



Artículo

Enseñanza de la Convivencia Digital: intervenciones docentes para la formación de una Ciudadanía Responsable

Teaching Digital Coexistence: Teacher Interventions for Fostering Responsible Citizenship

Virginia Saez¹

CONICET – Universidad de Buenos Aires (UBA)

Karen Lopez²

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Virginia Saez, Karen Lopez (2025) “Enseñanza de la Convivencia Digital: intervenciones docentes para la formación de una Ciudadanía Responsable” En: RIHUMSO n° 27, año 14, (15 de mayo de 2025 al 14 de noviembre de 2025) pp. 103-127. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.25.14.27.6>.

Recibido: 10.10.2024

Aceptado: 19.12.2024

¹ Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su formación de grado es en Ciencias de la Educación (UBA) y ha realizado una Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas y un posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura (UNLP). Realiza actividades de investigación, docencia y extensión Correo: educaciondelamirada@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3043-4614>

² Profesora y Licenciada en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora de Historia, Formación Ética y Ciudadana y Geografía en el nivel secundario. Investigadora de los equipos de investigación de Educación de la Mirada. Actualmente, se encuentra investigando sobre la enseñanza de la convivencia digital en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de una Beca Estímulo UBACyT. Correo: karen.lk.lopez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2203-0026>

Resumen

En las últimas décadas, la convivencia digital es una cuestión socialmente viva que interpela la educación secundaria. Este estudio cualitativo y descriptivo-interpretativo investiga la enseñanza de la convivencia digital en un curso de tercer año de secundaria en Isla Maciel, Buenos Aires. La metodología didáctica cooperativa permitió a profesores e investigadores diseñar e implementar secuencias de enseñanza adaptadas a las particularidades del contexto escolar y social de los estudiantes. Se analizaron las dinámicas de clase y las percepciones de los alumnos a través de registros fotográficos, grabaciones de audio y entrevistas. Los resultados evidencian la importancia de crear contextos dialógicos en la enseñanza de las ciencias sociales. Las intervenciones docentes promovieron la reflexión crítica sobre actitudes y discursos que perpetúan la violencia, generando una convivencia digital respetuosa. Este enfoque contribuye al desarrollo de habilidades ciudadanas y a la construcción de una cultura democrática participativa.

Palabras claves: convivencia digital, enseñanza, alfabetización mediática e informacional, cuestiones socialmente vivas.

Abstract

In recent decades, digital coexistence has become a socially relevant issue that challenges secondary education. This qualitative and descriptive-interpretative study investigates the teaching of digital coexistence in a third-year secondary school class in Isla Maciel, Buenos Aires. The cooperative didactic methodology enabled teachers and researchers to design and implement teaching sequences tailored to the specific context of the students' school and social environment. Class dynamics and students' perceptions were analyzed through photographic records, audio recordings, and interviews. The results highlight the importance of creating dialogical contexts in social sciences education. Teaching interventions fostered critical reflection on attitudes and discourses that perpetuate violence, generating respectful digital coexistence. This approach contributes to the development of civic skills and the construction of a participatory democratic culture.

Keywords: digital coexistence, teaching, media and information literacy, socially relevant issues.

Introducción

En su libro *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*, Éric Sadin (2024) afirma que la sustancia de nuestro presente “es inédita en todo punto” (p.17). Según el filósofo, vivimos en una era en la que el individuo ha resultado en beneficiario de un poder aumentado, que lo lleva a considerarse una totalidad en sí misma, lo cual deriva en la ruptura del lazo social, y más aún, en la imposibilidad cada vez mayor de proyectar un futuro colectivo. Comprender, así, aquella sustancia inédita se presenta, pues, como una enorme empresa, sobre la cual no es nuestro objeto ensayar aproximaciones. No obstante, sostenemos que las tecnologías y los medios digitales, Internet, la web y las redes sociales, constituyen un nudo imprescindible en la trama de aquel carácter inédito.

Vivimos, sostiene Baricco (2019) en un mundo con dos corazones que bombean realidad uno al lado del otro en un único sistema circulatorio, en “un sistema de realidad con doble fuerza motriz” (p.92), en el que las fronteras entre el “mundo verdadero” y el “virtual” son difíciles de establecer, e incluso, aun pudiéndose distinguirlas, devienen secundarias (p.88). Es, entonces, un mundo esencialmente distinto de aquel que conociéramos en el siglo XX, donde han cambiado los modos de relacionarnos, de comunicarnos, los gestos, las actitudes, las percepciones de uno mismo y de lo que nos rodea, los lenguajes, la relación con el pasado, las formas de habitar los espacios y tiempos; aparentemente, todo.

Niños, niñas y adolescentes constituyen una nueva humanidad; “entran y salen de ambos universos [el online, el del ciberespacio, y el offline, el de las relaciones cara a cara] permanentemente, sin necesidad de distinguir sus fronteras de forma explícita” (Morduchowicz, 2012, p.10). Y en ese continuo tránsito, se construyen como sujetos, se relacionan con la sociedad, se apropian y recrean la cultura, conforman y expresan una voz propia, socializan, internalizan normas, en fin, participan del entramado de una sociedad de nuevo tipo.

Aceptamos, pues, que ocurrió una revolución mental que, a través de las herramientas digitales, dio nacimiento a un nuevo tipo de humanidad no lineal, individualista, superficial, capaz de pensar al revés (Baricco, 2019; Maggio, 2021). Asumimos que “sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano” (Serres, 2013, p.21), y ahora, que

el cambio se nos manifiesta tan evidente como contundente, sólido, aparentemente irreversible, nuevas preocupaciones, cuyo eje se encuentra en otra parte, comienzan a desvelarnos.

Es decir, se trata más bien de anticipar cuáles podrían ser los destinos a que llevarán estos caminos que hemos abierto y empezado a transitar. Si partimos de la base de que el signo de nuestro tiempo es el cambio, es lo inédito, entonces tomar distancia y recuperar, o al menos fortalecer, la capacidad de visualizar críticamente las perspectivas de futuro posibles, se vuelve esencial. La sociedad que podemos empezar a vislumbrar tras el huracán de la revolución digital ¿es la sociedad que deseamos?

Por otra parte, en el actual contexto de decadencia del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2006), la escuela es cuestionada por su falta de capacidad para formar a los jóvenes para este nuevo mundo, ya que, según se arguye, no logra adaptarse a los tiempos que corren (Bilinkis, 2024). Internet, la web y las redes sociales invitan a repensar y rediseñar los lazos con la comunidad en el marco del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La apropiación de diversos usos de las tecnologías digitales conlleva la reflexión crítica sobre las intervenciones docentes, las representaciones sobre los estudiantes y la relación de ambos con el conocimiento. Así también, el currículum ha incorporado nuevos contenidos, algunos de ellos que rompen de manera significativa con el formato escolar y los códigos disciplinares de las asignaturas.

La escuela ha asumido, frente a las demandas, necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, la tarea de formar para la ciudadanía digital. Los jóvenes construyen vínculos total o parcialmente en entornos digitales; al consumir y/o producir contenidos digitales, etc., construyen en aquellas prácticas un determinado modo de vivir esa ciudadanía digital. Al indagar acerca de la ciudadanía digital en relación a dos de las redes sociales más masivas entre los adolescentes, Instagram y Youtube, Güell et al. (2023) sostienen que las redes sociales operan en la vida de los jóvenes que, al estar allí, internalizan y aprenden normas, modos de ser, de estar, de comportarse, en fin y también, de ejercer su ciudadanía. El problema es que, al no haber sido creadas ni tampoco ser utilizadas de acuerdo a propósitos educativos, pedagógicos, éticos y políticos, el tipo de ciudadanía digital que promueven no es necesariamente del que

empodera a los jóvenes, los constituye como ciudadanos reflexivos, creativos y responsables, o contribuye a la creación de una sociedad democrática, justa, mejor.

En este contexto epocal resulta fundamental ubicarse de frente hacia el futuro con propuestas que jerarquicen la escuela como espacio de construcción de conocimiento social y “no abandone a las nuevas autoridades de las industrias tecnoculturales su lugar como ámbito público, como ámbito de construcción de lo común” (Dussel 2018, p.13). ¿Qué forma adquiere el conocimiento de la convivencia digital en la escuela secundaria? ¿Cómo nos posicionamos, como educadores, frente a los procesos, cada vez más claros, de esferización de la vida (Sadin, 2024), a la aparición de un juego para cada jugador (Baricco, 2019), al surgimiento de un robusto egoísmo de masas? ¿Qué grado de compromiso asumimos con la dimensión ética de nuestro oficio en un contexto de ruptura de la trama social, en un espacio fracturado? Estos interrogantes, en un doble sentido, en tanto dudas, en tanto un asunto frente al cual nos es imposible permanecer inmóviles, son el andamiaje sobre el cual hemos erigido este trabajo de investigación.

La convivencia digital como cuestión socialmente viva

Investigaciones previas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales (Aisenberg, 2021; Saez, 2022 y 2023; Zibecchi y Haedo, 2024) indican que es crucial enfocar la enseñanza en problemas sociales actuales para promover una ciudadanía plena. Por ello, en educación secundaria, es fundamental que los estudiantes aprendan sobre estos temas. Desde una perspectiva socioeducativa, consideramos que las cuestiones socialmente vivas son contenidos específicos de las Ciencias Sociales, que generan discusiones y controversias en medios y plataformas digitales (Legardez y Simonneaux, 2011). Estos asuntos interpelan las prácticas sociales y las percepciones de los individuos, por lo que se propone proporcionar un tiempo didáctico para analizar críticamente la información de diversos dispositivos y desarrollar un pensamiento autónomo.

La convivencia digital se ha convertido en una cuestión socialmente viva, especialmente tras la pandemia. Este problema, que incluye dimensiones de conocimiento y afectividad, implica que la subjetividad del estudiante está profundamente involucrada. La convivencia digital es un tema relativamente nuevo en el ámbito académico y en la agenda educativa pública. La UNESCO, en 2015, respaldó el acceso universal a Internet

como un derecho humano fundamental; y la ONU, en 2018, abordó la promoción y protección de los derechos humanos en línea (Res. A/HRC/38/L.10). La Resolución A/HRC/RES/47/16 del Consejo de Derechos Humanos en 2021 destacó la importancia de la libertad de expresión y la problemática de los discursos de odio, subrayando la educación como herramienta clave para combatir la desinformación y el odio (UNESCO, 2024).

Las dimensiones de la convivencia digital son esenciales para crear un entorno en línea seguro. Incluyen la ciudadanía digital, el respeto y la solidaridad, la seguridad y la comunicación responsable. Es fundamental considerar los materiales producidos por organismos como UNESCO y UNICEF, que han delineado el concepto de convivencia digital y son referencia para la producción académica y la inclusión en escuelas. Sin embargo, esta noción ha sido acogida sin un análisis crítico profundo, lo que plantea desafíos en la enseñanza de la convivencia digital.

Encontramos dos enfoques en la literatura sobre convivencia digital: uno que estudia la convivencia con lo digital y otro que analiza la convivencia en lo digital. Nos centramos en la convivencia en espacios digitales. En la *Guía de sensibilización sobre la convivencia digital* (Unicef, GBA & Faro Digital, 2020), se considera un componente de la ciudadanía digital, pero sostenemos que la ciudadanía es una dimensión de la convivencia digital. La convivencia es inherente a la vida en comunidad, mientras que la ciudadanía depende de una situación de convivencia.

Además, se aborda la convivencia digital como un conjunto de actitudes individuales, enfocándose en comportamientos de agresión. Sin embargo, esto puede distraer de problemas estructurales que afectan la convivencia. A menudo, se equipara la convivencia a la implementación de normas, sugiriendo que su cumplimiento resolvería los problemas. Esta perspectiva ignora la necesidad de un horizonte compartido en la convivencia.

Es crucial revisar críticamente el concepto de convivencia digital, sobre todo en relación a su inscripción dentro de la ciudadanía digital y su abordaje negativo, centrado en violencias digitales. La convivencia digital debe verse como una dimensión del problema general de la convivencia. Si bien los espacios digitales tienen particularidades, como el anonimato y la despersonalización, estas no deben absolutizarse.

Materiales y métodos

El presente estudio es una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria cuyo diseño fue concebido como una investigación de caso único (Stake, 1998).

A partir de pensar la escuela productora de un saber específico (Terigi, 2007), se optó por una metodología didáctica cooperativa que convoca a profesores e investigadores en un trabajo conjunto donde comparten la responsabilidad epistémica (Joffredo-Le Brun et al. 2018). Los profesores e investigadores organizaron equipos con el fin de diseñar las secuencias sobre convivencia digital considerando las particularidades del grupo y de la escuela en la que sería implementada. Así también, el contexto cognitivo de la acción (Sensevy, 2007), es decir, el conjunto de conocimientos y significados compartidos por los grupos de estudiantes, que se ha formado a partir de experiencias previas en esa comunidad educativa.

Seleccionamos y analizamos exhaustivamente un caso que incorporó las propuestas didácticas sobre convivencia digital elaboradas. El caso corresponde a un 3er año de una escuela secundaria de gestión pública de Isla Maciel, Provincia de Buenos Aires, durante el primer cuatrimestre del año 2023. Las clases fueron guiadas por una pareja pedagógica, conformada por dos profesoras. Este grupo de estudiantes tenía una relación con las tecnologías digitales que nos llevó a cuestionar algunos supuestos que sosteníamos. Muchos de ellos no contaban con su propio dispositivo móvil, tanto en la escuela como fuera, sino que lo compartían con otras personas (familiares, principalmente), con lo cual su uso era limitado en cuanto a tiempo. El equipo directivo y docente expresó preocupaciones respecto de algunos usos considerados problemáticos en la escuela, tales como la realización de “vivos” en redes sociales durante el horario de clase. También existían problemas de convivencia que se desencadenaban fuera de la institución, pero luego se trasladaban a ella, pero no surgían solamente en espacios digitales, sino que algunos se vinculaban con la convivencia en el barrio —pues asistían a esta escuela, según nos informaron las docentes, estudiantes de los alrededores, que eran vecinos fuera del establecimiento—. Asimismo, algunos estudiantes desconocían funcionalidades y usos en términos meramente instrumentales de las tecnologías, dado que no estaban tan presentes en

su cotidianeidad (nos referimos, por ejemplo, a configuraciones de las aplicaciones). Según la información recabada a través de las encuestas, las redes sociales más utilizadas por los estudiantes eran Youtube, Instagram y TikTok, en ese orden. Era habitual la práctica tanto de realizar transmisiones en vivo en redes sociales como Instagram o Facebook (esta última ausente en el caso 3, que se corresponde con el taller más reciente) y postear estados en Whatsapp. La preocupación que surgió de estas encuestas se relacionaba a la problemática del *grooming* y, más ampliamente, a la situación de conocer a alguien por Internet; no estuvo presente la inquietud por la violencia en Internet, sino por lo que se percibe riesgoso en la web. Es interesante señalar que se trata de estudiantes que viven en un contexto surcado por numerosas violencias, entre ellas, la violencia económica y social que surge de la desigualdad. En este escenario, es posible que un comentario violento o el posteo de una fotografía sin consentimiento no sea percibido por los estudiantes como un caso de violencia considerado grave o preocupante, cuando a diario sus experiencias los enfrentan a situaciones más complejas. La naturalización de las violencias digitales, y no sólo — también aplica al racismo, a la homofobia, a la xenofobia, etc. en sus expresiones discursivas al menos—, puede deberse a su banalización frente a la vivencia cotidiana. Las clases fueron documentadas mediante: registros fotográficos, grabación de audio, notas de campo y entrevistas al profesorado. El análisis de los datos se fundamentó en el enfoque cualitativo-interactivo de Maxwell (2005), empleando dos técnicas para comprender los datos: la contextualización y la codificación (Maxwell & Miller, 2008), con el fin de identificar conexiones cercanas y similitudes entre los datos.

Resultados y discusión

En la etapa postpandemia, el profesorado de Ciencias Sociales ha identificado la necesidad de una ampliación del tiempo didáctico (Sensevy, 2011) destinado a la convivencia digital como cuestión socialmente viva (Legardez y Simonneaux, 2011). Con la vuelta a la presencialidad en 2021, los profesores perciben las situaciones de conflicto en los medios digitales como tema de agenda que es necesario trabajar en la escuela (Saez y Cappadona, 2023). El propósito de la propuesta fue ofrecer un espacio para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su ubicación en las redes y potencien su capacidad de agencia frente a esta cuestión socialmente viva.

Dos aspectos comunes en todos los casos son, por un lado, la naturalización de la violencia, y, por el otro, la percepción de que en redes sociales es más fácil justificar y legitimar las agresiones. Una profesora describe:

Mucha naturalización en torno a los comentarios violentos que se hacen en la cotidianeidad y también cómo verlo... Como medio chiste, o como algo que si a mi compañero no le afecta porque nos hacemos chistes entre nosotros y está todo bien, no hay problema con decirlo, aunque sea algo en tono violento o con una connotación violenta (Profesora 1, 8 de abril, 2024).

Por ello, las intervenciones docentes apuntan a desnaturalizar, a que puedan reflexionar sobre "lo dado". El profesorado establece dos condiciones necesarias para llevar a cabo los dispositivos de enseñanza. En primer lugar, se requiere ampliar el tiempo didáctico destinado a la convivencia digital, por ello se organizaron clases específicas sobre estos temas. Y, en segundo lugar, es fundamental la presencia de intervenciones docentes reticentes y dialógicas. La reticencia (Sensevy, 2011) se refiere a la contención del docente para permitir la autonomía de la actividad estudiantil y que el alumnado piense por sí mismo las ubicaciones más acertadas en las redes sociales. Por otro lado, el carácter dialógico (Dysthe, 2013) promueve que diversas voces se expresen y los estudiantes desarrollen nuevas elaboraciones cognoscitivas.

Una situación relevante en el tratamiento didáctico de la convivencia digital fue el intercambio frente a pares y docentes. Nos detendremos en ella para analizar la forma que adoptó el contenido.

Situación de intercambio y construcción de lo “común”

Dada la necesidad de contextos dialógicos, para la adquisición de conocimientos sobre cuestiones socialmente vivas, un punto crucial de la secuencia didáctica fue la situación de plenaria donde se desarrolló el intercambio entre pares y profesores. El fin del intercambio entre estudiantes y docentes fue reflexionar cómo se van construyendo las reglas de convivencia en el espacio virtual.

En un primer momento, en grupos pequeños, se convocaron al análisis casos reales de problemas en la convivencia digital protagonizados por artistas reconocidos por la cultura juvenil. La profesora describe la razón de seleccionar situaciones protagonizadas

por famosos: “apuntamos a sostener el distanciamiento con respecto a los casos y tratamos de que los recursos que utilizamos logren problematizar y a la vez implicar a los estudiantes” (Profesora 2, 25 de marzo de 2024).

Cada uno de los casos fue construido a partir de titulares y noticias publicadas por medios de comunicación y algunos posts de redes sociales, sobre *ciberbullying*, *escrache digital*, *cancelación* y *doxxing*. El criterio para el armado de casos fue la selección de episodios posiblemente convocantes y dilemáticos, sobre los cuales los estudiantes pudiesen tener cierto conocimiento, pero que a la vez no fuesen de último momento para evitar que el foco quede puesto únicamente en la historia narrada, ocultando lo que los docentes quieren ver (Perelman et al. 2023). El propósito de esta actividad era posibilitar un distanciamiento de los jóvenes respecto de sus propias experiencias y prácticas, y que así su menor implicación les permitiera reflexionar con una mirada crítica sobre las violencias digitales.

La actividad comenzó con la lectura del caso en pequeños grupos, seguida de un intercambio guiado por dos preguntas abiertas: “¿Cómo se sintieron al leer el caso? ¿Qué sensaciones les dejó?” (Consigna 1). Posteriormente, se plantea la tercera pregunta “¿Cómo se expresa la violencia en la situación analizada?” (Consigna 1), invitando a los participantes a profundizar en la descripción y análisis de la violencia en el ámbito digital. Los debates grupales, impulsados por estas preguntas iniciales, se plasmaron en afiches que sirvieron como apoyo para la puesta en común.

El grupo de estudiantes no contaba con formación en lecturas analíticas de casos dilemáticos, ni en la práctica del intercambio de argumentos. Además, su relación con la lectura no era muy fluida, y los docentes no conocían en profundidad a los alumnos. Por ello, se ofreció otro propósito lector que destacaba un registro que sí manejaban todos: el “chismes de famosos” para estimular su expresión. Las profesoras señalaron que, ante la dificultad de avanzar en la discusión conceptual, decidieron construir una comunidad de intérpretes del texto leído y fomentar el intercambio sobre lo que les sucedió a los famosos. Esto permitió, posteriormente, complejizar la discusión al tomar distancia del caso específico y acercarse al concepto. Las intervenciones docentes dirigieron la atención hacia lo que la profesora 1 denominó “el chisme”, es decir, la historia narrada. Esto configuró un terreno común en el que los estudiantes pudieron entrelazar sus voces.

Las profesoras intervinieron centrando la atención sobre esas violencias cotidianas y no percibidas como tales por el alto grado de naturalización. En el marco de la plenaria, la profesora 1 pide más información sobre la protagonista del caso, con el fin de que puedan enunciar qué percepciones tienen sobre ella y visibilizar los estereotipos:

Profesora 1- ¿Quién es la China Suárez?

Estudiante 1- La que engañó a Wanda Nara con el marido, no me acuerdo cómo se llama el marido. Icardi, ahí está.

Profesora 1 -yo pensé que era actriz y cantante.

Sin emitir un juicio ético sobre si está bien o mal la descripción, en la entrevista la profesora 1 aclara que intervino con el propósito de que “reflexionemos qué es lo que decimos del otro”. (Profesora 1, 8 de abril, 2024). También, aparecieron intervenciones docentes donde frente a nominaciones violentas solicitaba “¿qué quiere decir esto, por qué decís esto en este momento?” (Profesora 1, 8 de abril, 2024).

Luego de intercambiar en pequeños grupos, estos participaron del intercambio en una plenaria con el resto de la clase y el profesorado. Cada equipo eligió a un representante que habla en nombre del grupo con toda la clase. En este formato de tarea se reflexiona e intercambia colectivamente sobre las impresiones y los pensamientos de los estudiantes.

En la puesta en común, se convocó a que cada grupo describiera el caso para el resto del grupo que no lo leyó (especificar si lograron identificar qué tipo de violencia cibernética sería). La plenaria no se limitó a enunciar lo trabajado en pequeños grupos, sino que se configuró como un lugar fundamental para debatir ideas y posicionamientos. El propósito fue que los estudiantes reflexionen, adopten una postura sobre situaciones de violencia en las redes y puedan argumentar relacionado con experiencias cotidianas.

El conocimiento se construyó a través de las preguntas realizadas por las profesoras. De esta manera, las conversaciones orales, en este momento de la clase, resultaron ser principalmente centradas alrededor de las docentes (Cazden, 1998). El profesorado hizo hincapié en la participación de los estudiantes en lugar de dar una clase expositiva sobre el tema. No obstante, los intercambios radiales, fueron los aportes de los estudiantes los que permitieron que el profesorado avanzara en la problematización de las

situaciones de violencia en la convivencia digital y respaldara las interpretaciones de quienes se acercaban al tema disciplinario.

Se requirió un trabajo muy particularizado con cada grupo. Durante el momento de puesta en común se presentaron algunas situaciones conflictivas entre el alumnado, en las cuales algunos grupos se negaban a escuchar y respetar a otros, a modo de “respuesta justa” por no haber sido escuchados primero. Se identifica como relevante cómo las mismas violencias que estaban analizando en la clase, como, por ejemplo, la cancelación, se reprodujeran en la misma situación de clase.

Dada la ausencia de un vínculo previo con los estudiantes, se propusieron otras intervenciones explicitando el contrato didáctico: “El propósito de esta actividad es que nos escuchemos, que podamos expresarnos cada uno a su tiempo” (Profesora 1, 8 de abril, 2024). En la entrevista la profesora expresa: “había que estar ahí como para tejer lazo también y para que puedan comprender por qué llevamos esas fichas, por qué nos parecían pertinentes y por qué era importante compartir entre todos” (Profesora 1, 8 de abril, 2024).

Tras las intervenciones de las profesoras, el estudiantado, en la puesta en común, introdujo dimensiones de la convivencia digital (la ciudadanía digital, respeto y solidaridad, seguridad y comunicación responsable) y compartieron sus experiencias y conocimientos previos que les ayudaron a interpretar mejor esta cuestión socialmente viva.

Las cuestiones socialmente relevantes como contenido escolar implican y cuestionan la subjetividad de los jóvenes, sus relaciones y su cotidianidad. Esto puede dificultar la apertura hacia desconocidos. Junto a Jackson (2016) y Mastache (2023), reconocemos la importancia de la aceptación y el reconocimiento subjetivo de lo que los estudiantes hacen, piensan y dicen. Sin embargo, escuchar no siempre implica aceptar lo que se escucha (Meirieu, 2016); más bien, se trata de reconocer los marcos de referencia de los estudiantes (Siede, 2010; Aisenberg, 2021) para “partir” de ellos (Freire, 2023) y así promover nuevas prácticas cognitivas, a la vez que desarrollar una comprensión más profunda del mundo social.

El componente axiológico de las cuestiones socialmente vivas como contenido escolar

Reconocemos una alta densidad axiológica (Malton, 2014) en la enseñanza de la convivencia digital. Las cuestiones socialmente vivas como contenidos escolares se cargan de significados de carácter ético y se utilizan conceptos interdependientes (tales como: ciudadanía digital, respeto, solidaridad, discriminación, racismo, xenofobia, homofobia, autoritarismo, intolerancia, discursos de odio, ciberacoso, seguridad, *doxxing*, privacidad) que forman una constelación axiológica y configuran un modo de hablar legítimamente sobre la convivencia digital.

En este caso se presenta una tensión recurrente, que emergió de las situaciones de debate e intercambio, cuyo abordaje nos lleva a interrogarnos y reflexionar sobre el papel que ocupa el docente frente a la introducción de cuestiones socialmente vivas y, en consecuencia, de la controversia en el aula. Nos referimos a la tensión entre la creación de espacios de libertad y suspensión para permitir el encuentro con las voces y experiencias de los estudiantes, por un lado, y la posibilidad del profesorado de expresar sus posicionamientos ético-políticos frente a la aparición en escena de comentarios, discursos y hasta actitudes violentas.

Durante la actividad de trabajo a partir de casos de violencia digital y los intercambios grupales en pequeños grupos y en la plenaria, la profesora 1 expresó lo siguiente:

Una de las dificultades fue [...] más por el lado de no juzgar. Yo creo que hay veces que hay prácticas que uno las señala como docente, pero la invitación a la pregunta tiene que estar, y creo que en algunos momentos, el debate devenía en eso, en juzgar esas prácticas o en hacer un juicio, por eso, justamente, hacer un juicio de valor sobre esas prácticas de discriminación, frases y demás que utilizan los jóvenes y no necesariamente íbamos a eso. (Profesora 1, 15 de abril, 2024)

Aparece aquí la idea del enjuiciamiento o al menos la valoración de las prácticas de los estudiantes que eran consideradas discriminatorias. Sin embargo, para la profesora 2, esto que aquí es percibido como una dificultad, un error o un problema, resulta más bien una intervención didáctica intencional y es considerada como una de las más potentes en el transcurso de la clase. Para la profesora 2, la insistencia con la pregunta y la

repregunta, y el llamado de atención sobre los términos utilizados por los estudiantes para nombrar que expresaban discursos discriminatorios o reproducían estereotipos, permitió avanzar en la deconstrucción de los mismos, poniendo de relieve la carga semántica de las expresiones cotidianas de los estudiantes.

A partir de la confrontación de estos dos posicionamientos docentes, nos preguntamos, ¿es posible evitar el juicio docente cuando se abordan y discuten cuestiones socialmente vivas en la escuela secundaria? Si es así, ¿es deseable hacerlo? ¿Qué pasa cuando nos encontramos con actitudes, discursos o prácticas agresivas, ofensivas, discriminatorias y/o violentas en el aula, que se oponen a los valores democráticos o que llega, inclusive, a herir a alguno de los sujetos que están en la clase o en la escuela? En síntesis, ¿hasta dónde podemos, debemos o queremos evitar el “juicio” docente o, al menos, el posicionamiento explícito, cuando nos encontramos con discursos de odio que pueden estar incluso violentando a los propios compañeros que se encuentran en la clase? Y si no nos posicionamos, ¿cuál será nuestra alternativa?

Sobre esta base, Giuliano (2020) expone dos posibles perspectivas sobre el juicio: la primera y más extendida, que justifica o legitima su existencia en diversos planos y por diferentes motivos, considerándolo como una cualidad humana innata, y la segunda, su crítica, que, fundada en una concepción de la ética como la suspensión del juicio, invita a “desmantelar los tribunales de la educación” (p.85). Acordamos en la necesidad de evitar ciertos juicios, de “reducir la educación a un sistema penal o a una corte productora de (pre)juicios” (p.85), lo que no implica su eliminación total. En especial, queremos detenernos en dos aspectos del argumento del autor, ambos interconectados, tomando como problema de base aquel que señalamos más arriba —la proliferación de discursos de odio y actitudes violentas en el marco del debate sobre cuestiones socialmente vivas—.

En primer lugar, a lo que Giuliano denomina la crueldad de la educación moral: “difícilmente el ‘tacto educativo’ con juicio implícito pueda permitir ‘experimentar la subjetividad del otro sin alterarla’” (p.85). Pero, la función social de la escuela ¿no es modificar subjetividades? Es esta una de sus razones de existencia, históricamente hablando, y es, además, inevitable. Cuando un niño ingresa a la escuela, se relaciona con otras personas (alumnos, docentes, no docentes), aprende, interactúa, comparte, etc., necesariamente se transforma al habitar ese espacio, necesariamente sus modos

de experimentar su subjetividad se transforman. En todo caso, la clave estará en aceptar esto para evaluar los efectos de cada juicio y decidir cuáles son aquellas alteraciones que queremos producir y qué necesitamos para ello. Al respecto, Jackson (2016) plantea que “los juicios esenciales [respecto de cómo nos construimos como sujetos], al menos inicialmente, son los que nos transmiten los docentes y otros miembros del personal de la escuela” (pp.126-127). Por ello, para el autor es fundamental que el docente tome conciencia de la potencialidad que sus intervenciones. Desde nuestra interpretación, agregamos, esa intervención no está solamente constituida por la enunciación de discursos, la voz hablada o escrita, sino que abarca también la gestualidad, las miradas, los silencios, todo el repertorio de expresiones posibles. Como sugiere Cornu (1999), la confianza y la desconfianza movilizan o vehiculizan una idea del otro, “es porque uno cree que es bueno o malo que va a transformarse en bueno o malo [...], la idea que se hace uno del alumno es decisiva para su progreso” (p.23), e interviene, afecta su proceso de individuación.

Una segunda cuestión reside en que Giuliano insiste en que el juicio se funda sobre la creencia o convicción de que existen valores superiores y universales, “desde siempre”, lo que no da lugar al surgimiento de nada nuevo. Dividiremos esto en dos términos. Respecto de la existencia de valores superiores y universales, es oportuno preguntarnos: entre los principios que subyacen a discursos discriminatorios y violentos, por un lado, y los valores democráticos, pluralistas, del respeto, ¿no hay, si no una superioridad porque nos suena muy fuerte el calificativo, al menos sí una diferencia radical que nos vuelca y nos obliga ética y políticamente a optar por los segundos, por ser éstos los que posibilitan la construcción de una sociedad indudablemente mejor? Entre la discriminación, el odio y la violencia, y el diálogo, el respeto y la justicia, sin duda consideramos que estos últimos son valores superiores, y no creemos que, en esta opción, en esta acción de tomar partido, estemos cayendo en un juicio que convierta a la escuela en una institución cruel. Además, González Montañez (2017) sostiene que “la historia escolar se erige a partir de ciertos valores a transmitir [...] y por tanto no es neutral” (p.48); son saberes que combinan conocimientos y valores, herramientas intelectuales y emocionales. Esto puede hacerse extensivo a otras disciplinas escolares, especialmente, al área de las ciencias sociales y humanas, en el que se sitúa nuestra investigación. Y es por ello, porque admitimos que la escuela forma en valores que se consideran socialmente valiosos para ser transmitidos, y porque no

negamos la dimensión directivista que tiene la educación (Freire, 2023), que no rehusamos hacer ejercicio del juicio que nos permite posicionarnos a favor de aquellos principios que nos permiten avanzar hacia una construcción colectiva mucho más plural, democrática y justa.

Por otra parte, esto no clausura las posibilidades de invención o de inversión de la existencia. Al hablar de la beligerancia en favor de los valores compartidos en marcos democráticos, Trilla (1997) se anticipa a la posible crítica que afirme que esto conlleva una concepción reproduccionista o conservadora de la educación, orientada a perpetuar lo existente, puesto que existe una brecha entre los valores compartidos y su concreción, su existencia real. Por lo tanto, “una educación beligerante a favor de los valores que llamamos compartidos no consistiría en la reproducción de lo que hay, sino en la creación de condiciones personales que favorecieran la eclosión de lo que, según estos valores, debería haber” (Trilla, 1997, p.140).

Para Trilla (1997), entonces, tanto las intervenciones docentes reticentes (en actitud de reserva) como beligerantes en el aula no pueden remitirse a criterios absolutos; es decir, no puede ofrecerse motivos a priori que opten por una de las dos como actitud en todas las situaciones de clase, sino que esta decisión va a depender de diversos factores, siendo el más determinante en nuestra comprensión, el tipo de valores que están en juego. En el caso analizado, las docentes adoptaron, en diferentes momentos de la clase, dos actitudes. En principio, durante el inicio de la situación de intercambio, dado que el propósito era promover la toma de postura y análisis reflexivo, las profesoras optaron por una intervención neutral, dado que existía un posicionamiento frente a los temas abordados que, no obstante, no se exteriorizó, y activa, pues se facilitó la introducción de la controversia y el debate sobre temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas.

No obstante, en las situaciones de debate e intercambio grupal, surgieron discursos en las aulas que impactaron a parte del estudiantado. Ante esto, se optó por una intervención beligerante, que en algunos momentos resultó positiva en relación con los valores compartidos mencionados, y en otros, negativa frente a los contravalores, como el racismo, la xenofobia, la homofobia, el autoritarismo y la intolerancia. Siguiendo la tipología propuesta por Trilla (1997), esta beligerancia fue ideacional y conductual, verbal y explícita, no dogmática ni excluyente. Fueron intervenciones persuasivas, que

incorporaron el componente emocional, ya que subyace en la configuración de conductas no discriminatorias, de diálogo y de respeto, fundamentales para una convivencia armoniosa en sociedad.

Se promovieron también intervenciones dialógicas, aunque el diálogo socrático fue sorprendido por los altos niveles de resistencia que encontraron en el estudiantado frente a la aceptación de los valores compartidos. Y, por último, las intervenciones fueron tanto directas como indirectas, buscando influir no solo en el estudiantado, sino también en el ambiente de la clase, implementando prácticas coherentes con estos valores. En ambos momentos, tanto en las intervenciones reticentes de neutralidad como en las de beligerancia, se partió de una beligerancia teleológica, es decir, el profesorado aspiraba a que los estudiantes, al finalizar la clase, adoptaran una postura específica.

Estas decisiones son consecuentes con asumir que la educación no es neutral ni puede serlo, que “cualquiera sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva” (Freire, 2023, p.102). No negamos ni desconocemos que, como sugiere Meirieu (2019), “pedagógicamente, el sujeto precede al saber” (p. 99), y que se trata de sujetos con inquietudes, esperanzas, saberes, creencias, en fin, con mucho más que sus capacidades cognitivas, pero también acordamos con lo que plantea el autor acerca de la coherencia como “tal vez lo más subversivo que exista hoy” (p.107). La forma en que el profesorado se posicionó y formuló un juicio, adoptando y defendiendo una postura frente al estudiantado mediante modos legítimos y aceptables de beligerancia, se fundamenta en la coherencia de asumir las implicancias inherentes del oficio de enseñar.

Junto con Cornu (1999) comprendemos que los docentes tienen la responsabilidad de institución, la cual consiste en “juzgar lo justo en el marco de la justicia de la clase [...], juzgar en todos los momentos de la clase aquello que puede ser justo o injusto”, lo que tiene que ver con “proteger a los niños de la tiranía de la mayoría” (p.25). Dejar pasar comentarios violentos o prácticas agresivas, que impactan en la convivencia escolar y la construcción de la grupalidad, en primera instancia, y en la convivencia social, luego, significa abdicar a esta responsabilidad, y cercenar, en consecuencia, la confianza.

La escucha es imprescindible en el acto de enseñar, en la relación de enseñanza y de aprendizaje, pero escuchar no necesariamente debe implicar aceptación de lo

escuchado (Meirieu, 2016). Una forma posible de criticar o juzgar lo escuchado que se desaprueba es aceptar parcialmente, rechazar parcialmente y elevar o superar, para así permitir avanzar (Jackson, 2016). Este es el modelo de razonamiento con que las docentes estructuraron sus intervenciones en las situaciones de intercambio. A modo de ejemplo: En el caso, varios estudiantes manifestaban una resignación muy arraigada frente a la violencia en redes sociales. Las diferentes alocuciones expresaban que las personas son agresivas en redes sociales, no lo podemos cambiar y, en consecuencia, sólo nos queda adaptarnos. En esos casos, las intervenciones aceptaban la existencia de la violencia en redes sociales como un signo de época; rechazaban que el único camino posible sea adaptarnos a esa violencia sin más escapatoria; y proponían, para superar ese razonamiento, la posibilidad de que la sumatoria de muchas acciones individuales pudieran transformar este panorama de apariencia tan desoladora, si logramos romper con el fatalismo.

Consideraciones finales

Es necesario recuperar la especificidad de la convivencia, tanto en su sentido amplio como en el ámbito de la convivencia digital, considerándola un contenido esencial dentro de las Ciencias Sociales. Hemos identificado una notable falta de definiciones sobre la convivencia digital. Aunque este concepto proviene de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y Faro Digital y está vinculado a la ciudadanía digital, no se ofrece una definición clara de lo que implica la convivencia digital. La atención se centra principalmente en los comportamientos en los espacios digitales, como las redes sociales, y se priorizan las manifestaciones de violencia. En esta configuración particular comprendemos las prácticas de enseñanza de los casos.

Los casos analizados evidencian la relevancia de crear contextos dialógicos en la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en lo que respecta a la convivencia digital. El discurso pedagógico se estructuró a través de intervenciones donde primaron estrategias de contextualización. Las intervenciones docentes apuntaron a una forma del conocimiento situacional y tuvieron el propósito de construir relaciones de interioridad con el conocimiento social (Edwards, 1993). Los estudiantes pudieron hacer preguntas y reflexionar sobre lo que viven. El intercambio entre pares y docentes se revela como una herramienta fundamental para construir un espacio común donde se

problematizan y analizan situaciones de violencia en entornos digitales, fomentando una comprensión crítica y colectiva de estas cuestiones socialmente vivas. Es decir, promueve la co-construcción de significados en torno a problemas controvertidos, en un ambiente de respeto y colaboración.

En los casos analizados se presentaron intervenciones docentes reiterativas que promovieron la exploración de las experiencias individuales. Para enseñar a construir una convivencia digital que sea solidaria y respetuosa es fundamental partir de cuatro elementos: cómo conviven en redes los estudiantes, cómo se ven a sí mismos en tanto parte de una sociedad, qué problemas identifica y qué cosas naturaliza. Estas cuatro dimensiones tienen un componente situado muy fuerte. Por lo cual, es necesario planificar intervenciones que pongan de manifiesto estos marcos de referencia (Aisenberg, 2021) para avanzar con la enseñanza de una convivencia digital respetuosa y solidaria.

Las intervenciones orientadas en este propósito parten de asumir que la forma también es contenido: si el contenido es la convivencia, no basta sólo hablar de la convivencia, sino que practicarla en la situación áulica es parte del contenido a enseñar.

El análisis del caso presentado pone de manifiesto la importancia de aprender desde lo cotidiano en la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente al abordar temas relevantes y complejos como la violencia en entornos digitales. Este enfoque fomenta un análisis profundo de conceptos como la ciudadanía digital y la solidaridad, ofreciendo a las jóvenes herramientas para articular sus ideas y experiencias.

La intervención estratégica de los docentes es crucial en este proceso. Al utilizar preguntas abiertas y guiadas, los educadores facilitan un espacio donde los estudiantes no solo comparten sus perspectivas, sino que también son motivados a reflexionar sobre las actitudes y discursos que pueden perpetuar la violencia. Este enfoque participativo no solo empodera a los estudiantes, sino que también destaca el papel del docente como facilitador de un aprendizaje significativo y transformador.

Los docentes no solo actúan como transmisores de conocimiento, sino como facilitadores de un proceso de aprendizaje que reconoce y valora las voces de los estudiantes. Esto refuerza la idea de que el conocimiento es co-construido y que el aula puede ser un espacio de reflexión crítica sobre temas relevantes en la sociedad actual.

La intervención de las docentes fue crucial para desnaturalizar las violencias cotidianas que, a menudo, son invisibilizadas en la vida diaria de los adolescentes. Al abordar estereotipos y prejuicios mediante preguntas abiertas, se promovió la reflexión crítica sobre cómo los discursos y actitudes cotidianas pueden perpetuar la violencia. Las intervenciones no planificadas durante momentos de conflicto se convierten en oportunidades valiosas para cuestionar la legitimidad de ciertas prácticas digitales y para explorar el impacto de la violencia digital en las relaciones interpersonales.

Asimismo, las intervenciones no planificadas, en momentos de conflicto, revelaron la necesidad de establecer un contrato didáctico claro que favorezca la escucha activa y el respeto mutuo. Estas situaciones de diálogo se convirtieron en oportunidades para cuestionar la legitimidad de ciertas prácticas en línea, como el doxxing y el escrache, y explorar las razones subyacentes que llevan a los jóvenes a normalizar o justificar actos de violencia.

Esto plantea un desafío significativo para la enseñanza, que debe buscar estrategias para reconectar a los estudiantes con la gravedad de estas cuestiones y promover una cultura del respeto en el entorno digital. En este sentido, las intervenciones persuasivas, que abordaron el componente emocional, son reconocidas por promover el proceso de aprendizaje de una convivencia respetuosa en sociedad (Grez Cook, 2022).

Frente a esto surge la pregunta: ¿cómo producir un texto alternativo al discurso de odio y generar contrarrelatos de esperanza? (Saez, 2023, pp.35-36). Resaltamos la importancia de que el docente tenga convicción sobre lo que está enseñando (Jackson, 2016), y promovemos la dimensión ética del oficio de enseñar, y la puesta en valor de la beligerancia o la toma de posición explícita en estos contenidos que ponen en juego valores compartidos y considerados valiosos por la sociedad. La clave está entonces en asumir la potencialidad de la voz docente, en tanto forma de juicio, para formar aquellas subjetividades. Y al hablar de voz, hablamos también de los silencios. Cuando nos resignamos, cuando callamos y no decimos, también estamos produciendo subjetividades. Si nos resignamos a no ofrecer una perspectiva de futuro de la sociedad que queremos, estamos produciendo subjetividades resignadas. Identificamos la necesidad de recuperar la posibilidad de pensar colectivamente en el aula un proyecto de futuro, un horizonte.

Respecto al componente axiológico de la enseñanza de la convivencia digital, partimos del supuesto de que el juicio está presente continuamente en la escuela; en todo caso, se trata de reconocer que, cuando los estudiantes opinan, están materializando su pensamiento, que es un producto único, original y que lleva un enorme trabajo detrás. Así que, al juzgarlo, se debe ser cuidadoso, respetuoso (Jackson, 2016). No hay motivos a priori que permitan establecer, de manera universal, la mejor postura a asumir frente a contenidos que involucran el componente axiológico, sino que esto varía en función de los componentes que están en juego (Trilla 1997), pero es fundamental que los docentes expliciten su toma de posición. De lo contrario, si manifiestan opiniones sin decir que hablan desde su punto de vista, están manipulando, lo cual no es legítimo (Trilla, 1997; Freire, 2023).

A partir de situaciones de intercambio donde se desplegaron intervenciones reticentes o neutrales, para promover el análisis reflexivo de los estudiantes, e intervenciones beligerantes, por momentos positivas y por momentos negativas, a partir de las cuales los estudiantes pudieron plantear discusiones complejas sobre las violencias analizadas que ponían en juego tanto sus saberes previos (Siede, 2010) como la dimensión ética, sin caer por ello en un discurso moralizante. Asumimos que, como plantea González Montañez (2017) en las Ciencias Sociales, una característica distintiva es la confluencia de conocimientos y valores, que se desprenden de sus propósitos formativos.

En síntesis, el aprendizaje desde lo cotidiano y la desnaturalización de las violencias son componentes esenciales para desarrollar una comprensión crítica de la convivencia digital. Esto no solo implica una reflexión sobre el uso responsable de las redes sociales, sino que también la promoción de actitudes y comportamientos éticos y respetuosos es esencial para formar ciudadanos responsables, conscientes y activos en el ámbito digital. La enseñanza de las ciencias sociales, al abordar estos temas desde la experiencia vivida de los estudiantes, tiene el potencial de transformar sus comprensiones y acciones en el mundo digital. La forma de abordar las cuestiones socialmente vivas está íntimamente ligada al desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión para la transformación de la práctica social y ciudadana, lo que, a su vez, apoya la educación para una cultura democrática participativa. Los problemas sociales que generan controversia son componentes fundamentales para el desarrollo integral del pensamiento crítico y reflexivo, ya que promueven la formación del pensamiento social.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula: una aproximación didáctica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 19, 13-37. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3426>
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bilinkis, S. (2024, 7 de julio). ¿Están las escuelas preparando a los chicos para el 2040? En ese mundo van a vivir los que ingresan hoy a nivel inicial [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/C9lsBuNyjgW/?igsh=MW02cDE2MXRzcWlwbg>
- Cazden, C. (1998). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & M. Poggi (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt, & L. Esbjørn (Coords.), *Enseñanza basada en el diálogo: el museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp. 45-80). Skoletjenesten.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27). <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Freire, P. (2023). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giuliano, F. (2020). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. *Revista Pensamiento actual*, 20(34), 74-90. <https://doi.org/10.15517/PA.V20I34.41836>
- González Montañez, E. (2017). *La escuela del pueblo de Dios: Un análisis sobre la interacción en la educación menonita, Los Jagüeyes, Chihuahua*. [Tesis de

maestría, DIE-CINVESTAV-IPN].
<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2906>

Grez Cook, F. (2022). Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia. *Revista Perspectivas*, 24, 1-23.
<https://doi.org/10.15359/rp.24.6>

Güell, A., Rojas, R., Nemirovsky, L. & Percara, M. (2023). Redes sociales de uso masivo: en busca de la ciudadanía digital. En V. Saez & A. Iglesias (Comps.), *Educación de la mirada III: formar para una ciudadanía digital* (pp. 77-88). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Jackson, P. (2016). *¿Qué es la educación?* Paidós.

Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G. & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 188-208. <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Malton, K. (2014). Cosmologies: how to win friends and influence people. In *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education* (pp. 148-170). Book Now Ltd.

Mastache, A. (2023). Desarrollo de la dimensión personal del rol docente en la formación del profesorado. En V. Sáez & A. Iglesias (Comps.), *Educación de la mirada III: formar para una ciudadanía digital* (pp. 105-122). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.

Maxwell, J. & Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy & S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). Guilford Press.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy (Trad. P. Montenegro). *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica.
- Perelman, F., Aren, F. & Vergini, L. (2023). ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria. En V. Saez & A. Iglesias (Comps.), *Educación de la mirada III: formar para una ciudadanía digital* (pp. 43-76). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Resolución del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas A/HRC/38/L.10. (2018). Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet, 2 jul.
- Resolución del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas A/HRC/RES/47/16. (2021). Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet, 13 jul.
- Sadin, É. (2024). *La era del individuo tirano: el fin de un mundo común*. Caja Negra Editora.
- Saez, V. (2022). Las búsquedas de información como contenido de la educación mediática. *Revista de Estudios Explicativos en Educación*, 21(46), 155-170. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.008>.
- Saez, V. (2023). ¿Qué aportan las ciencias sociales a la ciudadanía digital? Las cuestiones socialmente vivas como objetos de conocimiento mediados por las tecnologías. En V. Sáez & A. Iglesias (Eds.), *Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías* (pp. 27-42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <http://educaciondelamirada.com/lecturas/formar-para-una-ciudadania-digital-desafios-pedagogicos-de-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias/>.
- Saez, V., & Cappadona, A. P. (2024). La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. *Cuadernos del IICE*, 12, 13-18. <http://hdl.handle.net/11336/234126>

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Boeck.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea: en torno a los saberes de lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 99-118). Del Estante Editorial.
- Trilla, J. (1997). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.
- UNESCO. (2024, 12 de julio). Qué debe saber acerca del discurso de odio. <https://www.unesco.org/es/countering-hate-speech/>
- UNICEF, GBA, & Faro Digital. (2020). *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/senaf>
- Zibecchi, C. & Haedo, T. (2024). La enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales”: aportes para una didáctica de la sociología. *Entramados: educación y sociedad*, 11(15), 105-119. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7561>