebook y luego de Twitter, los medios sociales –o redes sociales– empezaron a capitalizar el acceso a las noticias en desmedro del periodismo tradicional.

Además de comenzar a dominar la captación de ingresos publicitarios en el mundo digital, Facebook con su lógica de seleccionar noticias a la carta para sus usuarios y Google como el buscador de datos más utilizado, han ido desplazando al periodismo de la posición dominante que tenía como constructor de agendas informativas. El periodismo clásico quedó sumido así a un papel secundario en un ecosistema dominado por los estándares de los algoritmos.

Se pasó de las rutinas periodísticas situadas, como una práctica discursiva socialmente legitimada, altamente institucionalizada y vinculada con los modos de organización de la institución periodística tradicional (Salina Muñoz y Stange Marcus, 2009) a un periodismo digital de “último momento”, que prescinde de ir al “lugar de los hechos”. A esto se adiciona la multitarea de periodistas que producen contenidos en diferentes formatos y para distintos medios como método de supervivencia ante los magros salarios.

Las facilidades que en la actualidad ofrecen las tecnologías de la información, que permiten al periodista prescindir del territorio no solamente puede dar lugar a desinformación. También aleja al periodismo de determinados sectores sociales, empobrece los textos, acotando la diversidad temática por la dependencia a gacetillas institucionales y favorece al periodismo de escritorio que se caracteriza por la falta de contacto directo –cara a cara– con los acontecimientos noticiosos. (Schejtman, 2020).

https://www.elespanol.com/invertia/medios/20201129/muerte-acelera-iphone-covid-mataron-estrellas-prensa/539446582_0.html

9 • Son las empresas que rentabilizan el grueso de la conectividad, todas son estadounidenses y tienen sus sedes en Silicon Valley, California. Son las llamadas GAFAs: Google, Apple, Facebook y Amazon. Conforman las empresas más poderosas a nivel mundial. A ellas deben sumarse Microsoft, Netflix y Uber, entre otras.

De esa manera, la información se desprende de sus productores originales, ya que se puede acceder a ella por múltiples vías. Se encuentra junto a una variedad de información producida por diversos actores, como gobiernos y empresas, que no está supeditada a criterios de noticiabilidad, pero sí a la actualización constante (Waisbord, 2018).

Como plantea Boczkowski (2019), hoy el ecosistema comunicacional es multilateral. El anterior tenía una lógica de arriba hacia abajo. Por un lado, había unos pocos jugadores controlando la producción de información y, por el otro, audiencias poco segmentadas. Hoy las redes concentran todas las funciones. No solo brindan acceso a la información. También editorializan a través de su sistema de algoritmos. Incluso brindan a los usuarios la posibilidad de informar a otros. En ese contexto de falta de control de la calidad periodística es que se “viralizan” falsas noticias (Flores Vivar, 2019).

El número y variedad de fuentes que contiene una noticia son indicadores directos de su calidad informativa. Otro parámetro fundamental para analizar su calidad es evaluar la manera en que los recursos y lenguajes que caracterizan a un medio, que lo identifican como soporte, se utilizan para facilitar al usuario la comprensión del mensaje periodístico. En ese sentido, un anterior estudio desarrollado sobre los principales sitios de noticias de Comodoro Rivadavia confirma la prevalencia de monofuentes noticiosas y una modesta utilización de recursos multimediales e interactivos como herramientas narrativas (Latorre Mansilla y Pichl, 2019).

Hoy los medios online “saben todo” sobre el comportamiento y la preferencia de sus audiencias: cuáles son las noticias más leídas, cuál es el tiempo de lectura, desde dónde acceden al sitio y con qué dispositivo se conectan, entre otras variables analíticas. Pero, salvo excepciones, no están comprometidos en garantizar la calidad periodística de la información que publican en sus sitios.

Sometidos a múltiples presiones, el mandato entre los periodistas que trabajan y editan en sitios digitales es actualizar minuto a minuto, renunciando a criterios como la doble verificación al momento de seleccionar información en cantidad y diversidad. Como consecuencia, se desdibujan los límites entre lo que es información periodística, gacetillas institucionales, memes, comunicaciones personales y publicidad o propaganda. Estas transformaciones han degradado al periodismo de su posición de *gatekeeper*, para ubicarlo como un superviviente que busca sobresalir en los medios sociales y ser considerado por los algoritmos como tendencia.

Siguiendo esa línea, Google creó el SEO (Search Engine Optimization), una herramienta que garantiza a aquellos portales de noticias amoldados a sus reglas algorítmicas, que sus notas estarán situadas entre los primeros lugares que arroje el motor de búsqueda. Ello impacta notoriamente en las visitas de un sitio. Entonces, para capitalizar tal recurso, el periodismo digital modificó las formas de titular y la extensión de las notas, con la finalidad de optimizar los contenidos a las exigencias del casi único buscador disponible en internet.

Pese a que alrededor de la mitad del tráfico que los medios regionales generan hacia sus sitios web depende también de la visibilidad de sus contenidos en las redes sociales, principalmente en Facebook, la dupla que esa red conforma con Google termina condicionando la construcción de la agenda periodística y el acceso a la información para las audiencias. (Latorre Mansilla y Pichl, 2019)

Un escenario de concentración y convergencia

En su expansión, la red que comenzó en Estados Unidos como un proyecto académico igualitario, conocido como Arpanet, evolucionó en la red de comunicaciones más grande de la historia. La Internet que conecta a casi todo el mundo, atraviesa los quehaceres de la vida diaria, recopilando datos de consumo y estableciéndose como objeto de vigilancia, control y manipulación. Es una nueva forma de capitalismo. (Castells, 2009; Zuboff, 2019).

A pesar de todo lo que significa la red, esta se ha convertido en un feudo tecnológico, sin regulación de los Estados y tal como plantea Van Dijck (2016) y recientemente Zuboff (2019) “es imposible determinar el rumbo que siguen nuestras interacciones y por quién serán gobernadas.”

El escenario actual, de fuerte concentración de medios tradicionales –al que hoy se suma el poder los gigantes tecnológicos GAFAs– agrega dificultades. La concentración de la propiedad de los medios de comunicación supone, en primer término, una amenaza para la libertad de expresión y para la democracia. El informe Reuters 2020 muestra que, en Argentina, apenas el 33 por ciento de los ciudadanos confía en las noticias que consumen. Esto tiene relación con aspectos ya planteados, donde el periodismo corre detrás de clics y lo hace sin necesidad de rigor, porque el posicionamiento SEO importa mucho más que la calidad y el pacto de lectura con los ciudadanos.

En forma paralela, se asiste a un recambio generacional en las redacciones de los medios tradicionales, donde el recurso humano más experimentado, pero a la vez mejor pago, es reemplazado por periodistas novatos. A la vez, para que un medio sea competitivo respecto a sus competidores no se sustenta en la investigación o en la profundización de la información, sino en la producción de noticias superficiales que generen *clickbait*, es decir títulos señuelo más propios del marketing y la publicidad que del periodismo. Se buscan aumentar así las métricas del medio, dejando en un segundo plano la intención de informar. (Bazaco, et.al, 2019)

Otro aspecto que repercute en las condiciones laborales del periodismo regional y en la calidad de lo que se publica es la multitarea, ya que un profesional, además de la producción y edición de contenidos, debe encargarse de generar recursos multimediales, es decir no solo escribir, sino editar fotos y videos. A ello se suma, en determinados casos, la ausencia de una sala de redacción física, el predominio del trabajo solitario, autónomo y la falta de elementos de trabajo provistos por el empleador (Bernardi, 2020).

Entre crisis y oportunidades

El vertiginoso crecimiento del número de sitios de noticias y la migración definitiva de algunas publicaciones impresas al entorno digital, trae de la mano un interrogante fundamental en el caso del escenario mediático de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly: ¿esa mayor cantidad de medios online se traduce en una mayor pluralidad informativa dentro del entorno digital?

La respuesta es que esa multiplicación de sitios en lugar de expandir la agenda noticiosa, la ha tornado más homogénea y basada principalmente en contenidos provistos por gabinetes de comunicación de gobiernos y empresas. Además, el principal criterio de noticiabilidad es la inmediatez y los únicos medios que suelen adoptar un tratamiento en profundidad de algunos temas son aquellos vinculados con el periodismo impreso, *El Patagónico* y *Crónica*, así como los dos sitios nativos digitales con más tiempo de permanencia en la red, *El Comodoro* y *ADNSur*.

La homogeneización es consecuencia directa de las precarias condiciones laborales ya descritas, que afectan la producción informativa en el entorno digital con redacciones conformadas en algunos medios, sobre todo aquellos de carácter autogestivo, por solo uno o dos periodistas, agobiados por la presión de desarrollar multitareas y por la obligación de actualizar contenidos de manera constante. Así, en vez de acudir al lugar donde se producen los sucesos noticiosos, capturan datos de las redes sociales y replican gacetillas institucionales sin modificar, en muchos casos, su redacción original.

Esa última rutina incide en que los títulos y el desarrollo de la información sean idénticos en un gran porcentaje de sitios. Incluso se repiten las fotografías que acompañan al texto, ya que cuando no son provistas por un gabinete de comunicación o aportadas por la propia audiencia, han sido tomadas por un periodista de calle. Este, empujado por la necesidad económica despacha contenidos para varios medios a la vez. Su tarea va desde entrevistar a las fuentes, hasta grabar videos y capturar fotografías con su teléfono móvil. Es decir, se ha desdibujado progresivamente la definición clásica de roles del periodismo, donde el periodista, el reportero gráfico y el camarógrafo realizaban tareas que se complementaban. Ahora, muchas veces, se superponen.

A la par, ningún sitio de noticias de Comodoro Rivadavia y Rada Tilly ha logrado establecer un mecanismo de suscripción de lectores o de *crowdfunding* como fuente alternativa de financiamiento de su actividad. Junto al acceso gratuito de contenidos para la audiencia, continúa existiendo una dependencia absoluta de la publicidad para generar ingresos. Y como sucede con los medios analógicos, predomina una fuerte necesidad de acceder a la publicidad oficial pautaada por los Estados provincial y municipal. Ese factor termina condicionando los contenidos que se publican y la línea editorial con los que se enfocan temas políticos y económicos.

En cuanto a los recursos narrativos que se emplean, todavía predomina un lenguaje apegado a la cultura impresa, basado en la publicación de textos y fotografías. Es casi nulo el uso de recursos multimediales, salvo la inclusión de algunos videos. Esta característica encuentra,

como muchas de las anteriores, una explicación en las rutinas de producción dependientes de la gestión de contenidos que proveen terceros más que en una generación propia de temas.

Como sintetiza Retegui (2017), en un estudio sobre medios online de la ciudad de Buenos Aires, en las redacciones digitales los procesos de producción son acotados. La tarea de los periodistas, desarrollada bajo presión de exigentes economías de tiempo y caracterizada por la flexibilidad y la polifuncionalidad, convierte a los trabajadores de prensa en una suerte de editores de un material que les llega prefigurado por las fuentes de información oficiales, las agencias informativas, las redes sociales y los aportes de los propios lectores.

En tales condiciones, enfatizan Zunino y Grilli Fox (2019) cuando analizan la agenda de noticias de los medios online de los principales centros urbanos de la Argentina, “se abre un renovado debate sobre la calidad informativa, seriamente cuestionada, producto de la subsunción de la actividad periodística a métricas en tiempo real que condicionan los temas que se ofrecen y la temporalidad en la que se lo hace, en detrimento, la mayoría de las veces, del contraste de fuentes y de la diversidad y pluralidad de puntos de vista”. (Zunino y Grilli Fox, 2019: 401-402)

A modo de cierre

En ese contexto de crisis del modelo, no solo a nivel regional los medios clásicos han sido impactados por los cambios que impone la digitalización. En Buenos Aires, un multimedia tradicional con influencia nacional como *Clarín* ha sentido menos el cimbronazo económico que los pequeños medios de provincias como Chubut. Sin embargo, se ha visto desplazado en la preferencia de las audiencias interactivas por un medio nativo digital como *Infobae*, que en julio de 2018 marcó un hito al alcanzar por primera vez el liderazgo en el ranking de medición de tráfico online que realiza ComScore.

Según los datos actuales, disponibles a junio 2021, mes donde creció un 10 por ciento el consumo de sitios de noticias digitales, *Infobae* volvió a quedar en el primer lugar del ranking que elabora ComScore. Alcanzó 23.126.402 de visitantes únicos. En segundo lugar, con 20.533.953 visitantes únicos, volvió a aparecer *La Nación*, que se mantiene desde abril en esa ubicación, tras desplazar al tercer puesto a *Clarín*, que en el sexto mes del año recibió 18.721.281 visitantes únicos.

En el aglomerado Comodoro Rivadavia-Rada Tilly, con un alcance demográfico mucho más acotado que para los grandes medios de influencia nacional, un sitio nativo digital como *ADNSur* lideró en junio de 2021 las estadísticas provinciales de ComScore con 430 mil visitantes únicos. Resultó seguido por *El Patagónico*, un medio tradicional que en medio de la pandemia migró definitivamente al entorno digital y que generó durante el sexto mes de este año la atención de 301 mil visitantes únicos. Sin llegar a ser los 18 o 20 millones de visitantes únicos que atraen los medios digitales de Buenos Aires, se trata de niveles de audiencia que eran impensados para los medios de esta región en los tiempos analógicos. Sin embargo, para la mayoría de esos sitios de noticias la cuenta pendiente sigue siendo romper con el mimetismo de la agenda noticiosa.

Referencias bibliográficas

Bazaco, Ángela; Marta Redondo y Pilar Sánchez-García (2019). “El clickbait como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 94 a 115. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1323/06es.html> DOI: 10.4185/RLCS-2019-1323

Bernardi, María Teresa (2020). “El nuevo periodista: perfil profesional, rutinas productivas y narrativas transmedia en sitios de noticias de la patagonia norte”. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita). Disponible en Repositorio Digital Universitario. Recuperado a partir de: <http://hdl.handle.net/11086/16770>

Boczkowski, Pablo (2019). “Las fakenews existen desde que existe la noticia”. En *Noticias UNSAM*. Recuperado a partir de <https://noticias.unsam.edu.ar/2019/04/04/pablo-boczkowski-las-fake-news-existen-desde-que-existe-la-noticia/>

Castells, Manuel (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid. Alianza editorial.

Digital News Report (2020). Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. Recuperado a partir de <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report-2020-resumen-ejecutivo-y-hallazgos-clave>

Flores Vivar, Jesús Miguel (2019). “Inteligencia artificial y periodismo: diluyendo el impacto de la desinformación y las noticias falsas a través de los bots”. *Doxa Comunicación*, 29. DOI: 10.31921/doxacom.n29a10.

Latorre Mansilla Víctor y Daniel Pichl (2019). “Fuentes noticiosas e interactividad en el periodismo online de Comodoro Rivadavia”. *Textos y contextos desde el sur*, 4(7), 175-193. Recuperado de <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/83>

Latorre Mansilla Víctor Fabián (2011). “Periodismo 2.0: un camino a medio recorrer en Comodoro Rivadavia”, en Bianchi, Marta Pilar y Sandoval, Luis Ricardo (eds), *Jornadas Patagónicas de estudios sociales sobre Internet y tecnologías de la comunicación*, 1ª. Edición, Comodoro Rivadavia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. ISBN 978-950-763-111-5.

Mitchelstein, Eugenia y Pablo Boczkowski (2017). *Titulares, hashtags y videojuegos: la comunicación en la era digital*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

Retegui, Lorena. (2017). “Los procesos de organización del trabajo en la redacción de un diario. Un estudio a partir del diario La Nación, en el contexto digital (1995-2013)”. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Salina Muñoz, Claudio y Hans Stange Marcus (2009). “Rutinas Periodísticas. Discusión y trayectos teóricos sobre el concepto y su estudio en la prensa chilena”. *Cuaderno de Trabajo*.

Instituto de la Comunicación e imagen. Centro de Estudios de la Comunicación. Universidad de Chile.

Schejtman, Natalia (2020). "Bienvenidos a la jungla digital". Periodismo instrucciones de uso. Ensayos sobre una profesión en crisis. Buenos Aires. Prometeo.

Van Dijck, José (2016). La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Waisbord, Silvio (2018). "Truth is What Happens to News: On Journalism, Fake News, and Post-Truth", *Journalism Studies*, 19 (13), 1866-1878.

Zuboff, Shoshana (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Nueva York, Public Affairs.

Zunino Esteban y Augusto Grilli Fox (2020). "Medios digitales en la Argentina: posibilidades y límites en tensión". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 26(1): 401-413

Representaciones sobre la relación entre niños/as y tecnologías: medios, familias e imaginarios de los/as chicos/as¹

Aylén Escalante²

Yohana Meza³

Ailén Saraceni⁴

Resumen

Esta presentación enfoca algunos aspectos de la relación que los/as niños/as de 6 a 8 años establecen con las tecnologías. Principalmente analiza cómo las representaciones que se crean y circulan en los medios de comunicación se vinculan y/o condicionan las representaciones que chicos/as y personas adultas de su entorno presentan sobre dicha relación. En primer lugar, se reconocen los sentidos que se crean y circulan en los medios de comunicación hegemónicos respecto al vínculo niños/as-tecnologías. En segundo lugar, se identifican algunos componentes de los imaginarios que presentan las personas adultas a cargo del cuidado de niños/as de dichas edades. Finalmente, se indaga sobre las representaciones de los/as chicos/as respecto a su vínculo con las tecnologías en general y con internet en particular, y las asociaciones que se establecen entre sus imaginarios y los discursos mediáticos y de personas adultas.

Presentación

Las representaciones se conciben como la producción y circulación de sentido por medio del lenguaje. Los conceptos creados se interpretan, debaten y reproducen mediante mapas conceptuales preexistentes compartidos. Los cuales organizan, agrupan, modifican significaciones y relacionan conceptos e imaginarios colectivos (Hall, 1980). En ese sentido, las

1 Ponencia enmarcada en el proyecto de investigación “Estudio de procesos de apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años de edad”, desarrollado en el Programa Usos de Medios Interactivos (UMI) del IDH - UNGS y coordinado por la Dra. Roxana Cabello.

2 Licenciatura en Comunicación, Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: aylenmagaliescalante@hotmail.com.

3 Licenciatura en Comunicación, Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: yohana181219@hotmail.com.

4 Licenciatura en Comunicación, Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: ailensaraceni@gmail.com.

representaciones sociales pueden entenderse como la expresión de distintas lecturas sociales que aparecen ante un fenómeno, las cuales son reconstruidas de forma analítica en los discursos que permiten dar cuenta de su existencia (Aprea, 2006).

Explica Rodríguez (2014) que tanto las representaciones sociales como las mediáticas se orientan hacia determinadas lecturas preferenciales de las significaciones y, a su vez, estas se modifican al variar el contexto histórico de interpretación. Las representaciones mediáticas se constituyen a partir de un proceso de selección en el que se decide qué escenificar y cómo (Rodríguez, 2014: 93). De manera que, en el proceso de análisis de representaciones mediáticas lo que buscamos es desnaturalizar las relaciones de poder entre el enunciador y sujeto productor de la representación, el objeto representado y el ámbito de creación y circulación de las representaciones.

En nuestra vida cotidiana y en la cultura, se atribuye un rol central a los medios de comunicación, ya que contribuyen con nuestra capacidad de comprender, elaborar y compartir significados (Silverstone, 2001). Las imágenes que se evidencian en los medios se entienden como construcciones ‘mediáticas’, debido a que estos se vinculan con los fenómenos sociales para crear determinadas imágenes de ellos. Así condicionan el modo en que las personas percibimos los acontecimientos, a otros sujetos y a nosotros mismos (Carrillo y Madrigal, 2013).

Esto nos permite comprender las maneras en las que los medios de comunicación y otros discursos y perspectivas que pueden considerarse adultocéntricas (re)presentan a las infancias (en particular a los/as niños/as de 6 a 8 años) y su relación con las tecnologías digitales interactivas, que forman parte y circulan dentro del entorno tecnocultural en el que ellas/os crecen. A partir de allí, condicionan los modos como las/os chicas/os se ven a sí mismos en esa relación y también influyen sobre las percepciones de las personas adultas que están a cargo de ellos/as.

En cuanto a lo anterior, nos interesa visualizar cómo se presentan algunas de esas (re)presentaciones mediáticas para analizar luego algunas de las representaciones sobre las tecnologías y su relación con ellas que manifiestan los/as niños/as con quienes estamos trabajando.

Las representaciones sobre chicas/os y su relación con las tecnologías en los principales medios gráficos

Las representaciones mediáticas promueven determinados sentidos, que generalmente responden a los legitimados por quienes los producen a partir de las relaciones de poder pre-existentes en la sociedad, permitiendo así que otros significados sean suprimidos dentro del proceso de representación mediática (Rodríguez, 2014).

En nuestra indagación vemos que son muy pocos los medios que contemplan el uso de las tecnologías entre niños/as de 6 a 8 años, ya que la mayoría se refiere a niños/as más pequeños/as o mayores (que realizan otros usos). De todas maneras, es posible observar el modo

en que los medios exhiben las representaciones vinculadas a los/as niños/as y su relación con las tecnologías. Para poder ejemplificar esto, tomaremos un conjunto de notas periodísticas digitales que se enfocan en este grupo etario.

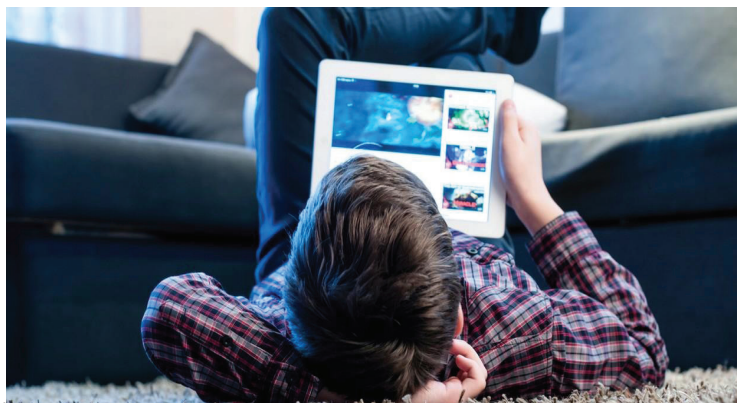


Ilustración N°1.

La más antigua de las notas fue publicada por *Clarín* el 22/03/2017 con el título “Chicos y pantallas: ¿Debemos preocuparnos?”⁵. Identificamos que en ella se busca alertar sobre los riesgos producidos por el uso de las tecnologías. Si bien menciona un conjunto de aspectos tanto positivos como negativos en torno al vínculo de los niños/as con las tecnologías, notamos que focaliza en los negativos. Además, captamos que se incentiva a los adultos/as a que controlen el tiempo de uso de los dispositivos y los contenidos que consumen: “A partir de los seis años es necesario que se limite el tiempo de consumo, que el contenido sea apropiado para la edad, y que no afecte el sueño, la sociabilidad y la actividad física”. En otras palabras, podemos señalar que se representa la relación de los/as chicos/as con las tecnologías como riesgosa.

Mediante el uso de las imágenes, el artículo muestra particularmente que este vínculo se desarrolla en un ambiente cerrado y hogareño, donde el niño está cómodo y concentrado en los contenidos audiovisuales con los que interactúa.

Veremos que esta perspectiva que asume los peligros a los que los/as niños/as pueden verse expuestos se repite en otros artículos.

En la nota periodística de *La Nación*, “Generación Z, la hora del relevo”, publicada el 19/09/2018, se realiza una comparación entre distintas generaciones de niños/as. Allí se utiliza el concepto de “generación” para contextualizar el momento histórico, social y cultural en el cual los/as niños/as vivencian su infancia, y para establecer diferencias con representaciones existentes de “otras generaciones” que entablan otros vínculos con las tecnologías. Además, observamos que son presentados/as como “nativos digitales”, “activos globales” y “multipantallas”. Entendemos que la noción de “nativos digitales” apunta a la idea de haber nacido con el acceso garantizado a las tecnologías digitales. Mientras que la de “activos globales” refiere al uso dinámico y constante de las mismas por los/as niños/as en el mundo

5 Véase “Chicos y pantallas: ¿Debemos preocuparnos?” en *Clarín*, publicado el 22/03/2017. https://www.clarin.com/buena-vida/psico/chicos-pantallas-debemos-preocuparnos_0_r1k4w_nqg.html

digital. Con llamarlos “multipantallas”, el artículo indica tanto la variedad de dispositivos que emplean, como la diversidad de contenidos con los que interactúan activamente.

La Nación compara a los “Centennials” (o Generación Z) con los “Millennials”, y expresa que los primeros están moldeados/as por la tecnología y dispositivos inteligentes dado que crecieron con ellos. Es interesante ver que tanto en las imágenes como en el audiovisual que se encuentran en esta producción exponen una gran cantidad de colores, dibujos e imágenes de chicos/as de diferentes edades que pertenecen a la generación Z. Tal como se observa en la foto, que se acompaña con una cita textual de una niña de 8 años: “Me gusta cantar, bailar, leer, escribir, recitar poesías. Me enoja que discriminen a la gente”. Con este tipo de imágenes, *La Nación* intenta representar las cualidades creativas, participativas y el “*multitasking*”, que desde su perspectiva caracteriza a estos/as niños/as⁶.



Ilustración N°2.

En el artículo de *Página 12* titulado “Sobre los niños que no saben aburrirse”, publicado el 27/5/2018, aparece la representación de los/as niños/as como hiperconectados/as tras el uso excesivo de dispositivos tecnológicos y se menciona que esto puede dificultar la adquisición de habilidades como la construcción de la subjetividad. Además, esta nota compara el aprendizaje que transmiten los dispositivos tecnológicos (resaltado como “no positivo para su desarrollo”) y los que son adquiridos mediante la literatura oral y escrita, dado que el vínculo con las tecnologías comienza en la etapa en donde adoptan la capacidad y habilidad de la lectoescritura. Por otra parte, se representa a los/as niños/as como intolerantes a la frustración, impacientes, intranquilos/as, expuestos/as a la tecnología, incapaces de aburrirse, “insatisfechos” y exigentes por lo inmediato⁷. Como puede observarse, la idea de peligro continúa,

6 Véase “Generación Z, la hora del relevo” en *La Nación*, publicado el 16/09/2018.

<https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/generacion-z-hora-del-relevo-nid2171319>

<https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/generacion-z-hora-del-relevo-nid2168477>

pero poniendo esta vez el énfasis en el aprendizaje.

Finalmente, en otro artículo de *La Nación* titulado “Respetar la relación entre edades y pantallas” (del 12/2/2020), se sostiene que los/as niños/as a los 8 años no actúan libremente y que por eso debe haber un/a adulto/a que regule sus actividades, como el manejo de los contenidos que consumen en los distintos dispositivos tecnológicos que utilizan. Es decir, se repite la representación de que los/as niños/as están excesivamente conectados y alerta sobre que a los 7 y 8 años es muy pronto para que tengan acceso a un celular. Agregan que, a los seis años, es conveniente limitar el uso de los dispositivos y que no accedan a Internet⁸.

Como observamos, las representaciones que predominan en los medios subrayan los riesgos a los que se encuentran expuestos los/as niños/as al tener contacto con las tecnologías. Además, instalan la idea de que los usos de ellas producen efectos, como la impaciencia, la hiperconexión y la incapacidad de aburrirse. Es así que se construye un discurso que tiende a generalizar rasgos que corresponderían a un determinado sector sociocultural, más allá de que se trate de chicos/as de las mismas edades. No se tienen en cuenta factores como el género, la diversidad de gustos e intereses, la brecha digital y la educación. Tampoco se menciona cómo incide el nivel socioeconómico en la relación que entablan los/as niños/as con las tecnologías.

Como hemos señalado, los medios juegan un rol crucial que contribuye a la formación, mantenimiento o cambio de cualquier representación social (Bonavitta y Valdemarca, 2010). Entonces, podemos ver que muchas de las representaciones que figuran en los medios se corresponden con las de las personas adultas que entablan determinados vínculos con los/as niños/as de entre 6 a 8 años. Particularmente, nos referimos a familiares, personas a cargo de su cuidado, e integrantes de sus comunidades educativas. En este sentido, en la encuesta realizada a personas a cargo de niños/as de dicha edad del Área Metropolitana de Buenos Aires en el Programa Usos de Medios Interactivos, se observa que prevalecen los imaginarios negativos hacia las tecnologías e Internet, asociadas a los riesgos que estas personas consideran que pueden afrontar los chicos/as, tales como el acceso a contenidos indebidos (31%), falta de sociabilidad (18%), vicio y dependencia (18%), pérdida de la infancia (11%), contacto con desconocidos (11%) y acceso a páginas para adultos/as (8%) (Cabello, 2019).

Tanto las posturas de estos/as adultos/as como las representaciones que circulan en medios forman parte del entorno en el que los/as chicos/as construyen su relación con las tecnologías. Por eso, buscaremos evidenciar cuáles de las concepciones que hemos identificado aquí, con las que conviven las/os niñas/os, se visibilizan tanto en sus discursos, como en los de las personas que están a su cargo. Para ello estaremos considerando un conjunto de entrevistas grupales a partir de las cuales tomamos contacto con distintos aspectos de la relación que

7 Véase “Sobre los niños que no saben aburrirse” en Página 12, publicado el 27/05/2018. <https://www.pagina12.com.ar/117481-sobre-los-ninos-que-no-saben-aburrirse>

8 Véase “Respetar la relación entre las edades y las pantallas” en La Nación, publicado el 12/2/2020. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/respetar-la-relacion-entre-las-edades-y-las-pantallas-nid2332916>

los/as niños/as de 6 a 8 años, que viven en el Conurbano de Buenos Aires, construyen con las tecnologías y con Internet. En este caso, nos interesa reconocer qué elementos imaginarios respecto de las tecnologías ponen en evidencia y qué aspectos de las representaciones que comunican los/as niños/as parecen asociarse con las representaciones de los/as adultos/as y las representaciones sociales y mediáticas con las que conviven.

Representaciones que manifiestan las/os chicas/os sobre las tecnologías y su relación con ellas

1 - El concepto de tecnología y los usos identificados

En primer lugar, observamos que los/as niños/as al intentar expresar qué son las tecnologías, no logran explicarlas sólida y/o conceptualmente. Por ello, se refieren a los dispositivos tecnológicos que conocen y a los que tienen acceso. En este sentido, nombran dispositivos como el celular, la tablet, la computadora, la televisión y marcas como Nintendo, PlayStation y iPhone.

“Es como un aparato, como decir celular, tablet, computadora... es como la que hace funcionar las cosas” (Mateo, 6 años)

En otros casos, percibimos que intentan generar asociaciones más abstractas acerca del concepto:

“Es algo como de matemáticas [...] Es algo como de electricidad.” (Tiana, 6 años)

“Son para hacer cosas, para hacer de todo”. (Juan Ignacio, 7 años)

En segundo lugar, vemos que, para dar cuenta de las tecnologías, las vinculan a los usos que reconocen, principalmente en relación con Internet. Por ejemplo, identifican a Internet como algo “más grande” que las plataformas digitales que utilizan y que lo usan para distintas actividades, como aquellas que incluyen un tipo de aprendizaje (buscar información, hacer la tarea), otras utilizadas para entretenerse y/o para comunicarse. También identifican el uso en Internet con las plataformas que utilizan como WhatsApp, Netflix y YouTube.

“Es más grande y aparte se pueden ver videos, escuchar música” (Giuliano, 6 años).

“Yo uso Internet para buscar información” (Cloe, 8 años).

“En Internet hay noticias, YouTube, aprendemos a jugar, y también miro Netflix” (Bastian, 6 años).

Además, reconocen diferencias en cuanto a los usos que ellos/as les dan y los que asocian con las personas adultas. Por un lado, mencionan que los/as adultos/as usan las tecnologías

para comunicarse con otros/as adultos/as mediante redes sociales o para el trabajo. En este caso, expresan que estas plataformas son de uso exclusivo de estos/as y no de los/as chicos/as:

“Los menores no pueden usar Feibu. Los grandes sólo pueden usar” (Benjamín, 7 años)

“A mí, mi mamá me lo presta, pero mi papá no si me quiero instalar un juego, porque es del trabajo el celular.” (Mía, 7 años)

Por otro lado, también reconocen usos relacionados al entretenimiento, como escuchar música y jugar:

“[los adultos] instalan juegos y se ponen a jugar” (Giuliano, 6 años)

“Mi mamá y mi papá tienen un celu y ponen música [...] de reguetón” (Mateo, 8 años)

2 - Formas de percibir el vínculo con las tecnologías: aprendizajes, consumos e identificación de riesgos

Al analizar la manera en que los/as chicos/as dicen vincularse con las tecnologías, notamos que, a nivel general, apelan al lenguaje corporal para manifestar cómo es que realizan determinadas acciones al emplear las tecnologías. Particularmente, percibimos que utilizan verbos como “apretar”, “mirar”, “escribir”, “mandar”, “tocar”, “hablar”, “buscar”, “entrar a”, entre otros:

“*Vos apretás y ahí aparece como el microfonito para hablar. Creo que lo tenés que mantener apretado*” (Mateo, 6 años)

“Acá ponés para sacar una foto o podés elegir desde la galería” (Rafael, 8 años)

Estas expresiones evidencian distintas concepciones sobre Internet y algunos factores que intervienen en la construcción de la relación que los/as niños/as construyen con el medio. Por un lado, existe una relación con las percepciones que tienen los/as chicos/as sobre cómo aprenden a usar esta tecnología.

En cuanto a esto, reconocen en la cuestión sensorial un rol central para vincularse y utilizar los dispositivos. Además, vemos que es a partir de la memoria visual que logran entablar asociaciones entre íconos y conceptos. Por ejemplo, con el ícono que representa al wifi o con el logotipo de Google identifican qué es lo que les permite ingresar a Internet. Además, el dictado por voz de las plataformas digitales les permite realizar búsquedas en internet cuando tienen dificultades para escribir. Según ellos/as, esto es lo que posibilita que “aparezca” aquello que quieren ver en las pantallas.

Otros verbos, como “escribir”, “mandar”, “hablar”, “buscar”, dan cuenta de las funciones que atribuyen al medio y de la conciencia de la interactividad de Internet. La idea de “entrar a” permite ver cómo van incorporando una representación espacial que irá desarrollándose a medida que sigan creciendo y explorando los usos de esta tecnología.



Ilustración N°3.

Por último, respecto a las reflexiones en torno a los peligros que perciben en internet, en algunos casos los/as niños/as no identifican ‘peligroso’ el uso de internet, mientras que otros/as sí, pero los relacionan con comentarios que personas adultas les hicieron antes de utilizarlo. Por ejemplo, aparecen menciones al contacto con desconocidos que puede interferir cuando usan las plataformas.

“En Roblox me dicen que tenga cuidado porque un montón de personas entran a mi casa (en el juego) [...] por suerte tengo para bloquear a la persona y su usuario y también denunciarla” (Mía, 7 años)

“Mi mamá no me deja usar Roblox porque puede haber gente mala dentro del juego y te puede hacer muchas cosas que vos no esperas, y me dijo que no me lo instale” (Josefina, 8 años)

Sin embargo, pese a que los/as niños/as no se refieren a otros peligros, observamos que sí identifican limitaciones de usos y prohibiciones de contenidos por parte de adultos/as.

“Cuando es de noche que lo quiero usar me dice ‘No porque tengo que mandar mensajes, me van a llamar’”. (Mía, 7 años).

Este punto consideramos que podría vincularse a las representaciones de las tecnologías asociadas como negativas más extendidas en el imaginario adulto, como lo son los contenidos

indebidos, falta de sociabilidad y la dependencia (Cabello, 2019). Sobre esto, algunos estudios académicos sostienen que “las representaciones que las personas adultas tienen sobre las tecnologías condicionan las representaciones que los adultos ofrecen a los niños/as para los usos de éstas” (Cabello, 2019: 236).

Comentario de cierre

Para finalizar, creemos importante desnaturalizar las relaciones de poder existentes en la producción y reproducción de las representaciones tanto sociales como mediáticas respecto a la relación entre niños/as y tecnologías y las instancias o espacios de circulación de dichos imaginarios. Esto porque las representaciones que se encuentran en los artículos analizados crean y reproducen estereotipos que no se asemejan con la forma de vida de los/as chicos/as entrevistados/as y la relación que entablan con las tecnologías. De esa manera, realizan generalizaciones que no dan cuenta de los diversos contextos socioeconómicos, educativos y culturales en los que los/as niños/as del Conurbano de Buenos Aires transitan su infancia, ni de los diferentes entornos tecnoculturales en los que se produce el vínculo con las tecnologías. Así, los medios de comunicación tienden a reforzar los imaginarios negativos de la relación entre los niños/as y las tecnologías que, como hemos visto, también circulan en las representaciones de personas adultas que se vinculan con ellos/as, como lo son familiares, adultos/as a cargo de cuidarlos/as y miembros de las instituciones escolares a las que asisten.

A partir de eso, tampoco sostenemos que el estudio deba dividirse simplista y dicotómicamente en pensar la relación de los/as niños/as con las tecnologías como “buena o mala” o “negativa o positiva”. Lo que creemos que es fundamental es la importancia de acompañar a los/as niños/as y motivar los usos críticos de las tecnologías e Internet y estimular diversos aprendizajes a partir de la utilización de las mismas, para que los/as niños/as sean capaces de identificar los riesgos a los que están expuestos/as empleándolas, y potenciar otras actitudes y capacidades de aprendizaje y conocimiento. Sobre eso, es importante ver cómo algunas posturas teóricas expresan que la incorporación y el aprendizaje de las nuevas tecnologías involucran la imaginación y favorecen al desarrollo de otras destrezas que los/as vuelve más versátiles a la hora de desarrollarse en un mundo que se torna cada vez más digitalizado (Sánchez Bursón, 2008). De esta manera, por ejemplo, es importante analizar cómo se producen diversas transformaciones en el vínculo entre niños/as y tecnologías a partir de nuevas formas o modelos de aprendizaje en el contexto mediático y cultural actual. Esto se relacionaría también con la implicación de los sentidos (el tacto, la audición y la visión) durante el uso de dispositivos técnicos y la manera en que estos logran articularse en función de dichos aprendizajes.

Finalmente, consideramos que es central pensar dichos vínculos en relación con contextos, experiencias y ámbitos tecnoculturales diversos, que incluya reconocer desigualdades y diferentes posibilidades de apropiación de las tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Apra, G. (2006). “Las representaciones de las TIC en relación con los procesos educativos”. En Cabello, R. (coord.), *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio sobre la relación de los docentes con las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Prometeo y UNGS, pp.89.124.
- Bonavitta, P. y Valdemarca, L. (2010). “La violencia intrafamiliar como representación en la prensa gráfica en el diario de mayor distribución en el interior de Argentina”. *Revista de Estudios Sociales*. N°39. 70-79.
- Cabello, R. (2019). “Ciberpibes: la compleja tarea de acompañar los usos tempranos de internet”. En Finquelievich et al (compiladores) *El futuro ya no es lo que era*. Instituto de investigadores Gino Germani, 235-256.
- Cabello, R. y Alonso, J. M. (2019) “Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años”. En *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, núm. 9, 2019. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Carrillo, E. y Madrigal, P. (2013). “Visibilidad e integración. Una revisión sobre el papel de los medios audiovisuales en la construcción social de la discapacidad” en la XI edición del Congreso Español de la Federación Española de Sociología. Universidad Complutense de Madrid, julio 2013.
- Hall, S. (2010): “El trabajo de la representación”, en *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (eds.), Enviñón Editores.
- Rodríguez, M. (2014): Cap. 6 “Luces y sombras: las representaciones mediáticas” en *Sociedad, Cultura y Poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*. Ediciones UNSAM.
- Sánchez Bursón, J. (2008). “Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno a los nativos digitales”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*.
- Silverstone, R. (2001). Cap. 1 “La textura de la experiencia” y Cap. 2: “Mediatización”, en *¿Por qué estudiar los medios? Amorrortu*.

Jóvenes, TIC y consumo digital en la Universidad Moderna

Gleivis Riverón Rodríguez¹

Alisa Natividad Delgado Tornés²

Elena María Díaz Rosabal³

Yoennys Sánchez Martínez⁴

Víctor Luis Olivera Rodríguez⁵

Resumen

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) están presentes en las prácticas sociales, así como en formas de producción y reproducción de lo social, tales como la información, la comunicación, la interacción, la educación, la investigación y la organización, formando parte de la cultura tecnológica con la que debemos convivir, las que se han constituido en elementos sustantivos inherentes al desarrollo de todas las esferas de la vida social. Los jóvenes son el grupo social que ejerce el protagonismo en el uso social de las TIC, explorando las asociaciones y relaciones que se establecen con los recursos digitales, mediados por el uso y consumo de la tecnología informática, particularmente Internet, y por la validación reiterada de la incorporación de las tecnologías a la vida cotidiana. En este estudio se analiza el comportamiento de la apropiación de las TIC en jóvenes estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES) de la Universidad de Granma (UDG). La investigación se realizó utilizando un enfoque cualitativo de carácter interpretativo que permitió describir los usos, las motivaciones y los medios a través de los cuales los jóvenes se involucran en acciones significativas y crean un mundo, un contexto propio, suyo y de los demás, en el entorno de la comunidad universitaria.

1 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los procesos de la Educación Superior. griveronr@udg.co.cu

2 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso procesos de la Educación Superior. adelgadot@udg.co.cu

3 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Empoderamiento de la mujer. ediazr@udg.co.cu

4 • Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Desarrollo cultural comunitario. Gestión por proyecto. ysanchezm@udg.co.cu

5 • Facultad de Cultura Física, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso docente educativo de la carrera de Cultura Física. La iniciación deportiva en la Educación Física. voliverar@udg.co.cu

Introducción

Los cambios culturales de nuestra sociedad han llevado a dejar atrás esa etapa de la vida en donde el ser humano tenía la biblioteca como el templo sagrado donde reposaban los libros y las enciclopedias que ofrecían un conocimiento confiable y de fácil acceso. La llegada de la computadora y, con ella, de la multimedia y la era virtual ha llevado a que la sociedad se replantee muchos procesos y encuentre nuevas vías para adquirir el conocimiento y la información que está buscando, esos mismos contenidos que antes encontraba materializados en los libros.

El mundo actual es una sociedad consumista en la que los individuos construyen su identidad de forma diferente a como se hacía hasta un tiempo atrás. Durante los últimos años, los consumidores se han visto enfrentados a grandes cambios, tanto en su estilo de vida como en sus hábitos de consumo, debido a diferentes influencias culturales, sociales, económicas y técnicas.

En este sentido, García Canclini (1991) aborda el tema del consumo definiéndolo como el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos, además reconoce la perspectiva de la racionalidad de los agentes económicos en la producción y la distribución de los bienes, pero la considera insuficiente para justificar las preferencias o elecciones de los públicos.

El autor reconoce el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos y sectores sociales, advirtiendo que esas diferencias se producen por la forma en que consumimos los productos culturales; pero, a su vez, ese mismo consumo integra y comunica a las personas. Además, para él, el consumo constituye un recurso de diferenciación, porque posee diferentes significados para unos u otros sujetos en la sociedad; la cuestión no radica en la tenencia de un recurso cultural, sino en el significado que este tiene. Por tanto, el consumo es también el intercambio de significados.

Tal como sostiene Terrero (2006), la problemática del consumo cultural surge como nuevo enfoque de la recepción y se transforma, por un lado, en reflexión teórica y, por otro, en eje de investigaciones en las que se exploraban los hábitos, comportamientos o gustos de los entrevistados en el consumo de medios, la relación entre ocio, prácticas y consumos culturales, y uso del tiempo libre.

La autora, por su parte, sintetiza su visión de los consumos culturales a través de los cambios comunicacionales, sociales y culturales. Señala algunos de sus rasgos principales: canales de difusión que generan públicos diversos, segmentaciones en el consumo, diferentes formas de apropiación y rasgos de distinción en el consumo; veloz obsolescencia en el uso de las tecnologías; expansión de la cultura audiovisual mundializada y centralización metropolitana; tendencia de los aparatos electrónicos y digitales a construir una nueva formación cultural centrada en la presencia de la imagen-sonido y una nueva modalidad de integración e interacción tecnológica del hogar con redes de información y diversión, entre otras.

Es así como Wortman (2006), en relación con las nuevas tecnologías y los consumos culturales, refiere que el hogar se ha vuelto un espacio de creciente convergencia y diversificación de tecnologías y medios de comunicación, cuyo acceso cotidiano está determinado por la clase social, con el consiguiente aumento de la desigualdad social y cultural. De allí, la importancia de reflexionar acerca de cómo definimos consumos culturales en un contexto de reformulación de la cultura y de los bienes simbólicos en función del impacto de las nuevas tecnologías, tanto en la producción cultural como en el vínculo de los sujetos con el universo simbólico general.

El consumo cultural está vinculado al uso de las tecnologías de la información y comunicación, y es resultado de aquellas actividades culturales que tienen en común el uso de las TIC, tales como videojuegos, Internet, telefonía celular, telefonía fija y otras que se relacionan directamente con equipamiento tecnológico. Las prácticas sociales relativas a la manera en que los jóvenes universitarios establecen su relación en general las TIC –en base a la manera en que se crean y establecen nuevas pautas de relación, comunicación y sociabilidad– permite adentrarse en toda una serie de mitos de la sociedad tecnológica y de la propia relación jóvenes con las TIC.

La universidad del siglo XXI está relacionada con la noción de sociedad del conocimiento. En su funcionamiento destacan el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación en un contexto del mundo globalizado. Más aún, la columna vertebral de la nueva universidad es la organización en redes y la gestión del conocimiento. Se trata de una nueva forma de socializar el conocimiento, una innovación en la forma de producirlo, porque a su vez, los actores son fundamentales en el proceso de intercambio de conocimientos.

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar el uso de las TIC y sus formas de consumo en los jóvenes universitarios de la FCES a través del comportamiento de la tenencia de las TIC y la significación de las TIC, con la finalidad de conocer las principales prácticas culturales de los jóvenes universitarios asociadas a ellas en función de perfeccionar programas y estrategias universitarias.

Procedimientos metodológicos

Esta investigación, de tipo cualitativa con un carácter interpretativo, pretende describir y comprender las motivaciones y los medios a través de los cuales los sujetos se involucran en acciones significativas y crean un mundo, un contexto propio, suyo y de los demás, en un entorno como el de las nuevas tecnologías en la comunidad universitaria.

Los métodos y las técnicas escogidas responden al estudio de la bibliografía analizada que permitió determinar las respuestas más apropiadas, atendiendo a la muestra definida, a los objetivos de la investigación y a la propia investigación.

Desarrollo

En la sociedad moderna ser joven es un fenómeno social con diferentes dimensiones. Uno de los contornos de esta categoría social es su relación con la cultura digital. Ellos consideran al ciberespacio como fuente principal de información y, por lo tanto, hacen un uso constante de las tecnologías digitales; además, sus prácticas sociales, comunicativas y académicas los vinculan con la cultura digital.

Por otra parte, Martín-Barbero (2000) reflexiona sobre el vínculo “entre los jóvenes de la nueva generación y la cultura tecnológica”. Lo llama “empatía” y, aunque en sentido estricto la empatía es una capacidad cognitiva de percepción interpersonal para la identificación y comprensión entre sujetos, suponemos que en este contexto el autor la utiliza como “aceptación”, es decir, adhesión y recepción.

Desde esta mirada describe el autor dicho vínculo:

No se trata sólo de la facilidad para relacionarse con los aparatos audiovisuales e informáticos, sino de una complicidad cognitiva con sus lenguajes, fragmentaciones y velocidades. Lo que se traduce en una camaleónica elasticidad cultural que les permite hibridar y convivir ingredientes de mundos culturales muy diversos. (Martín-Barbero, 2000, pp. 23-26).

La complicidad, entendida como alianza y participación, coloca a los jóvenes en franca aceptación de las herramientas tecnológicas y como frecuentes usuarios de recursos y contenidos digitales. Este hecho ha modificado sus esquemas de percepción y de representación de la información.

Al respecto, Berrios & Buxarrais (2005) destacan el carácter de interactividad que poseen las TIC y que contribuyen a desarrollar nuevas competencias, ampliar las oportunidades de comunicarse y construir conocimientos, generando una nueva cultura de la interacción principalmente en la población joven. Los jóvenes utilizan las TIC como herramientas de interacción, información, comunicación y conocimiento. Se socializan, comunican y comparten sus intereses por la música, cine, juegos y también intercambian información, como, por ejemplo, páginas web de interés, trucos para pasar etapas en los videojuegos, etcétera.

En este mismo sentido, apunta Calciati (2010) que es fundamental tener en cuenta el rol de las TIC en la reconfiguración de los espacios sociales de los jóvenes, ya que el espacio social producido por estas comunicaciones en red no empieza ni termina en la pantalla de la computadora, por el contrario, se interpenetra con las redes sociales presenciales y ambas se modifican mutuamente.

El constante avance de la globalización ha hecho que el uso de las TIC se vuelva indispensable en todos los ámbitos sociales y la educación no es la excepción; pues actualmente, dentro de ésta y principalmente en el nivel superior, las TIC se han convertido en un medio de multidimensionalidad y transversalidad de contenidos, a través no solo de su implemen-

tación en los escenarios presenciales del aula, sino también de la virtualidad promoviendo el acercamiento a bases de datos que contribuyen al acceso al conocimiento y la conectividad en el desarrollo de los estudiantes.

En la actualidad, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para proveer a sus estudiantes y docentes con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI.

Carrizo (2010), al considerar los nuevos roles de la universidad como uno de los agentes más relevantes de la gestión social del conocimiento, apunta que su relación con los medios masivos de comunicación y las TIC juega un papel preponderante.

Asimismo, señala el autor que la utilización de las TIC puede ser una estrategia decisiva para el desarrollo de las instituciones de educación superior, pues los modelos de comunicación universitaria en relación a los resultados de la investigación científica y la reflexión académica constituyen estrategias que favorecen la gestión social del conocimiento.

El desarrollo científico y tecnológico es un aspecto evidente y real en nuestra sociedad actual, por lo que es difícil encontrar una profesión o un momento en nuestra vida social donde no estén presentes las nuevas tecnologías, así como los cambios constantes en el conocimiento y en el desarrollo tecnológico lo que obliga a que los jóvenes universitarios se encuentren involucrados de forma directa con estas tecnologías como parte de su formación profesional.

La Universidad de Granma reconoce la necesidad de adaptarse a un entorno abierto de colaboración, donde la producción y la divulgación del conocimiento no resulten procesos exclusivos de las instituciones científicas tradicionales. Su participación en la sociedad en red pasa por la necesidad de forjar una identidad digital que se construya en diálogo con todos los actores y participantes en la construcción del conocimiento.

Resultados

1 - Variable: tenencia de TIC en los jóvenes profesores y/o investigadores de la FCES

De los jóvenes profesores/investigadores a los que les fue aplicada la encuesta, 12 están en el rango de 30 a 34 años de edad y 11 en el rango de 25 a 29 años; en cuanto a género, 14 son mujeres y 8 hombres.

Los resultados de las respuestas arrojaron que, según la disponibilidad de dispositivos en sus hogares, el 85% de ellos posee computadoras de mesa y solo el 15% computadora portátil; el 91 % posee teléfono celular y el 74% posee teléfono fijo. Asimismo, los resultados muestran cómo se comporta la tenencia de otros equipos.

Los sitios que más utilizan para conectarse son los laboratorios de computación de la Universidad (87%) y las áreas wifi (74%).

2 - Variable: tenencia de TIC en los jóvenes estudiantes de la FCES

De los jóvenes estudiantes a los que les fue aplicada la encuesta, 73 están en el rango de 17 a 24 años de edad, 26 de 25 a 29, y en cuanto a género, 47 son mujeres y 33 hombres.

Los resultados de las respuestas arrojaron que, según la disponibilidad de dispositivos en sus hogares, el 54% de ellos posee computadoras de mesa y solo el 46% computadora portátil; el 52 % posee teléfono celular y el 43% posee teléfono fijo y solo el 5% posee smartphome. Confirma el alto porcentaje de tenencia del teléfono celular las respuestas brindadas sobre el uso de este dispositivo entre los jóvenes:

- Facilidad para comunicarse.
- Posibilidad de acceder a múltiples aplicaciones.
- Seguridad personal.
- Facilita el trabajo.
- Permite la sociabilización para las personas tímidas.
- Resolver emergencias.
- Menor gasto al enviar mensajes de texto.
- Ahorro de tiempo.

Los sitios que más utilizan para conectarse son los laboratorios de la Universidad (68%) y las áreas WIFI (50%).

Los equipos de mayor uso son: el 56%, el teléfono celular; el 34%, el televisor analógico; el 23%, la computadora portátil y el 20%, la grabadora.

A la pregunta sobre cuáles equipos le gustaría tener, las respuestas fueron: el 30% tablet, el 29% smartphome y computadora portátil, el 14% teléfono fijo.

Ante ¿Por qué les gustaría poseer estos equipos?, las respuestas fueron:

- “La tablet me es útil para estudiar y hacer otras cosas de interés”.
- “Con la tablet me sería más fácil el estudio y el acceso a la información”.
- “La computadora para tener mayor facilidad en el acceso a la información”.
- “La computadora porque es de gran utilidad para las investigaciones que deseo realizar”.
- “El teléfono fijo para estar localizable”.
- “El teléfono fijo es más económico”.
- “El smartphome para tener acceso a la última tecnología”.

3 - Variable: significación de las TIC para los jóvenes profesores/investigadores

Del debate desarrollado en un grupo focal a los jóvenes profesores/investigadores, constatamos la importancia que estos le conceden a las TIC para desarrollar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad moderna, plantean la necesidad vital de utilizar todas las bondades que ofrecen las TIC en la formación del profesional moderno, prepararlo para asumir los retos que imponen las nuevas tecnologías y que sean capaces de utilizarlas de la mejor manera en cada uno de sus modos de actuación .

Revelan que Internet ofrece la posibilidad de un consumo “a la carta”, o sea, da acceso a productos culturales que no se encuentran en los canales habituales o predominantes: documentales, música, información, etc. A este hecho se añade la consideración de la red como el canal representativo del consumo cultural.

Cabe señalar que, en la gran mayoría de este grupo de jóvenes de 30 a 34 años, ha quedado de manifiesto el uso de la red para difundir conocimiento sobre temas que les interesan: participan en blogs, en foros sobre economía, sobre innovación científica. Lo hacen por “orgullo y enriquecimiento personal, para generar y compartir conocimientos”.

En cuanto a la utilización de las redes sociales, son estos jóvenes quienes han manifestado mayor prevención y distancia respecto a estas herramientas por la falta de intimidad y la sobreexposición que suponen, aunque advierten también que hoy en día circulan datos casi de cualquier persona, basta con acceder a cualquier buscador.

Los profesores/investigadores conceden especial importancia al uso de las TIC en los procesos universitarios. Sin embargo, en cuanto a la diversidad de recursos y contenidos digitales que utilizan, visualizamos tanto en las observaciones realizadas, las respuestas a la encuesta aplicada y al debate del grupo focal, se expone que aun cuando utilizan servicios, recursos y contenidos disponibles en la Intranet e Internet, existe desconocimiento y falta de habilidades para utilizar otros de mayor complejidad a los que pueden acceder: foros de discusión, cursos online, comunidades virtuales.

4 -Variable: significación de las TIC para jóvenes estudiantes

En cuanto al papel que han jugado las TIC opinan:

“Ha sido muy importante. Al principio era para utilizar algún software para hacer algunos trabajos, principalmente Word, Excel, Power Point. Sin embargo, cuando accedí a Internet y la Intranet fue muy necesario para poder consultar libros, artículos de revistas, que en físico no es posible tenerlos. Además, para conocer y comunicarme con otras personas”.

“El poder tener acceso a algún sitio de Internet me facilita el hecho de, en lugar de trasladarme directamente a ese lugar, pues poder consultarlo desde donde tenga acceso a Internet”.

Respecto a las destrezas para el manejo de los recursos y contenidos digitales:

“He descubierto muchas cosas que anteriormente no conocía. Desde sitios donde puedes encontrar artículos sobre el tema que me interesa, como programas que me pueden servir para ordenar la información y dar los resultados que se necesitan”.

A la pregunta porqué consideras importante las TIC respondieron:

“Porque estamos viviendo en un mundo rodeado de tecnologías y debemos estar a la última”.

“Nos permite mantenernos actualizados sobre las noticias del mundo”.

“Es la principal vía para conocer otras personas e intercambiar opiniones de diversos temas”.

En cuanto al impacto de esos recursos y contenidos digitales:

“Considero que es importantísimo porque permite a quien los utilice hacerse responsable de la información que consulta para su desarrollo individual”.

Respecto a la función básica de Internet y las tecnologías digitales los criterios fueron:

“Brindarnos la posibilidad de comunicarnos con otras personas”.

“Es una herramienta con la que cada cual va a encontrar lo que le interesa”.

Es importante resaltar como ante la pregunta ¿Qué te faltaría?, destaca la respuesta:

“Creo que una persona que me pueda guiar, una persona que conociera más de todos los recursos o variedades que ofrece Internet y que pueda ayudar a mejorar mi desempeño”.

En el grupo focal realizado con los jóvenes estudiantes de las diferentes carreras de la FCES, pudo constatarse que a pesar de que estos reconocen la importancia de las TIC para su formación integral, no son capaces de definir los elementos que integran el concepto de cultura digital, a pesar de desarrollar acciones que de forma espontánea responden a este concepto.

Las principales utilidades de la red que mencionan son ver las fotografías sobre actividades realizadas con las amistades: “*ver fotos o que los demás vean las que tú haces*”; mantener el contacto con las amistades que están lejos, para “*seguir lo que hacen los amigos*”. Otros usos se orientan a “*ligar*”, porque es más fácil que decir las cosas cara a cara. Usan la red principalmente para relacionarse, divertirse e informarse, desplazando su uso para aprender y formarse.

En los debates realizados sobre por qué se han conectado a la red, están de acuerdo con que Internet les permite pasar el rato y/o entretenerse, que les permite compartir fotos, videos, que les permite conocer lo que pasa a su alrededor y que en Internet siempre encuentran la información que buscan.

En definitiva, de los datos y de las conclusiones extraídas en los grupos de discusión se desprende que lo que les ofrece la red es una forma de conexión caracterizada por la sociabilidad, el consumo y el aprendizaje.

La gran novedad con respecto a las generaciones precedentes es la extensión y crecimiento de las redes sociales, fenómeno presente en todo el mundo, en el que se integran dinámicas de conexión y colectividad. Para los jóvenes estudiantes son espacios de relación con sus amigos, de intercambio de fotos, videos y para manifestar sus opiniones e intereses.

Las opiniones dirigidas a los elementos culturales que intervienen en el desarrollo de la cultura digital en la FCES fueron diversas, abordándose de forma general la posibilidad (económica) de disponer de los dispositivos electrónicos: tablet, celular, computadora portátil, smartphone, Mp3, Mp4, aquí se reflexionó sobre las diferencias entre quienes las poseen y los que no. El uso de los servicios, recursos y contenidos disponibles en la Intranet universitaria e Internet: correo electrónico, redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube, Slideshare, Itunes), tu propia red social, los *social plugins*, interconectar perfiles 2.0. Así como la consulta de publicaciones científicas, FTP y Eured. Reconocen que la socialización es uno de los elementos principales que los estimula a utilizar las TIC.

Conclusiones

La caracterización de la tenencia y significado del uso de las TIC para los jóvenes estudiantes y/o profesores/investigadores de la FCES de la UDG permite identificar cómo se han modificado sus prácticas de comunicación, consumo cultural y relaciones sociales a través del uso de las TIC.

Los consumos culturales de los jóvenes universitarios predominantes en la red están relacionados con el entretenimiento, ver videos, películas/series, escuchar música y para socializar. No es tanto una sustitución de unas prácticas culturales por otras nuevas, es una modificación en cuanto a la manera de realizar ese consumo cultural.

Los resultados obtenidos permiten proyectar y rediseñar estrategias desde las universidades dirigidas a desarrollar una verdadera cultura digital que permita compartir e intercambiar en ese espacio paralelo y virtual las prácticas, valores, costumbres, representaciones y hábitos.

Referencias bibliográficas

Berrios, Ll. y Buxarraís, M. R. (2005), Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. En *Monografías virtuales* 5. <http://www.cam-pus-oei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion05.htm>.

Calciati, S. (2010). El fenómeno de Facebook en números. En *Generación BA II* 8. <http://www.generacionba.gov.ar/generacionba/observatorio/index.php>.

Carrizo, L. (2010). Gestión social del conocimiento: Un nuevo contrato entre Universidad y sociedad. s.n

Lara Ruíz, J. (2005). *Redes y Gestión del Conocimiento en la Universidad del Siglo XXI*. Encuentro Internacional de Educación Superior. UNAM,

Martin-Barbero, J. (2000). *Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación*. Cuarto Propio. pp. 23-26.

Terrero, P. (2006). *Ocio, prácticas y consumos culturales*. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada. En Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires 4, Dossier Consumos Culturales. Ministerio de la Producción.

Wortman, A. (2006). *Cultura y nuevas tecnologías: dimensiones para repensar la investigación en consumos culturales desde las ciencias sociales*. En Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires 4, Dossier Consumos Culturales. Ministerio de la Producción.

Reflexiones sobre la brecha digital de género en el fenómeno del emprendedorismo femenino argentino

Flavia Samaniego¹

Resumen

El presente trabajo surge de la observación de un fenómeno emergente en los últimos años en la región latinoamericana: el creciente fomento para que las mujeres y jóvenes devengan en emprendedoras. En este fomento, las tecnologías digitales son centrales, ya que es partir del desarrollo de estas o de su apropiación, que las mujeres contribuirían a reducir la brecha digital de género en el “mundo” emprendedor. Las mujeres, como cuerpos sexuados construidos socialmente en co-constitución con las tecnologías, están siendo llamadas a ocupar roles de liderazgo en el mundo empresarial tecnológico y también a apropiarse de las tecnologías para desarrollar sus negocios. ¿Qué implicancias podría tener esto en la producción de subjetividades y el género?

La ponencia tiene por objetivo describir el fomento al emprendedorismo en las mujeres de Argentina y analizar los datos disponibles de la brecha digital de género en los emprendimientos locales, para luego reflexionar sobre la relación de las mujeres con las tecnologías digitales en el “mundo” emprendedor desde la perspectiva crítica del Tecnofeminismo, incluyendo al análisis los modos de producción de la subjetividad contemporánea. El fin es pensar las implicancias subjetivas y para el género que el fomento a devenir mujer emprendedora digital produciría.

Introducción

La creciente promoción que se observa a la actividad y el ser emprendedor/a como estilo y modo de vida están enmarcadas, en la actualidad, a una forma de racionalidad denominada ‘gubernamentalidad neoliberal’. Con gubernamentalidad nos referimos no solo a las políticas de gobierno estatal, sino en su sentido más amplio al arte de gobierno que comprende todas las “técnicas y procedimientos para dirigir el comportamiento humano” (Foucault, 1997, citado en

1 • Flavia Samaniego (IIGG-UBA) es Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Docente universitaria, becaria UBACyT en la maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (Facultad de Filosofía y Letras - UBA). Miembro del Equipo Internet, Sociedad y Cultura (Instituto de Investigaciones Gino Germani) y de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías digitales. fsamaniego@sociales.uba.ar.

Rose et al., 2012, p.114). Pero el gobierno de las conductas no se da sin un contexto situado: en Argentina y muchos países de América Latina, la imposición del orden neoliberal tiene como origen la violencia y el terrorismo de las dictaduras cívico-militares. La región se caracteriza por tener cuatro décadas de mutaciones neoliberales, donde los gobiernos democráticos posdictatoriales han prolongado, de diversas maneras, las violencias y formas de racismo acentuadas en el origen del neoliberalismo (Gago, 2020). Este punto es relevante, ya que, siguiendo el razonamiento de Verónica Gago, dar cuenta de “la capacidad combinatoria, versátil, del neoliberalismo lleva a mostrar que la gubernamentalidad neoliberal refiere a una racionalidad política que no se reduce al aparato de gobierno y que disputa las subjetividades como espacio estratégico de producción de gobierno” (2020, p. 36)

Retomando el fomento al emprendedorismo, observamos su crecimiento en Argentina a partir de la gestión del expresidente Mauricio Macri (2015-2019) y, aunque no comenzó con su gobierno, los discursos y las políticas públicas nacionales en torno a la promoción de la actividad emprendedora se intensificaron (Feldman, 2019; Hernández et al., 2017). Algunos estudios han documentado que esta expansión no se vio reflejada de igual manera cuando se la analiza por géneros² (de Torres Carbonell y Echezarreta, 2019). En su mayoría son hombres los que inician el proceso de emprender o desarrollar proyectos en entornos digitales, esta es una de las razones por lo que se ha visto en los últimos años el crecimiento de eventos organizados por entes privados y organizaciones de la sociedad civil que promueven la “cultura emprendedora” en mujeres.

El presente trabajo es parte de una investigación de maestría en curso. Tiene por objetivo reflexionar sobre la relación de las mujeres con las tecnologías digitales (TD) en el “mundo emprendedor” a través de la observación al fomento del emprendedorismo femenino con TD, desde la perspectiva crítica del Tecnofeminismo de Judy Wajcman (2006). Se intenta pensar la relación de las tecnologías y el género, incluyendo al análisis los modos de producción de la subjetividad contemporánea. La intención es poner de relieve la condición paradójica que representan ciertos programas que buscan reducir la brecha digital de género en pos de la igualdad y el empoderamiento de las mujeres, mientras promueven formas de vida acordes a la racionalidad neoliberal.

Aproximación a las brechas de género en el emprendedorismo local

De acuerdo con los datos disponibles se observa que la situación de las mujeres emprendedoras en la economía digital³ muestra varias brechas con relación a los hombres, las que pueden diferenciarse en cuatro tipos de brechas de género:

2 • Es importante aclarar que género y mujer no son entendidos como equivalentes en este estudio. Se parte de un análisis crítico de la construcción del género en tanto diferenciación de significados de los cuerpos sexuados en relación uno con el otro (Scott, 2011).

3 • Según la definición de la CEPAL (2013), la economía digital está compuesta por “la infraestructura de telecomunicaciones, las industrias TIC (software, hardware y servicios TIC) y la red de actividades económicas y sociales facilitadas por Internet, la computación en la nube y las redes móviles, tanto las sociales como las de sensores remotos (p. 9).

A - Hay menos mujeres emprendedoras que hombres emprendedores y las empresas fundadas por mujeres sobreviven menos. En Argentina, el 10,11% de los hombres y el 8,15% de las mujeres de entre 18 y 64 años tiene un emprendimiento de negocios (de Torres Carbonell y Echezarreta, 2019). Otro estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para América Latina (Programa WISE Latin America, 2019) subraya que la brecha de género en el emprendedorismo latinoamericano está relacionada con que, en su mayoría, “las empresas que son propiedad de mujeres siguen siendo más pequeñas y generan menor rentabilidad, son menos eficientes y ostentan menores tasas de crecimiento en el tiempo que aquellas lideradas por sus pares hombres” (p. 91). Para el caso de Argentina, sólo el 6% de los emprendimientos fundados por mujeres logra sobrevivir luego de los primeros tres años (Endeavor, 2016 citado en Programa WISE Latin America, 2019, p. 94).

B - Las mujeres son quienes están más propensas a emprender por la necesidad de autogenerarse un ingreso, según el informe realizado por de Torres Carbonell (2017), y este tipo de emprendimiento tiene más bajos niveles de tecnología insertos en su modelo de negocio, además se caracterizan porque rondan los ingresos de un “salario modesto” (Solimano, 2014, p. 40 citado en Price, 2017, p. 11).

C - De aquí se deduce que hay brechas de género en el tipo de emprendimiento, si es de base tecnológica o no. En el año 2014, el Observatorio de Emprendedores de CABA (hoy discontinuado) realizó un estudio que reveló una gran diferencia entre hombres y mujeres que emprenden proyectos de este tipo, 30% y 10% respectivamente (p. 11).

D - La última brecha es la que se presenta en la adquisición de capitales para un emprendimiento de base tecnológica. En una encuesta dirigida a emprendedoras de áreas STEM (sigla de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) de América Latina se indicó que encuentran como principal obstáculo para el desarrollo de su emprendimiento la falta de financiamiento y la obtención de inversiones (Programa WISE Latin America, 2019, p. 44). Asimismo, un informe llevado a cabo por la Asociación Argentina de Capital Privado, Emprendedor y Semilla (ARCAP) reveló que en el año 2019 solo el 8,7% del capital emprendedor invertido fue destinado a proyectos liderados por mujeres y de las 75 *startups* de su cartera consultadas en el año 2020, solamente el 2,7% correspondía a equipos formados íntegramente por mujeres (Suárez, 2020).

En este breve resumen de brechas de género en torno a la actividad emprendedora podemos dar cuenta de algunas cuestiones mínimas que serán fundamentales para reflexionar sobre la emergencia del fomento al emprendedorismo femenino con TD. Hay distintos tipos de emprendedoras de la economía digital, las que podemos separarlas en dos: las que tienen un proyecto de base tecnológica; y las que usan TD para su emprendimiento, pero el cual no implica un desarrollo tecnológico en sí. Aunque en la literatura consultada encontramos diferentes formas de denominarlos, no todos son claros y/o excluyentes entre sí. Hay en esta distinción de brechas diferentes aspectos relacionados a condiciones estructurales, culturales

y sociales de cómo las mujeres se relacionan históricamente con las tecnologías digitales y con el mundo de la empresa y las finanzas. Veremos entonces como el fomento al emprendedorismo con TD en las mujeres intenta sortear estas brechas.

Caracterización de las organizaciones que fomentan el emprendedorismo femenino con TD

En Argentina se ha visto el impulso de organizaciones que promueven el emprendedorismo femenino con TD en dos modalidades: 1) otorgando capacitaciones en TD y emprendimiento para que las mujeres inserten sus negocios en la economía digital; 2) fomentando que mujeres profesionales de las áreas STEM generen sus propios emprendimientos de base tecnológica.

Este trabajo registró 16 organizaciones (Anexo 1) que tienen sede o capítulo en el país y que promueven el emprendedorismo con TD en las mujeres⁴. Ellas se caracterizan por ofrecer una “comunidad” para mujeres que hayan comenzado un negocio (o deseen hacerlo). Para este fin se crean plataformas digitales o páginas web donde se colocan los emprendimientos de las mujeres emprendedoras integrantes de la organización, se comparten redes sociales digitales de los emprendimientos –Instagram es una de las más usadas– y se utilizan grupos de WhatsApp para la difusión de eventos o conversación.

Notamos que la mayoría de las organizaciones emerge en un contexto donde, en el país, se dan dos sucesos en paralelo: la intensificación del discurso emprendedor en la sociedad, luego del cambio de gestión gubernamental y lo que se ha denominado “La Nueva Ola Feminista” (Varela, 2021). Ambos sucesos se ubican en el año 2015. Solo dos organizaciones tienen más de 20 años desde su fundación. El resto, de las que se disponen datos, surgen entre los años 2014 y 2019.

Además de ofrecer capacitaciones en TD y habilidades de negocios para emprender, las organizaciones se caracterizan por dar mentorías a mujeres emprendedoras con proyectos en etapa inicial. Este tipo de capacitación la realizan los/as empresarios/as con trayectoria empresarial, suelen darse en emprendimientos de las áreas STEM, donde presentarse en concursos y rondas de negocios nacionales e internacionales forman parte del desarrollo de la empresa del tipo *startup*. Las charlas motivacionales y *coaching* a emprendedoras son una parte fundamental de las capacitaciones, donde lo tocante a ser mujer en un mundo empresarial masculinizado se pone en cuestión.

4 • Las organizaciones registradas son: Emprendedoras en Red; De Madre a Madre; Chicas en Tecnología; WomanEntrepreneurship Day Organization (WEDO); Foro Empresarial de la Mujer Argentina (FEMALE); Organización de Mujeres Empresarias, Profesionales y Emprendedoras Argentinas (OMEPA); GEMA; Madre Emprendedora; Mujeres Argentinas Emprendedoras (MAE); Mujer Emprendedora de Latinoamérica y el Caribe; FECOBA mujeres empresarias; El club de emprendedoras; Digitalizadas; Media Chicas; Empreder en femenino

Si bien todas las organizaciones tienen fines similares, se diferencian por el público al que están dirigidas y la modalidad de emprendimiento tecnológico que fomentan. Esto incluye los distintos niveles educativos y vinculación con las tecnologías que poseen las mujeres. En los emprendimientos de base tecnológica de las áreas STEM se promueve que las mujeres desarrollen emprendimientos del tipo *startup*. Los otros tipos de emprendimientos fomentados están relacionados con adaptar el negocio de las mujeres a la economía digital, desarrollando canales de venta por Internet, promoción de la marca y visibilización del negocio a través de plataformas y redes sociales digitales. Para este tipo de emprendimientos, es necesario que las mujeres posean niveles básicos de utilización de las TD y, en cuanto a su formación educativa, no se observa que sea una restricción el hecho de no poseer estudios superiores, aunque se destaca el léxico empresarial utilizado en las páginas web de las organizaciones.

Con la finalidad de pensar este nuevo fenómeno, el del fomento al emprendedorismo femenino con TD, veremos las perspectivas teóricas desde la cual puede abordarse su estudio y desde dónde se comprende que el fenómeno se entiende a sí mismo. Esta diferencia se considera crucial para examinar los vínculos que se establecen entre género y TD posibles en el capitalismo actual.

Perspectivas sobre el género y las tecnologías

Siguiendo a Nuria Vergés Bosch (2013), pensamos que la forma en la que se estudia el vínculo entre género y TD depende de la perspectiva feminista desde la cual se la mire. Práctica, activismo y teoría están íntimamente relacionadas en la teoría feminista de la tecnología, lo que implica que investigar este vínculo es siempre una propuesta que incluye una dimensión emancipadora de un mundo androcéntrico y sexista (p. 1). Es por esto que será de nuestro interés poner en observación el concepto “brecha digital de género”, ya que se lo usa para medir la desigualdad entre hombres y mujeres en cuanto a los usos, habilidades y capacidades para utilizar y sacar provecho de las TD e Internet (Castaño Collado, 2008).

Desde la perspectiva del feminismo liberal se aborda la relación de los géneros y las TD como una desigualdad que puede reducirse a partir de la inclusión digital de las mujeres a las carreras profesionales relacionadas con las STEM y si se enseña a las mujeres a apropiarse de las TD para sacar provecho de ellas. En esta perspectiva, las TD aparecen como abiertas e intrínsecamente neutrales, por consiguiente, la incorporación de más mujeres en el desarrollo y uso de las tecnologías para lograr una equiparación con los hombres se presenta como la propuesta emancipatoria de la teoría feminista liberal de la tecnología (Vergés Bosch, 2013). Esta perspectiva es la que mayor impacto tiene en las organizaciones que promueven la inserción de las mujeres en la economía digital a partir de la actividad emprendedora.

Pero las teorías feministas de la tecnología no solo se ocuparon de la subrepresentación de las mujeres en el desarrollo, uso y apropiaciones de las TD, aunque esto conforme un gran problema. Desde un enfoque que introduce la perspectiva del feminismo socialista y el constructivismo social de las tecnologías, surge el Tecnofeminismo que se coloca en el medio de las miradas pesimistas y optimistas de las tecnologías (Vergés Bosch, 2013, p. 8). Para

las tecnofeministas, la tecnología es un producto sociomaterial y como tal forma parte del tejido social. Las desigualdades de género y otras formas de desigualdad se encuentran en el entramado sociotécnico, son parte constitutiva de este. Los géneros y las tecnologías mutan constantemente a medida que las relaciones sociales y de poder se ven transformadas. La socióloga australiana Judy Wajcman (2006) es quien le dio nombre a esta perspectiva, donde el análisis del desarrollo de las tecnologías, la alta masculinización del proceso de diseño de esta y las formas en las que esto impacta en la co-constitución del género y las tecnologías, se ve reflejada en la tecnología como producto sociomaterial, en los sistemas técnicos y en los estereotipos sociales del género. Además, las disputas políticas y sociales en las relaciones de género dan sentido y transforman las tecnologías. Esto es por lo que la tecnología es tanto fuente como consecuencia de las relaciones de género y lo construye (2006, p. 161). Desde esta perspectiva es que se intenta reflexionar sobre el fomento al emprendedorismo femenino con TD en el presente trabajo.

Apuntes sobre la emancipación y el empoderamiento de las mujeres a partir del emprendedorismo con TD

Siguiendo nuestro recorrido, podemos afirmar que las mujeres como cuerpos sexuados constituidos socialmente a partir de las disputas sociales y políticas en co-constitución con la tecnología están siendo llamadas a ocupar roles de liderazgo dentro del mundo empresarial tecnológico, así como a apropiarse de las TD para desarrollar sus negocios e insertarse en la economía digital. No podemos obviar que son las mujeres socializadas quienes tienen mayores obstáculos para trabajar en un empleo formal y bien remunerado, lo que está íntimamente relacionado con la feminización de las tareas de cuidado y, más ampliamente, las de reproducción social (Arruzza y Bhattacharya, 2020). En el marco de una crisis y mutación de la gubernamentalidad neoliberal (Gago, 2020) es relevante poner entre paréntesis los discursos acerca del empoderamiento femenino a partir del emprendedorismo con TD y observar en ellos los modos de producción de subjetividad que habilita.

Una primera observación nos indica que las brechas de género en el emprendedorismo con TD reflejan las formas en que género y tecnología se co-constituyen. Pero justamente por esto es por lo que se torna fundamental indagar en las “promesas” del discurso emprendedor dirigido a las mujeres. Si entre los emprendimientos de base tecnológica del tipo *startup* uno de los principales obstáculos para las mujeres es la obtención de inversiones, no es de extrañar que el fomento a la cultura del riesgo financiero y acceso a créditos para iniciar sus negocios sean impulsados desde las organizaciones que fomentan el emprendedorismo femenino. Lo que no impide dar cuenta de que la falta de obtención de inversiones está relacionada a discriminaciones y sesgos no explícitos que sufren las mujeres tecnólogas, ya que son los estereotipos sociales que habitan los directorios de inversiones de capitales, donde se entiende que lo propio de la masculinidad es su afinidad con las tecnologías a diferencia de lo que es propio de la feminidad (Wajcman, 2006, p. 162).

Por otro lado, es importante destacar el fomento a mujeres madres y emprendedoras. Ellas podrían encontrar en el emprendimiento con TD formas de seguir “conciliando” trabajo

remunerado y no remunerado. Algunos medios destacan que esta forma de autoempleo ha crecido fuertemente en la región, muchas de las emprendedoras son jefas de hogar que han desarrollado actividades en la economía digital debido a la pérdida o falta de empleo y la imposibilidad de salir de sus hogares a causa de la pandemia por la Covid-19 (García, 2021). Aunque no hay datos certeros sobre este tipo de emprendimientos (están dentro de la economía informal), los mismos indican que las mujeres han adquirido mayores niveles de autonomía al ser dueñas de su propio negocio, hacer uso, apropiarse y sacar provecho de las TD como sinónimo de “empoderamiento” de las mujeres. Sin embargo, es necesario advertir que la doble jornada laboral en estas condiciones, con superposición de tareas en la búsqueda de un equilibrio entre ambas actividades, genera mayores niveles de estrés (CEPAL, 2013, p. 36) y autoexplotación, lo que deja a la capacidad individual y subjetiva de las mujeres el éxito o fracaso de su negocio y la posibilidad de sobreponerse a él. Además, ya que cada vez más familias necesitan de una doble fuente de ingresos para atender sus necesidades, se advierte una brecha de género (también) en el uso y calidad del tiempo libre (Wajcman, 2017). No es de extrañar entonces que, junto con “empoderamiento”, sean las palabras “resiliencia”, “superación de obstáculos” y “miedo al riesgo” las que comúnmente se encuentran en las páginas web de las organizaciones relevadas.

A su vez, la fuerza de los discursos de autorealización y superación individual propio del fomento al emprendedorismo podría influir en los modos en los que las mujeres en general se vinculan con las TD y en cómo perciben que los problemas sociales, económicos y tecnológicos –reflejados en las diferentes brechas– deben ser superados. Por consiguiente, podemos pensar que la actividad emprendedora llevada a cabo por mujeres implica una transformación en cuanto al rol social de las mujeres en la economía digital y un cambio positivo en las relaciones sociales generizadas. Pero esta se presenta como una experiencia hiperindividualizante del “empoderamiento femenino”, porque descansa en las capacidades que cada mujer tiene para sobreponerse a las adversidades de desarrollar un negocio propio y de poder apropiarse adecuadamente de las TD. Además, se corre el peligro de seguir la lógica del feminismo liberal y corporativo que muchas teóricas como Nancy Fraser han criticado por ser un feminismo de mujeres blancas, anglo europeas, que presentan el acceso de una de ellas a las posiciones de poder como un triunfo de todas las mujeres, mientras siguen aplicando políticas de empresa y de gobierno que son opuestas a la emancipación de las mujeres y el género, pero también de la raza y la clase (Arruzza et al., 2019). Es más, podríamos pensar que, en este sentido, se transforma la consigna de emancipación del género a partir de las TD para convertirse en la de un “empoderamiento” solo posible a partir de una experiencia individual, la de la creación del emprendimiento tecnológico propio.

Palabras finales

Estas reflexiones son solo apuntes para seguir pensando las condiciones de producción de subjetividad del género y las tecnologías en el capitalismo actual. El crecimiento del fomento al emprendedorismo femenino con TD debe ser analizado y estudiado desde muchas perspectivas que exceden los fines de esta ponencia. Este trabajo es un punto de vista que surge de la reflexión del fenómeno y que encuentra limitaciones por las características de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martínez, P., Ibarra García, S., Menéndez, C., Federico, J., Kantis, H. (2016). El ecosistema emprendedor de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Una mirada exploratoria. *Documento de trabajo UNGS- IDEI*.

Arruzza, C., y Bhattacharya, T. (2020). Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, 16, 37-69.

Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*.

Castaño Collado, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Cátedra.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Mujeres en la economía digital: Superar el umbral de la desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/16561-mujeres-la-economia-digital-superar-umbral-la-desigualdad>

de Torres Carbonell, S. y Echezarreta, A. (2019). *Resumen Ejecutivo – Argentina: GEM 2018* [Resumen ejecutivo]. IAE Business School y Global Entrepreneurship Monitor. <https://www.gemconsortium.org/report/executive-summary-gem-report-argentina-2018-resumen-ejecutivo-reporte-gem-argentina-2018>

Feldman, P. (2019). *De qué hablamos cuando hablamos de emprendedorismo: Una aproximación al sector Emprendedor Informacional (EI) de Argentina*. 2, 85-102.

Gago, V. (2020). Lecturas sobre feminismo y neoliberalismo. *Revista Nueva Sociedad*, 290, 34-44.

García, A. (2021, febrero 25). Las Nenis: Autoempleo y comercio digital durante la pandemia. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/empresas/Las-Nenis-autoempleado-y-comercio-digital-durante-la-pandemia-20210225-0067.html>

Hernández, S., Nepomiachi, E., & Ré, C. (2017). “Seamos un país de 40 millones de emprendedores” *Interpelaciones ideológicas en tiempos neoliberales*. 93, 8.

Observatorio de emprendedores de la Ciudad de Buenos Aires. (2014). *Mujeres emprendedoras ¿Nuevos Desafíos?* (Nº 1). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/mujeres_emprendedoras.pdf

Price, A. (2017). Los emprendedores tecnológicos en Buenos Aires: Un análisis de la coyuntura actual y oportunidades para el futuro / Technological Entrepreneurs in Buenos Aires: An Analysis of the Present Situation and Opportunities for the Future. *Independent Study Project (ISP) Collection*.

Programa WISE Latin America. (2019). *Protagonistas del futuro: Emprendedoras STEM en América Latina*.

Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 8, Article 8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2042>

Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6, 95-101.

Suárez, L. (2020). *Reporte de género en Capital Emprendedor* [Reporte]. Asociación Argentina de Capital Privado, Emprendedor y Semilla.

Varela, P. (2021). La Nueva Ola Feminista y las luchas de las mujeres trabajadoras ¿Por qué luchamos? *O SOCIAL EM QUESTÃO*, 1(49).

Vergés Bosch, N. (2013). *Teorías Feministas de la Tecnología: Evolución y principales debates*. <http://hdl.handle.net/2445/45624>

Wajcman, J. (2006). *El Tecnofeminismo*. Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.

Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Paidós.

Apropiación digital y personas mayores. Lo que aprendimos en pandemia

Dra. Elizabeth Vidal ¹

Lic. Nancy Arias ²

Resumen

En este artículo volvemos nuestra mirada para observar la experiencia desarrollada por una red de estudiantes y docentes de programas educativos destinados a personas mayores durante la primera etapa del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la provincia de Córdoba. Ante una situación inédita en la vida de toda la sociedad, estudiantes (mayores de 60 años) activaron sus vínculos construidos en años anteriores con compañeros y con antiguos docentes de programas educativos destinados a personas mayores. Todos fuimos parte de una especie de laboratorio que derivó en prácticas relevantes y significativas para los actores. Un espacio fértil en transformaciones frente a rutinas y prácticas preestablecidas que terminaban mellando la significatividad de las interacciones educativas. El impacto de la situación que se atravesaba, su omnipresencia y universalidad favoreció la experimentación, el permiso al error y la construcción colectiva. De este modo, tecnologías, contenidos y estrategias se subordinaron a la necesidad de no dejar a nadie afuera, de no quedarse al margen de la conversación social.

...Nunca creí que la edad fuera un criterio.
No me sentía particularmente joven hace cincuenta años
(cuando tenía veinte, me gustaba mucho la compañía de gente mayor),
y no me siento vieja hoy. Mi edad cambia y siempre ha cambiado de hora en hora.
En los momentos de cansancio tengo diez siglos;
en los momentos de trabajo, cuarenta años;
en el jardín, con el perro, tengo la impresión de tener cuatro años”.
(Marguerite Yourcenar, de una carta a Jeanne Carayon)

1 • Docente, investigadora de la Facultad de Cs. de la Comunicación de la UNC, subcoordinadora del Programa de Adultos Mayores SEU-UNC. Integrante del GT CLACSO Apropiación de tecnologías digitales e intersectorialidades. Red de Investigadores sobre Apropiación de tecnologías Digitales. Coordinadora del Laboratorio Multimedia DUI-UNC. elizabeth.vidal@unc.edu.ar

2 • Docente, investigadora en formación FCC UNC. Integrante del Equipo de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. nancy.arias@mi.unc.edu.ar

Un laboratorio inesperado

La pandemia reorganizó nuestro cotidiano de un día para otro. La angustia por la enfermedad, el aislamiento, la sanitización convertida en obsesión, la distancia que impedía los abrazos nos atravesó a todos. Sin embargo, este período de crisis se constituyó también en oportunidad, en momento de empoderamiento, de agenciamiento y de llamado a la acción. Ha sido y es un tiempo para repensarse, para tender puentes, para reorganizar las actividades cotidianas.

En un momento en el que no manejar tecnologías digitales equivale a quedarse afuera de la conversación social, a renunciar a la posibilidad de la participación ciudadana, pensamos en las oportunidades que presentaron estos espacios institucionales constituidos previos a la pandemia y que durante la crisis emergieron y se pusieron casi autogestionadamente en marcha hasta que las propias organizaciones se acomodaron y retomaron la iniciativa. Esto nos lleva a reflexionar sobre la red de personas con roles y trayectorias diversas que este espacio congrega, una red que hoy, desde la virtualidad, se expande a través de videollamadas, aplicaciones de mensajería instantánea, plataformas de video, para intentar que nadie se quede afuera. Sobre todo pensamos en los modos de apropiación (Rockwell, 2018) que este espacio habilita.

En un contexto donde las empresas de tecnologías han ampliado aún más su hegemonía convirtiéndose en un servicio esencial -en el marco de lo que Srnicek (2018) ha denominado capitalismo de plataformas- reflexionamos sobre nuestras preocupaciones como equipo de investigación del proyecto en torno a los procesos de apropiación tecnológica, sintetizado en la pregunta: ¿Quién se apropia de qué?

Durante 2020, grupos de estudiantes universitarios que eran parte de programas educativos y recreativos destinados a personas mayores vieron interrumpidas sus rutinas. Ante la parálisis general, y siguiendo un camino que ya habían empezado a recorrer como afiliados al PAMI³ y como estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, muchos jubilados y pensionados tomaron la iniciativa, se convocaron, contactaron con profesores y compañeros de los cursos que ya habían transitado y empezaron a pensar que era posible un camino alternativo al aislamiento que les permitiera paliar la soledad junto a otros.

A la manera de una suerte de laboratorio en tiempo real, la pandemia nos situó en el lugar de la experimentación y las instituciones respondieron a las demandas de su comunidad ensayando distintas posibilidades. Consideramos que la envergadura de la situación y su carácter inédito constituyeron las condiciones de posibilidad para que las organizaciones se sintieran habilitadas a desarrollar propuestas que tuvieran cierta provisoriedad y, por lo tanto, la posibilidad de ajustes sucesivos.

3 • Se denomina PAMI al Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados de Argentina, creado en 1971 con el objetivo de brindar asistencia médica integral a las personas mayores.

PAMI es la obra social más grande de Latinoamérica (alcanza a aproximadamente cinco millones de jubilados y sus familiares a cargo, pensionados y veteranos de Malvinas). El Programa de Asistencia Médica Integral incluye prestaciones médicas y sociales.

En este sentido, observamos cierta tolerancia al error, cierta habilitación a la exploración de soluciones asimilables a la lógica que rige el desarrollo de la tecnología en el mundo de la informática y del arte y que no siempre son alentados en el ámbito educativo.

Es interesante observar que se generó una suerte de paréntesis a las lógicas burocratizadas de las instituciones. Por un período de tiempo, se instituyó una cuota mayor de libertad, de autonomía, y cada individuo, parte de una institución, tuvo márgenes de maniobra permitidos y estimulados. En este sentido es que señalamos que la pandemia actuó como un elemento dinamizador.

De esta manera, se organizaron los talleres para afiliades en forma virtual a través de la plataforma Meet, previa inscripción en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) o en la página del PAMI, mientras la provincia de Córdoba también continuó en el mismo sentido con otros proyectos destinados a personas mayores, como los del Hogar de Día Arturo Illia⁴.

¿Se pusieron en marcha los 50 talleres habituales? No. Solo comenzamos con algunos. La decisión fue retomar los que se habían rearmado espontáneamente y ya habían hecho sus primeras experiencias en la virtualidad. Esa primera decisión fue una base sólida de la cual partir para luego realizar ajustes en el proceso.

¿Se organizaron los contenidos como se desarrollaban en la presencialidad? No. Se optó por encuentros casi unitarios, semana a semana, es decir que cada uno empezaba y terminaba y esta característica permitía que cualquiera se pudiera incorporar en distintos momentos del proceso.

¿Cuáles fueron los ambientes tecnológicos? ¿De qué manera se conformaron y seleccionaron? Estas circunstancias nos enfrentaron también a la aceleración de algunos procesos educativos que ya venían perfilándose en todos los niveles. En el caso de los programas educativo-recreativos para personas mayores (en adelante PM), pudimos observar la significatividad que adquieren estos espacios educativos en sus vidas. De procesos graduales, con mucha contención y acompañamiento absolutamente presencial, pasamos a ambientes virtuales, muchas veces sostenidos a partir de un teléfono inteligente.

Entre los diversos ámbitos en los que venimos trabajando temas de apropiación de tecnologías de la información y la comunicación en procesos educativos (niños, adolescentes, docentes de distintos niveles, entre otros), la población de personas mayores representa un segmento muy seductor para la observación y el aprendizaje.

En algún sentido, también constituye un desafío ya que se presenta como un espacio emergente, de vacancia respecto del campo de la didáctica y la formación de docentes en general, así como respecto del discurso social de los medios de comunicación y las redes sociales. Si

4 • Este centro depende de la Caja de Jubilaciones de la Provincia de Córdoba y desde el 2011 desarrolla una política muy activa en propuestas para sus afiliades. Son gratuitos y acceden al Centro todos los beneficiarios de jubilaciones provinciales.

bien resulta muy valioso recurrir a los aportes que encontramos en la educación de adultos y las transformaciones y jerarquización del campo en las últimas décadas, hay algo que emerge como una característica propia del trabajo educativo con PM y es la relevancia del aquí y ahora, la posibilidad simplemente de disfrutar de ese encuentro en múltiples direcciones, con una disciplina, con otros pares, con docentes y ayudantes, instituciones, con un nuevo rol y lugar para ellos: el de estudiantes en una universidad.

Lo que compartimos a continuación constituye un conjunto de hipótesis de trabajo a través de las cuales nos preguntamos por el lugar que ocupan en la actual esfera pública, virtualizada y diversa, estos cursos y estas propuestas para nuestros estudiantes mayores, y de qué manera las organizaciones en las que trabajamos podrían ser más “hospitalarias” con este actor social.

Estudiar toda la vida

En los distintos niveles del sistema educativo (cuyos destinatarios son los niños, niñas, adolescentes y jóvenes) circula la afirmación que ‘el aprender toda la vida’ constituye casi un mandato de supervivencia en el sistema capitalista.

Por otra parte, trabajando junto a las personas mayores verificamos que esa idea (estudiar toda la vida) sí se verifica en este colectivo; que es una realidad aquella idea de que el aprendizaje puede suceder en todo momento en la vida, en cualquier ambiente, de manera presencial o a distancia, y en relación a múltiples contenidos e intereses, sobre todo atendiendo a la aceleración del cambio que viven nuestras sociedades.

Pero la perspectiva es diferente. Las motivaciones son distintas; aquello que para los que inician el proceso educativo es condición de supervivencia, para las personas mayores es disfrute, inserción, participación.

No se trata de que jubilados y pensionados respondan al imperativo de mantenerse “productivos” sino de disputar un espacio propio en la esfera pública. Identificamos aquí aprendizajes que tienen lugar desde el diálogo de saberes, desde un enfoque de derechos y basados en una concepción del envejecimiento activo.

En este sentido, nos encontramos con propuestas destinadas a personas mayores a consecuencia de la prolongación de la vida y de la constitución de un colectivo social cada vez más presente y activo y que requiere de una reconfiguración del modo en que es mirado e interpelado por el resto de la sociedad. A nuestro criterio, en estos procesos de redefinición de subjetividades del ‘viejo/a jubilado/a y sin proyecto’ a ‘estudiante’ hay una apropiación de recursos y tecnologías que están permitiendo a las PM ser parte de la conversación social por otras vías.

Ser parte

Así, para las personas mayores la experiencia de aprender se constituye en una garantía de seguir siendo parte, de continuar siendo visibles para la comunidad y de ser capaces de desarrollar las potencialidades individuales y colectivas.

Lo primero que se destaca es el grado de apropiación de estos espacios institucionales por parte de los estudiantes mayores de 60 años. Como señalamos anteriormente, con la llegada de la pandemia se reactivaron de manera espontánea antiguos grupos de Whatsapp, se fueron organizando encuentros y actividades virtuales que trascendían el mero intercambio hasta tanto las instituciones organizaran dispositivos de capacitación virtual a distancia. Este momento inicial 'autogestionado' constituye un indicador elocuente del valor que las PM asignan a estos espacios que se redefinen al cumplir funciones que exceden la de aprender y actualizarse para construir redes de socialidad, entre otros aspectos.

En el mundo actual, la convergencia de dispositivos de comunicación masivos como los celulares, las tablets, las computadoras, junto al desarrollo del *software* que define sus alcances, habilita no sólo ciertos tipos de prácticas sociales sino que nos configura como usuaries de esas interfaces. La creciente digitalización de productos y servicios es posible gracias a lo que llamamos *big data*, esto es el manejo de enormes volúmenes de datos tanto estructurados como no estructurados en tiempos tan veloces que pueden ser percibidos como 'en tiempo real'.

Esta gestión de datos, sumada al trabajo de algoritmos que aprenden, por ejemplo, de nuestros gestos (inteligencia artificial), permite la extracción, procesamiento y uso de la información que generan nuestros datos. Estos procesos han dado lugar a lo que algunos autores denominan "gramatización", es decir una estandarización de nuestros gestos que da lugar a la predicción de nuestras conductas y posibilita la dirigibilidad de nuestra atención. La subjetivación mediada por las tecnologías ha generado cambios tanto en los sujetos que participan de la esfera pública como en los modos en los que esa participación se constituye, se organiza.

Somos estudiantes digitales, docentes digitales, pacientes digitales, ciudadanos digitales. ¿Qué espacios de participación, qué modos de inclusión en la vida pública, qué disputa de lugar puede lograr el colectivo de personas mayores en este contexto social mediatizado por las tecnologías donde lo real y lo virtual se han fusionado en todos los aspectos de la vida? Por estas razones, es necesario imaginar e implementar dispositivos de comunicación y educación que tengan presente las características de los públicos y las condiciones de recepción para que todos los grupos sociales puedan acceder de manera autónoma y segura a los contenidos de la red y los diversos usos que la tecnología impone para interactuar en el espacio público (cajeros automáticos, token, plataformas de entes gubernamentales y de los sistemas de salud, educación, recreación, etc.).

Todo es posible

Una de las características de estas experiencias con personas mayores es lo ilimitado de las posibilidades y de los deseos, ya que lo que hay del otro lado es una necesidad impostergable de reapropiarse de un lugar: el lugar de la vida, de la participación, de la comunicación. Para muchos de los participantes, la sensación de urgencia, de que es ahora o nunca, les lleva a enfrentar temores y a implementar estrategias propias de comunicación con los otros. Por ejemplo, uno de los aspectos que identifica a estos grupos es el perfil del docente y el tipo de relación construido entre ellos, cuya ligazón y empatía quizás trasciende un vínculo educativo común. Esto lleva a algunos estudiantes a elegir cada año la oferta disciplinaria atendiendo a quién será su responsable. Nos resulta más productivo pensar que más que un tutor estemos ante un “pasador”, la categoría acuñada por Bergala (2007) para referirse a aquel que acompaña, contiene, da seguridad durante el tránsito por una experiencia nueva, disminuyendo las resistencias, temores y posibilitando el disfrute. En este sentido, volvemos a poner el foco en el hecho de que las personas mayores constituyen un público poco considerado en la formación docente y en la reflexión sobre la educación.

Hablábamos de ‘experiencias’ porque lo estamos pensando en términos de Larrosa (2009) cuando dice que hay experiencia cuando lo que vivimos nos transforma y esto que “me pasa”, es algo “distinto a mí” pero que “me pasa a mí”. Para que esto ocurra, consideramos clave el tipo de contenido que abordan los cursos, la modalidad de trabajo y el modo en que las tecnologías están articuladas.

Es interesante observar las elecciones de temáticas que los propios estudiantes realizan cuando definen sus producciones y los modos en que ponen en escena a las personas mayores trascendiendo los estereotipos (ver el *teaser* de un ficcional elaborado en el Taller de Cine <https://www.youtube.com/watch?v=VJ-N0MJhVp4> y que es el único ejemplo que incluimos realizado previo a la pandemia). En todos los casos, el proceso es priorizado por sobre los productos/materiales realizados, lo que nos permite encontrarnos con una heterogeneidad de recorridos en los que el común denominador es la apropiación significativa y pertinente de tecnologías de la comunicación y la información, de manera tal de posibilitar experiencias que ponen en juego una múltiple interpelación a lo sensible.

Así las cosas, y a contramano de la tendencia a mirar este período de pandemia contabilizando todo lo perdido, nos proponemos mirar ‘la mitad del vaso lleno’, que lo que se logró en estas experiencias es valioso, sobre todo cuando se compara con la instancia presencial anterior. Al respecto, sugerimos escuchar el siguiente audio de un taller de canto (<https://youtu.be/chXmasK3y2k>) en el que les estudiantes pueden realizar un proceso de aprendizaje con un grado importante de autonomía donde reflexionan sobre aspectos y matices de las producciones, como cuando reconocen estados de ánimo distintos a través de los tonos de la voz. Por ejemplo, uno de los participantes comenta: *“aprendí este año a escucharme gracias a este método, a cambiar cosas, a escuchar a mis compañeros”*; otra persona dice que *“el sistema de las canciones en audio, espectacular, logré interpretar canciones, (...) ‘emitir sonidos nuevos’ ‘aprendí matices’ (...)” los logré identificar... ”*.

Esto es posible por la mediación tecnológica de grabar sus propias voces, compartirlas y volver a escucharlas. Esta práctica no se desarrollaba así en la presencialidad. En un grupo de Whatsapp es imposible escucharse sin un orden que la misma interfaz configura. No podemos hablar todos juntos; la secuencialidad es parte constitutiva de esa modalidad de intercambio.

Otro aspecto a considerar es que en esta instancia de virtualidad les participantes han vivido con mucho entusiasmo la experiencia de compartir una situación educativa con compañeres que viven en distintos lugares del país. Esta federalización de los grupos participantes permite a las personas mayores un contacto que va más allá, no solo de su hogar, sino también de su ciudad y su provincia, con todo lo enriquecedor que supone este intercambio.

En definitiva, a partir del análisis de estas experiencias y de las herramientas teóricas de los estudios sobre apropiación de tecnologías, consideramos que este grupo de personas mayores ha realizado un gesto no previsto por la lógica capitalista de la productividad convirtiendo su rol de estudiantes en una actitud performativa. Ser alumne de una universidad, ser parte de una comunidad, reclamar para sí un lugar en la conversación social, en la esfera pública, en la vida, no desde el déficit sino desde el empoderamiento. Tener un proyecto colectivo que es una disputa de espacio; un proyecto vital, esto que Françoise Dolto (1992) sostenía para los jóvenes sobrevivientes de los horrores de la guerra y que Judith Butler (2009) escribía sobre los inmigrantes mexicanos que cantan el himno estadounidense en español como una forma de exigir el derecho de residencia legal y los derechos de ciudadanía. Nuestra civilización, globalizada, inmersa en un capitalismo que no para de generar sectores excluidos, atravesada por la pandemia y la tecnología, necesita, como dice Yuk Hui (2020), una nueva agenda y una nueva imaginación tecnológica. Para el colectivo de personas mayores, el asirse a un proyecto le da significatividad a la existencia. Es responsabilidad del conjunto de la sociedad garantizar la existencia y la posibilidad de esos espacios.

Para terminar, elegimos compartir la valoración que las personas mayores hicieron de este periodo y de algunas de las experiencias que transitaron:

1 - Aporte de lo virtual por sobre lo presencial

“...las clases virtuales muy positivas, más que las presenciales; nos queda el registro”; “Aprendí este año a escucharme gracias a este método, a cambiar cosas, a escuchar a mis compañeres”;

“El sistema de las canciones en audio, espectacular, logré interpretar canciones, (...) emitir sonidos nuevos; aprendí matices, los logré identificar...”;

“Lo que hemos logrado, a pesar de estar en este sistema, sentires, risas, todo mi cuerpo caja de resonancia y descubrí una escucha”;

“...matices inconscientes en las voces en los que reconozco sentimientos que hubieran quedado desapercibidos de otra manera”.

2 - Superación de dificultades

“...no pensaba que podría lograr interpretar una canción”;

“En las clases *on line* todos cantamos”;

“...me animé a cantar a pesar de mi vergüenza inicial”;
 “En 2020 canté como nunca (...) escuchar buenas interpretaciones”.

3 - El lugar del juego y la emoción

“...yo podía jugar”;
 “...divertirme, ser yo”;
 “...espacio para disfrutar, para reír, emocionarse”.

4 - Autoconocimiento

“He podido escucharme”;
 “... mis estados de ánimo son importantes a la hora de interpretar, incursionar en otros sonidos, hacer consciente mi canto y lo que deseo expresar”;
 “...aprender a escuchar mi voz”.

5 - Diversidad de experiencias

“Hermosa y vibrante experiencia”;
 “Aprendí a cantar con todo el cuerpo, no solo con las cuerdas vocales”;
 “... escucharme, arreglar y mejorar en todos los aspectos”;
 “...practicando todo el día, ando todo el día cacareando”;
 “Valoro este año virtual, todo lo que pude aprender, aprender a escucharme (...) involucrar todo mi cuerpo, no solo la garganta, y el valor de la relajación”.

Referencias

Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Leartes ed.

Butler, Judith, Spivak, G. (2009). *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Paidós.

Dolto, Françoise (1992). *La cauda de los Adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Six Barral.

Hui, Yuk (2020). *Fragmentar el futuro. Estudios sobre tecnodiversidad*. Caja Negra Editora.

LARROSA, Jorge (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Presentación. Experiencia y alteridad en educación*. 1ª edición. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Rockwell, Elsie. (2005) *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N°1. Páginas 28 a 38. Somehide. Edit. Pomares.

Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.

Casos referenciados

Peliuc, José (2019) Más allá de las vías. Corto ficcional elaborado en el Taller de Cine. Youtube. <https://youtu.be/VJ-N0MJhVp4>

Pellicci, Constanza. (2020) El cuerpo en la voz. Taller de canto desde El espacio Illia 2020 Youtube. <https://youtu.be/chXmasK3y2k>

Lema, Leonardo (2021). Taller debate cinematográfico UPAMI - SEU – UNC. Youtube. <https://youtu.be/LjAzwVZ40O4>

Lema, Leonardo (2021) Adultos mayores pandemia final docentes1. Youtube. <https://youtu.be/Rp-BTBVagXo>

Lema, Leonardo (2021) Resumen Charla con Santiago Giralt. Youtube. https://youtu.be/ZCJa67q_nUg