



"Lo digital no media". La mediación educativa en el territorio digital

"The digital does not mediate". Educational mediation in the digital territory

 Ezequiel Passeron; epasseron@ub.edu

 Judith Jacovkis; judith.jacovkis@ub.edu

Universitat de Barcelona (España)

Resumen

El presente artículo aborda las mediaciones educativas entre un instituto y las plataformas digitales. En un contexto signado por una creciente individualización de la experiencia humana a partir del uso y las prácticas digitales, se reflexiona acerca del rol del centro educativo como bien social e institución que vela por lo común. Mediante un estudio de caso y una etnografía escolar crítica, se observan y analizan las principales mediaciones que emergen en la comunidad educativa a través del testimonio de estudiantes y docentes. Se presentan resultados estructurados bajo 3 categorías: "yo digital", que refiere al desafío de la construcción de las identidades; "yo con los otros", en donde se hace foco en las violencias en las interacciones sociodigitales; y el "yo consumo o uso", que aborda el fenómeno de la personalización de la información. Finalmente, se identifican algunas estrategias pedagógicas específicas como la vinculación a través de la autenticidad desde una vulnerabilidad común y la educación artística como recurso para la educación mediática crítica.

Palabras clave: mediaciones, plataformas digitales, individualización, educación, instituto

Abstract

The present article addresses educational mediations between an institute and digital platforms. In a context marked by an increasing individualization of human experience through the use of digital platforms it reflects on the role of the educational institution as a social good and an entity that safeguards the common good. Through a case study and critical school ethnography, it observes and analyzes the main mediations that emerge within the educational community based on the testimony of students and teachers. The findings are structured into three categories: "digital self", which refers to the challenge of constructing identities; "self with others", focusing on the violence in socio-digital interactions; and "self as a consumer or user", addressing the phenomenon of information personalization. Finally, it identifies specific pedagogical strategies such as fostering connection through authenticity from a common vulnerability and utilizing artistic education as a resource for critical media education.

Keywords: mediations, digital platforms, individualization, education, high-school.



1. INTRODUCCIÓN

Las plataformas digitales son territorios históricos (Sibilia, 2022) y sociales (Moyano, 2022) de creciente individualización de la experiencia humana. Cada persona con acceso y cuenta de usuario/a en las redes sociales de internet (Sibilia, 2023) se relaciona con información a demanda (*ondemand*), a la carta de gustos y preferencias, poniendo en jaque el objeto de la escuela -el enigma subjetivo en relación con el conocimiento- y su fin último -el tejido del lazo social- (Frigerio, 2000). El presente artículo se basa en el trabajo de campo de una investigación doctoral en un centro de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. Su alumnado y profesorado revelan mediante sus testimonios la creciente complejidad de la convivencia social y de los vínculos escolares. En este contexto es que surge la pregunta que orienta este artículo: ¿Qué mediaciones activa el instituto respecto a la vinculación del alumnado con plataformas digitales no educativas?

El ecosistema de plataformas digitales se caracteriza por lo que se conoce como triángulo mágico (García Marín, 2021) o sistema DAP (Rodríguez, 2020), que refiere a su modo de funcionamiento: datos, algoritmos y plataformas; o dicho de otro modo, la materia prima -los datos-, el mecanismo que otorga sentido -los algoritmos-, y el territorio social de interacción -las plataformas.

La escuela como bien social, público, de lo común, algo colectivo y arraigado con la comunidad (Selwyn, 2016) tiene el desafío epocal de establecer diálogos pedagógicos y reflexivos respecto a los usos y las relaciones con las plataformas en tanto territorios utilizados por el alumnado para la interacción social. En ese sentido, se desvelan distintas estrategias pedagógicas y vinculares que el instituto vuelve efectivas para el estudio, la práctica y el cuidado del alumnado en el mundo de las plataformas digitales.

Por tanto, en el presente artículo analizaremos las mediaciones que el instituto pone en juego para que el alumnado se vincule de manera reflexiva, responsable y crítica (Raffaghelli, 2020) en, con, y a través de las plataformas digitales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El medio es el mensaje

La entrada del siglo XXI trajo aparejada una profunda transformación comunicacional, política, educativa, cultural y social. En buena medida, este conjunto de cambios se puede explicar por la emergencia de una sociedad informacional caracterizada por un modelo de desarrollo social y económico que tecnologiza los procesos de socialización y generación de conocimiento. Como indicó Castells (1999), esta sociedad está claramente marcada por la irrupción de internet y las tecnologías digitales. ¿Desde dónde podemos pensar a estas tecnologías?

Por un lado, cabe considerar, como lo hace Baricco (2018) a las tecnologías digitales como efectos de un movimiento de pensamiento, más que una causa. Esto no implica negar el impacto que tienen en la vida cotidiana, pero obliga a ir más allá de un análisis simplista de apocalípticos o integrados (Eco, 1964). Cabe señalar lo que advierte Sibilia (2022) respecto a

que las tecnologías no son ni buenas, ni malas, pero tampoco neutras, sino históricas. Tecnologías que suponen y condicionan ciertos modos de vivir, y con las que nuestros cuerpos y subjetividades se compatibilizan. A fin de cuentas, se trata de redefinir la concepción de las tecnologías digitales como relaciones sociales (Moyano, 2022) que forman parte e inciden en nuestra manera de ser y de estar en el mundo.

McLuhan (1964) advertía, hace más de 50 años, la trascendencia de los medios al considerarlos como objetos de estudio en sí mismos (más allá de sus contenidos o mensajes). Como señala el autor canadiense, un medio afecta a la sociedad en la que desarrolla un papel, no solo por el contenido que posee, sino también por sus características propias. Los medios de (y para la) comunicación, por tanto, son instrumentos que intervienen en la realidad, operan en ella, transformándola.

Participan así de manera activa en la construcción de las percepciones que las personas tienen de las distintas realidades (Bauman, 2003). Como advierte Castoriadis (2005), el surgimiento de cualquier artefacto tiene que ver con los diversos sesgos, valores o relaciones de poder existentes (condiciones sociohistóricas) durante su proceso de creación y diseño. Esto sugiere que no necesariamente nos ponen en contacto directo con la realidad, sino que nos ofrecen versiones selectivas de la misma.

Los medios de comunicación digitales, con sus mecanismos de automatización e inteligencia artificial, ejercen influencias que determinan las identidades, subjetividades, emociones, construcciones de sentido, maneras de pensar y el acceso a la información y al conocimiento de personas y colectivos (Bauman, 2003; Eynon y Helsper, 2011). Es más, como señalan Ferrante y Dussel (2022) las plataformas digitales pueden ser abordadas como infraestructuras de conocimiento que moldean las experiencias y prácticas sociales y escolares.

En este escenario, y ante la falta de transparencia de los algoritmos que caracterizan la automatización general de los procesos de toma de decisiones en nuestras sociedades, Innerarity (2021) sostiene que es necesaria una aproximación colectiva más que individual. Es decir, “pensar qué tipo de capacidades e inteligencia colectiva serán necesarias para que sigamos pensando que la automatización es compatible con los ideales de autonomía y responsabilidad en un entorno tecnológico centrado en el ser humano” (p.980). Este carácter colectivo, de lo común, aparece como uno de los grandes desafíos contemporáneos de la sociedad, en un contexto signado por la utilización cotidiana de dispositivos y servicios digitales que se caracterizan por individualizar la experiencia humana.

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

García Marín (2021) sostiene que el contexto sociodigital contemporáneo podría definirse a partir de diversas contingencias, como son: la facilidad de difusión de contenidos falsos, la personalización del contenido, la ausencia o falencia de competencias mediáticas y críticas de la ciudadanía en general y la crisis de credibilidad de los medios de calidad -y de las

instituciones-. Es por eso que deviene la necesidad de comprender la arquitectura sociotécnica sobre la que se asienta el mundo actual. En otras palabras, las bases de los sistemas de plataformas digitales (Van Dijck, et. al, 2018), las infraestructuras de conocimiento (Ferrante y Dussel, 2022).

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

El medio es el mensaje, sí. McLuhan (1964) lo advirtió hace tiempo. Más allá de los contenidos, es necesario el análisis de sus formatos, ya que, a través de sus matrices, construyen subjetividad, como señala Sztajnszrajber (2022). El filósofo argentino toma como ejemplo los programas de panelistas de la TV: en los mismos no importan tanto los contenidos (de qué se habla o qué se discute), como la propia panelización del discurso público, en donde el emisor enuncia desde el lugar del bien, de la verdad, de la justicia y la corrección; y del otro lado queda el anómalo, el ignorante, el enemigo, etc. La característica principal de la panelización es el pensamiento binario, que en palabras de Sztajnszrajber opera de manera farmacológica ya que nos deja la sensación de tranquilidad. Tenemos la necesidad de analizar las estructuras de los medios de comunicación. Y en la actualidad, de los digitales, esos que parecen poner patas para arriba todo lo que se conocía antes de ellos. Como observa Heredia (2022), en clave simondoniana, necesitamos desarrollar un saber intuitivo sobre los seres técnicos. Esto es, conocer las arquitecturas de los espacios que se habitan a diario -las plataformas-, las relaciones que propician, los usos y prácticas que posibilitan, los intereses y valores que hay en juego, la manera en que se generan nuevas tensiones a los derechos humanos, y en suma, comprender de qué manera funcionan, para imaginar nuevas maneras de vincularse con ellos. Ya que, como dice Sibilia (2022), los medios digitales no son simplemente un cambio de soporte, sino más bien un cambio de la realidad misma.

2.2. De los medios a las mediaciones

Más allá de cómo funcionan las plataformas, de sus contenidos, de sus reglas del juego, resulta fundamental considerar cómo se viven desde el punto de vista de las y los usuarios. Aquí es donde la educación tiene un rol ineludible, en ese espacio que Barbero (2003) señala como "entre", que es la mediación entre las personas y las plataformas (o medios) digitales. Solo así es que podremos acceder a las prácticas, los sentidos, las subjetividades y, en suma, los conocimientos que generan los sujetos y los colectivos. Esto implica entonces pasar de analizar los medios a hacerlo con las mediaciones.

Como afirma De Certeau (2000), “hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización” (p.43). Y es que en los procesos de consumo se encuentran también los de resistencia “de retórica en las prácticas y astucias milenarias” (p.45). Explorar las prácticas mediáticas (Couldry, 2004) conlleva abrir la mirada a un panorama que se orienta hacia las relaciones entre distintos medios, cosas y múltiples actantes; conocer sus usos, las costumbres y los códigos que en estos usos se generan, los distintos y diversos sentidos que les da y, a fin de cuentas, el rol que desempeñan los medios digitales en las vidas cotidianas de niños, niñas y jóvenes.

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

Moyano (2022) comparte estas inquietudes, y piensa en el rol docente ante este contexto. La periodista sostiene que el profesorado tiene que posicionarse de manera activa y desde lo relacional. Apela por ello a la autenticidad, desde una vulnerabilidad común. Es decir, desde una relación de igualdad, compartiendo y abriéndose de manera desinteresada a pensar el mundo que les rodea. Desde que existe, la cultura digital en los centros educativos provocó grandes preguntas, interrogantes y conflictos. También miedos, de los que provocan parálisis. Moyano hace foco en el componente humano de quienes son docentes. Así, desde lo genuino del desconocimiento (que se tenga al respecto del mundo digital), desde el cuidado del estudiantado, desde una humanización (Briones Delgado, 2020) de las tecnologías digitales, es posible imaginar un cultivo de espacios de escucha, diálogo, reflexión y análisis minucioso (singular y colectivo) de esa parte del mundo que sucede en los territorios digitales. La periodista y docente reivindica una serie de relaciones con el mundo que el profesorado sí puede proporcionar: el cuidado del cuerpo, la salud sexual, la privacidad, los vínculos afectivos, los contactos con los otros, etc. Cuestiones identitarias, sociales, emocionales y vinculares. No hay que ser experto en informática para sostener una conversación pedagógica sobre lo que sucede en los territorios digitales. El diálogo intergeneracional respecto a la vida sociodigital merece ser promovido por los centros educativos. Y por eso la educación aparece como un lugar único y privilegiado para mirar las relaciones, para interesarse, para prestar atención a lo que nos convoca (en este caso nuestro habitar en las plataformas digitales). A pesar de todo ello, como señalan Rivera-Vargas et al. (2023), más allá de las plataformas de uso educativo, el alumnado en Cataluña se relaciona con la tecnología digital al margen de la escuela más que con ella.

Al mismo tiempo, si hablamos de mediaciones, es preciso hacer una mención a las cuestiones vinculares que suceden en los espacios digitales. Por un lado, es necesario considerar la importancia de no demonizar las herramientas digitales y asumir que las violencias son formas de vinculación social que anteceden a su creación. Por el otro, se requiere analizar las maneras en que el estudiantado percibe y resignifica lo que ve en sus pantallas. En ese sentido, cabe destacar el elogio a las voces humanas que realiza Serres (2014), que nos invita a pensar la violencia y el caos como algo que excede a escuelas y entornos digitales, que “llena todo el

espacio” (p.85). En palabras de Pulgarcita, el autor nos dice “mostradme una sola asamblea de adultos de la que no se alce un murmullo semejante, lo que es muy curioso” (p.86). Con esto se refiere al malestar general existente en las sociedades contemporáneas, que encuentra en las redes sociotécnicas un territorio donde “por primera vez en la historia es posible oír la voz de todos” (p.86). Como espacios sociales, no podemos pretender que no espejen lo que sucede en nuestras relaciones con otros en la vida en común.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo parte de una etnografía escolar crítica (Rockwell, 2009), realizada en un centro de educación secundaria de Barcelona de acuerdo con el Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2010). En el mismo, se utilizaron distintos instrumentos para la recopilación de los datos y las evidencias. Primero, la observación participante (Valles, 1997) durante el lapso de dos meses. Con dicho instrumento fue posible conocer las prácticas del alumnado y el profesorado en torno a las plataformas digitales, y el sentido que se les atribuye. Las asignaturas en las que se participó fueron: cultura en valores, ingenio, informática, taller de orientación, matemáticas, lengua y competencias sociales; después de la etapa de observación se realizaron cuatro grupos de discusión (Ibañez, 1989) con estudiantes, uno en cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria (1 a 4 de la ESO). Los grupos contaron con un máximo de 10 participantes; finalmente, para la investigación se realizaron diecisiete entrevistas en profundidad (Denzin, 2001), ocho con estudiantes, ocho con docentes y una con la directora del Instituto.

Para el tratamiento de las evidencias se realizó un proceso inductivo de cuantificación de resultados. Así, primero se contabilizaron las plataformas digitales que más utilizan los y las participantes según sus propios testimonios, las y los *influencers* que más siguen en las plataformas y, a su vez, las prácticas digitales. Para el análisis que presentamos en este artículo se hizo hincapié en este último elemento, el de las prácticas digitales que los y las participantes realizan de forma cotidiana, y se estructuraron las evidencias en torno a tres categorías: “yo digital” (vinculada a la identidad digital); “yo con otros” (vinculada a los vínculos entre pares); y “yo consumo o uso” (respecto a las relaciones del alumnado con la información). Para la elaboración de este artículo tomamos estas tres categorías como emergentes de la interacción de las personas con las tecnologías digitales y las pusimos en diálogo con las actividades que el instituto pone sobre la mesa en sus aulas (Pennac, 2010) para el estudio y la práctica del mundo (Masschelein y Simmons, 2014). Es decir, que a partir de estas categorías fuimos a analizar las principales mediaciones que emergen del territorio situado (Haraway, 2004).

4. RESULTADOS

A continuación presentamos las evidencias resultantes del trabajo de campo articuladas en torno a las tres categorías analíticas construidas a partir del proceso de codificación explicitado en la metodología: “yo digital”, “yo con los otros”, y “yo consumo o uso”.

4.1. Yo digital

En esta categoría abordamos dos grandes cuestiones que contribuyen a la configuración de la identidad del alumnado al tiempo que generan preocupación e intervención por parte del centro educativo: la necesidad de reconocimiento y el efecto de los influencers.

En primer lugar, notamos que las plataformas digitales llevan al estudiantado a interactuar entre imágenes en procesos en donde la mirada de las otras personas juega un papel determinante para la construcción de sus perfiles. “Importa mucho cómo nos ven los demás”, dice el estudiantado, por eso piensan dos veces antes de publicar algo. El instituto y su comunidad docente reconocen esta tensión que se deriva de estar pendientes y en búsqueda permanente de la valoración del otro.

Aunque se reconoce que el alumnado -y el alumnado en estas edades aún de forma más evidente- siempre ha buscado el reconocimiento de sus pares, se identifica una intensificación de este fenómeno. Como indica una docente, “Esto no es un fenómeno nuevo, existía antes de internet, solo que ahora se potencia más”. Es por ello que el instituto intenta promover espacios de diálogo sobre cuestiones vinculadas al cuerpo, la imagen y la autoestima. Estos espacios se articulan desde la propia vulnerabilidad respecto a las relaciones con las imágenes, los cuerpos y las subjetividades. Sin embargo, como manifiesta una estudiante, “echo de menos tener más espacios para dialogar sobre estos temas de internet... está bueno ver cómo lo viven los demás, sobre todo cuando tuviste un problema puntual”. Y es que la interacción con los dispositivos y las cuentas personales se da de manera individual, siendo interesante la consideración del instituto como un espacio-otro para crear instancias de escucha, diálogo y reflexión (individuales, pero también -y sobre todo- grupales).

En segundo lugar, vemos que a este fenómeno se suma el peso de la figura de las y los *influencers* que más sigue el alumnado en sus redes sociales de internet. Estas cuentas populares, más allá del contenido en sí que publiquen, cuentan con la particularidad de brindar opiniones o posicionamientos acerca de distintos temas. “Las redes nos llevan a tomar partido por la gente que seguimos”, dice una estudiante de 4 de la ESO, reflejando cómo a través de estos contenidos se generan debates hiperviolentos de defensa o ataque de posturas. Masschelein (2019) indica que ser alfabetizado o estar formado es tener el suficiente compromiso y distancia con el mundo (el lenguaje, la cultura, la tecnología y lo digital) para poder negociar con (y ocuparse de) ello.

Respecto a lo digital, ser alfabetizados no sería estar solamente definidos por lo que nos influencia, sino ser capaces de relacionarnos con esas influencias. “No creo en todo lo que dicen los famosos de las redes, muchas veces me di cuenta que decían mentiras. Es algo que conversamos mucho con los colegas en la escuela”, dice un estudiante. El consumo de este tipo de noticias o informaciones se da de manera individual y segmentada de acuerdo con gustos y preferencias del usuario o usuaria. Ante esta tensión pedagógica y social, el instituto aparece también como un espacio necesario para poder socializar esos datos, para dialogar sobre ellos, para hacerse preguntas y debatir junto con otras personas acerca de los mismos. Como relata una docente, “el alumnado consume youtubers con ideología neofascista o racista y luego se apropian de esos discursos. Lo veo como algo peligroso porque ves chicos y chicas musulmanes o marroquíes con ideas claras y profundamente racistas”. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de traer esta cuestión a las aulas y de problematizarla desde el diálogo en común.

4.2. Yo con los otros

En el análisis de la categoría de vínculos entre personas nos centramos fundamentalmente en las tensiones vinculares que experimenta el alumnado y, en especial, en el peso de la violencia como rasgo que las caracteriza.

Tal y como lo expresa una de las docentes entrevistadas, “lo digital no media, en el sentido de mediación, sino que polariza y enfrenta”. Y es que el instituto es un territorio social en donde los conflictos vinculares se cristalizan, tanto si se generan dentro como fuera de él. Con el propósito de dar voz al alumnado, escuchar sus problemas, acompañarlo en la vivencia de esos conflictos e intentar gestionarlos, el centro educativo desarrolla el proyecto de “Orientación y Mediación” a través de dinámicas de tutorización.

En el ámbito vincular, la problemática que sobresale es la identificación de la violencia como una categoría de contenido con mucho potencial para brindar notoriedad en las redes sociales, porque el contenido violento circula más y se viraliza más fácilmente en las plataformas digitales. “Hay otros que se meten en muchas polémicas, quieren ganar todo el tiempo más seguidores”, reconoce un estudiante de 3º de la ESO. Al respecto, el profesorado tiene claro el tamaño del desafío al que se enfrentan: “las charlas del no tienen que hacer esto (...) y esos mensajes no suelen funcionar. El prohibir y el no debes no tienen el efecto buscado”. Las posturas moralistas (Dussel, 2009) con las que suele enfocarse la educación mediática en los institutos no funcionan porque demonizan los espacios cotidianos (las plataformas digitales) en donde el alumnado pasa sus horas, interactuando con otras personas y con el mundo. Con internet, juzgar no sirve (Moyano, 2022). Por ello es necesario un abordaje integral que dé cuenta de la complejidad de las dinámicas sociales que brotan en los territorios digitales.

Con este contexto, existe en el centro educativo una convicción profunda en las posibilidades que la educación artística puede brindar a la educación mediática (Dussel, 2021b). Nos referimos específicamente a actividades como la poesía (fomentada en varias asignaturas y plasmada en las paredes del instituto) o el teatro (asignatura optativa), mediaciones que el instituto fomenta para trabajar los vínculos entre el alumnado. “Me gustaría que el Instituto tenga más de esto, no para que sean pianistas o artistas plásticos, sino para que puedan trabajar sus emociones”, observa una docente del instituto. Esto es, promover actividades y espacios en donde el alumnado pueda expresar de manera genuina lo que siente y vive a diario en interacción con las plataformas digitales. “El arte me permitió conocer mejor a otros compañeros”, relata una estudiante de 2º de la ESO. “Antes no nos gustaba, pensamos que era una pérdida de tiempo. Hoy nos gusta, la pasamos bien y lo valoramos”, dice un estudiante de 4º de la ESO.

4.3. Yo consumo o uso

Finalmente, respecto a las relaciones con la información y con el mundo, se vislumbran dos grandes problemáticas, que generan a su vez ciertas mediaciones por parte de la institución educativa. En primer lugar, las dinámicas de reproducción en que se basa la curación de la información que consume el alumnado; en segundo lugar, la (sobre)abundancia de información a la que está expuesto.

Primero, las plataformas digitales proporcionan al alumnado “un mundo reducido basado en gustos y preferencias de consumo”, como reconoce una docente. Las redes socio-técnicas (Van Dijck, 2016) personalizan la experiencia a partir de las búsquedas pasadas del usuario o usuaria, enviándole contenidos a través de sistemas de recomendación que buscan enganchar su atención. Más allá de las intervenciones que el centro pueda organizar a nivel colectivo, las y los docentes se reconocen como elementos centrales de procesos de personalización que no limiten el mundo al que el alumnado accede al mundo que ya conoce, sino que ofrezcan, por la forma como lo conocen, elementos que le permitan agrandar sus horizontes posibles. Al respecto, como señala una docente, “nuestro trabajo es ampliarles el mundo para que no les sea algo tan reducido y personalizado”, es decir, reconocerse como antítesis de los sistemas algorítmicos (Dussel, 2021).

Si los algoritmos y sus contenidos sugeridos limitan el abanico de informaciones disponibles al alumnado, paradójicamente la abundancia de información (Boczkowski, 2021) aparece también como un desafío cotidiano del centro educativo. “Hoy el problema es tener demasiada información. Lo más difícil no es encontrar sino cómo buscar”, relata una docente. Las competencias o habilidades para jerarquizar la información (Lion, 2021) devienen así una tarea imprescindible tanto para docentes como para estudiantes. “Resulta evidente que hay que establecer un criterio previo (respecto a la información), ese es el trabajo del instituto”, dice otra docente. Y agrega, “cuesta, sobre todo cuando el bombardeo de datos es tan grande. No nos da tiempo de pararnos y reflexionar. Sin embargo, lo intentamos”. El profesorado del centro mantiene reuniones periódicas para conversar respecto a la información que circula en el instituto, con la intención de crear abordajes pedagógicos sobre esos temas que trae el estudiantado.

El convivir entre plataformas digitales y toneladas de datos, noticias y contenidos interpela de manera profunda al instituto. “La información digital pone en jaque al rol docente. A mí hay un punto en que no me desagrada, en el hecho de que hay otra manera de ver la realidad”, dice una docente. La figura del docente no detenta ya el monopolio del saber, sino que su voz entra a jugar como un actor más dentro de un ecosistema en donde el estudiantado cuenta con una amplia variedad de insumos, datos e informaciones. Al respecto de esta cuestión, el instituto intenta escapar a las posturas adultocéntricas y moralistas que minimizan o juzgan el valor de la cultura digital, ya que “hay otras miradas de la realidad, problemas históricos y sociales que nunca tuvieron voz y hoy sí la tienen”, como reconoce una docente. El centro educativo se hace cargo, en suma, del tamaño desafío epocal, e intenta crear instancias pedagógicas de mediación respecto a la información que consumen las y los jóvenes de manera cotidiana a través de las plataformas. Como advierte una docente, “buscamos que el alumnado esté bien informado, reforzar el hecho de la contrastación de fuentes... cuesta encontrar diálogos pausados, discusiones argumentadas con tranquilidad, pero lo intentamos permanentemente”.

5. CONCLUSIONES

La escuela se interrelaciona con la cultura de las plataformas digitales en tanto espacio poroso (Rebour, 2021) siendo interpelada y por ende teniendo que interpelar al afuera de sus paredes. ¿Cómo puede hacerlo? Con la pregunta, la escucha y el diálogo como instrumentos; negociando -deal- (Masschelein, 2018) con las plataformas digitales, que operan en sentidos, subjetividades y mediaciones de la comunidad educativa en su conjunto -estudiantado, familias, profesorado y equipos directivos.

Los hábitos escolares que apuntan a la construcción del común, al estar junto con otras personas para estudiar y practicar asuntos del mundo (Masschelein y Simons, 2014) hoy se enfrentan al desafío de romper con las dinámicas de consumo de contenidos hipersegmentados de acuerdo con los intereses del alumnado. Esto genera burbujas de información (Pariser, 2011), en las que las personas usuarias se aíslan en sus gustos y preferencias de consumo, generando procesos de in-formación (Simondon, 2008) hiper-individualizados. Esta característica del mundo de las plataformas digitales trae problemáticas pedagógicas y sociales cotidianas para los centros educativos. Algunas de ellas han aparecido en nuestros resultados: la jerarquización de los contenidos planteados por las y los influencers, fenómeno que apunta al consumo y que es advertido por estudiantes y docentes como “información manipulada o mentira”; la violencia y el odio como mecanismo de notoriedad y viralización de los perfiles; y la dificultad para el debate entre ideas contrapuestas, consecuencia de los sesgos de confirmación algorítmicos (O’Neill, 2016).

Si consideramos que las escuelas son los espacios privilegiados para pensar los derechos colectivos (Becerra, 2016; Tedesco, 2000), las aulas se plantean como espacios materiales y estructuras comunicativas de vínculos, con las otras personas y con el mundo (Dussel y Caruso, 2000). En ese sentido, nos preguntamos: ¿Qué trabajo se hace con los conocimientos?, ¿cómo estudiar la personalización en contexto de fake news?, ¿qué tipo de consumo incidental se identifica en el alumnado?, ¿cómo se dan los fenómenos de maquinización de la experiencia humana a partir de los sistemas de recomendación de las plataformas digitales?

Estos son algunos de los principales interrogantes que continúan y continuarán rondando las aulas y los espacios educativos. Desde el análisis realizado se identifican una serie de estrategias educativas que pueden contribuir a la convivencia social y a orientar algunas respuestas a las preguntas planteadas, así como a formular otras nuevas: el cultivo de vínculos desde la autenticidad, desde la vulnerabilidad común (Moyano, 2022) y la educación artística como puente para la educación mediática. Por un lado, un enfoque pedagógico que apunta a que el profesorado pueda conectar con sus estudiantes a partir de sus propias experiencias y vulnerabilidades en relación con lo mediático. Es decir, a partir de cuestiones relacionadas con el cuerpo, la imagen, la autoestima, la salud sexual, la privacidad, los vínculos afectivos, etc. Por otro lado, la poesía y el teatro pueden constituirse en dispositivos educativos que permitan al alumnado compartir sus experiencias digitales, poniendo el cuerpo, tomando la palabra, y reflexionando junto con otros pares sobre sus trayectorias y preocupaciones respecto a sus vidas digitales.

6. REFERENCIAS

- Barbero, J.M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Baricco, A. (2018). *The Game*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo: ética del individuo en la aldea global*. Paidós.
- Becerra, M. (24 septiembre de 2016). Zucir lo colectivo: escuela y emancipación en el siglo XXI. *Fue la pluma*. bit.ly/47ZjnQ
- Boczkowski, P. (2021). *Abundance: On the Experience of Living in a World of Information Plenty*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Briones Delgado, J. (2020). *La humanización de la era digital. Cómo enfrentarnos a un mundo de algoritmos*. Catarata.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates*. Katz Editores.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Debate.
- Couldry, N. (2004). Theorising Media as Practice. *Social Semiotic*, 14(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. ITESO-UIA.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1). 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas* (30), 1-10. <https://bitly.ws/UE77>
- Dussel, I. (10 de diciembre de 2021). *Ines Dussel - #Educarconsentido Ep 04 Temp 03*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OgGvOBV6LpE&t=496s>
- Dussel, I. (2021b). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://bitly.ws/UE7g>
- Eco, H. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Eynon, R. y Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *Sage Journals*, 13(4), 534-551. <https://doi.org/10.1177/14614448103747>

- Ferrante, P., y Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la educación*, 165-196.
- García Marín, D. (2021). Desinformación y economía política en la red. Descifrando el triángulo mágico de la sociedad posdigital. En R. Aparici y J. Martínez-Perez (Eds.). *El algoritmo de la incertidumbre*. (pp. 107-118). Gedisa Editorial.
- Haraway, D. (2004). Testigo Modesto@segundo Milenio.hombrehembra@Conoce Oncoratón. UOC.
- Heredia, J.M. (10 de marzo de 2022). *Enseñanza y tecnología en la filosofía de Simondon*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7Zg16TbuyFI>
- Ibañez, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M, García Ferrando, J. Ibañez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social*. (pp. 489-501). Alianza Editorial.
- Innerarity, D. (2021). Making the black box society transparent. *AI & Soc*, 36, 975–981. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01130-8>
- Lion, C. (24 de noviembre de 2021). *Carina Lion - #Educarconsentido Ep 02 Temp 03*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=o-7obuTjSec&t=862s>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo. *Praxis & Saber*, 10(24). 387-399. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw Hill Education.
- Moyano, M. (21 de junio de 2022). *Mariana Moyano - #Educarconsentido Ep 18 Temp 03*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5F17Rx6pwVw&t=2s>
- O'Neill, C. (2016). *Weapons of Math Destruction*. Crown Books.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: what the internet is hiding from you*. Penguin Group.
- Pennac, D. (2010). *School Blues*. MacLehose Press.
- Raffaghelli, J. (2020). Generar actitudes críticas en el estudiantado. En A. Sangrà (Coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. (pp.169-183). Editorial UOC. <https://bitly.ws/UEdv>
- Reyes Juarez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(50), 147-174. <https://bitly.ws/VUqp>
- Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Herrera, G., Calderón, D., Miño Puigcercós, R., Parcerisa, L., Folguera, S., Moreno, A., Massot, B., Passerón, E., Alonso Cano, C., Gasull-Figueras, L., y Rilo-Borredà, C. (2023). *Plataformas digitales BigTech del sistema educativo catalán y derechos de la*

infancia: Amenazas y retos. Informe final Proyecto edDIT, “Corporacions tecnològiques, plataformes educatives digitals i garantia dels drets de la infància amb enfocament de gènere”. aFFaC i Esbrina Recerca Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/19294>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodriguez, P. (2021). *Pablo Rodriguez - Lo transindividual informacional: la asistencia automatizada desde G. Simondon*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4nPL5yxsOJQ>

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.

Sibilia, P. (9 de agosto de 2022). *V Jornadas de Ciudadanía Digital – Paula Sibilia. Ceibal*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jLOIUd0zr_c

Sibilia, P. (27 de junio de 2023). *II CIP: CONFERENCIA: ¿De la hipocresía al cinismo? Desplazamiento del "suelo moral" Paula Sibilia*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PsLyJYsbSLE&t=970s>

Simondon, G. (1969/2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.

Sztajnszrajber, D. (20 de agosto de 2022). *Medios: Información que aturde - Sic Periodismo Textual*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3VsRg50zkMY>

Tedesco, J. C. (2000). Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Revista Pedagogías y Saberes*, 14, 5-14. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>

Universitat de Barcelona (Ed.) (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Universitat de Barcelona.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford University Press.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI Editores.

Para citar este artículo:

Passeron, E., y Jacovkis, J. (2024). Lo digital no media. La mediación educativa en el territorio digital. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3097>