

La enseñanza de la convivencia digital en escuelas secundarias porteñas*

Teaching Digital Citizenship in Buenos Aires High Schools

Virginia Saez
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
CONICET, ARGENTINA
virginiasaez27@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3043-4614>

Karen López
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA
educaciondelamirada@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-2203-0026>

RESUMEN

En las últimas décadas, la convivencia digital es un tema relevante para la educación secundaria. Este estudio aborda su enseñanza en ciencias sociales, con una metodología cualitativa y un diseño de casos múltiples. Se implementaron secuencias didácticas en tres cursos, centradas en la coconstrucción del conocimiento entre docentes y estudiantes. Los resultados muestran una falta de definiciones claras sobre convivencia digital en los programas educativos. Se identificaron tres dimensiones clave: experiencias en redes sociales, identificación de problemas y naturalización de violencias. Se concluye que la enseñanza debe ser un proceso de coconstrucción, promoviendo el diálogo y la reflexión crítica para formar ciudadanos responsables y críticos en entornos digitales.

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

ABSTRACT

In recent decades, digital coexistence has become a relevant topic for secondary education. This study addresses its teaching in social sciences, using a qualitative methodology and a multiple case design. Didactic sequences were implemented in three courses, focused on the co-construction of knowledge between teachers and students. The results show a lack of clear definitions about digital coexistence in educational programs. Three key dimensions were identified: social media experiences, problem identification, and normalization of violence. It is concluded that teaching should be a co-construction process, promoting dialogue and critical reflection to form responsible and critical citizens in digital environments.

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

*Financiamiento: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Universidad de Buenos Aires (UBA).



INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, la revolución digital ha dado origen a una humanidad no lineal, individualista y superficial, que reconfigura la manera de pensar (Baricco, 2019; Maggio, 2021). Las tecnologías digitales han transformado las formas de sociabilidad juvenil, ofreciendo alternativas a los espacios tradicionales de encuentro (Morduchowicz, 2012). En un contexto donde el cambio es la norma, se vuelve esencial fortalecer la capacidad de visualizar críticamente los futuros posibles, evaluando hasta qué punto la sociedad que estamos construyendo responde a los deseos y valores colectivos. Esta reflexión interpela directamente a la escuela y a los docentes, dado que niños, niñas y adolescentes son parte de esta nueva humanidad; transitan entre los mundos *online* y *offline* sin distinguir sus fronteras (Morduchowicz, 2012). En este tránsito, construyen su identidad, se relacionan con la sociedad y participan en una cultura en transformación.

En el marco de la crisis del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2006), la escuela es cuestionada por su incapacidad de preparar a los jóvenes para el nuevo mundo digital, pues no logra adaptarse a los tiempos actuales (Bilinkis, 2024). La educación debe reconsiderar sus lazos con la comunidad y la apropiación de tecnologías digitales, reflexionando sobre las intervenciones docentes y la relación con el conocimiento. Asimismo, el currículo ha incorporado contenidos que rompen con los formatos y códigos disciplinares tradicionales.

La escuela enfrenta el desafío de formar ciudadanos digitales. Los jóvenes crean vínculos en entornos digitales, donde consumen y producen contenidos, moldeando su ciudadanía digital. Según Güell *et al.* (2023), las redes sociales como *Instagram* y *YouTube* impactan en la vida de los jóvenes, quienes internalizan normas y modos de ser. Sin embargo, dado que estas plataformas no fueron diseñadas con propósitos educativos, el tipo de ciudadanía que fomentan no necesariamente empodera a los jóvenes ni contribuye a una sociedad democrática.

El mundo digital se configura como un espacio de convivencia, independientemente de la intervención escolar. Aquí, los adolescen-

tes interactúan con personas de su entorno físico y con otros jóvenes y adultos, ampliando sus redes sociales. No obstante, este espacio no siempre promueve valores de respeto y solidaridad, lo que exige una educación crítica y reflexiva antes de que sea demasiado tarde.

Por último, esta investigación surge de la preocupación por la violencia en diversos ámbitos, que se multiplica en contextos de desigualdad y marginación. En Argentina se observa un resurgimiento de discursos racistas y de odio en la esfera pública, junto con un aumento de la violencia escolar (Di Napoli e Iglesias, 2021; *Bullying Sin Fronteras*, 2023). Aunque los datos se centran en el *bullying* y el *ciberbullying*, consideramos estas manifestaciones como parte de un problema global.

Frente a estas realidades, es crucial que la escuela se mantenga como un espacio de construcción de conocimiento social y no ceda su lugar a las industrias tecnoculturales (Dussel, 2018). Nos planteamos preguntas sobre el conocimiento de la convivencia digital en la escuela secundaria y cómo los educadores nos posicionamos ante los procesos de esferización de la vida (Sadin, 2024) y el creciente egoísmo social. Estas inquietudes forman el andamiaje de nuestra investigación.

MARCO TEÓRICO

Nuestra base teórica se centra en la Didáctica, que examina sistemáticamente las prácticas educativas (Camilloni, 2012; Sensevy, 2011). Utilizamos la Teoría de las situaciones didácticas y la Teoría de la acción conjunta para analizar los datos. Las categorías clave de nuestro análisis incluyen las intervenciones docentes, el tiempo didáctico (Sensevy, 2007) y el contrato didáctico (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007). El tiempo didáctico se refiere a la secuenciación de la convivencia digital como contenido escolar, mientras que el contrato didáctico abarca los comportamientos y expectativas entre estudiantes y profesores en relación con el conocimiento.

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 escolar es una temática que lleva cierto recorrido en el campo de la investigación educativa (Di Napoli y Silva, 2023; Kaplan y Szapu, 2020; Núñez y Fuentes, 2022); las categorías que se están intersectando en esta propuesta investigativa resultan novedosas luego del alto impacto del trayecto pandémico experimentado; se habilitan nuevos interrogantes en torno de la presencia de la tecnología en la vida de los sujetos escolares, así como en la revisión de la mirada en torno de los vínculos en el encuentro físico del regreso a la presencialidad.

En este escenario cobran centralidad las situaciones complejas relacionadas con las violencias en el mundo digital y que con la vuelta a la presencialidad comienzan a impactar en la cotidianeidad institucional. El mundo virtual, la red, se ha vuelto un modo de estructurar una forma singular e inédita de estar con otros configurando una socialidad conectada. La pregunta que surge entonces es: ¿cómo se enseña y cómo se aprende la convivencia digital en la escuela secundaria?, ¿cómo se aborda la construcción de modos de vincularse y de la convivencia en un mundo digitalizado?

La convivencia digital se ha convertido en una cuestión socialmente viva, en especial 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 2020, abordó la promoción y protección de los derechos humanos en línea. La Resolución A/HRC/RES/47/16 del Consejo de Derechos Humanos (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 y 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.

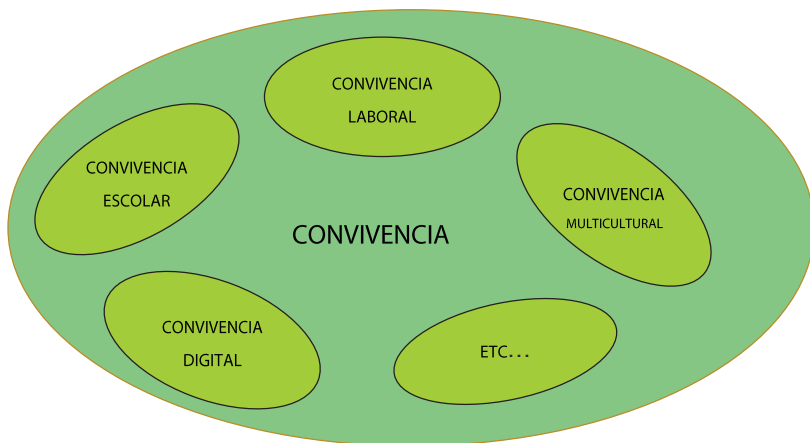
Además, se aborda la convivencia digital como un conjunto de actitudes individuales, enfocándose en comportamientos de agresión. Sin embargo, esto puede distraer de problemas estructurales que afectan la convivencia, a la que a menudo se le equipara con la implementación de normas, sugiriendo que su 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 con su inscripción dentro de la ciudadanía digital y su abordaje negativo, centrado en violencias digitales. La convivencia digital es una dimensión del problema general de la convivencia. Si bien los espacios digitales tienen particularidades, como el anonimato y la despersonalización, éstas no deben absolutizarse.

Proponemos ver la convivencia digital como parte del conjunto más amplio de la convivencia (figura 1), donde su relevancia varía

según las circunstancias. La convivencia digital ha sido menos estudiada que otros aspectos de la convivencia, lo que resalta la necesidad de un enfoque más integral y crítico en su análisis.

■ Figura 1. La convivencia digital como una dimensión de la convivencia



Fuente: elaboración propia.

Bajo un escenario de creciente digitalización de la vida social se hace evidente considerar –en la complejidad del objeto de enseñanza que nos ocupa– no sólo los procesos de apropiación de los alumnos realizados a partir de su historia de prácticas, sino también la diversidad de instancias con las que interactúan en un universo digital en continuo cambio. Los estudiantes del nivel secundario constituyen un sector que se ha apropiado ampliamente de las tecnologías digitales como nuevos bienes culturales que tienen una incidencia indiscutible en la constitución de sus subjetividades. En ese sentido, es estratégico analizar estos fenómenos para comprender al colectivo juvenil, ya que las tecnologías intervienen en las formas actuales de ser joven y en los modelos que legitiman la condición juvenil, dado que estas experiencias culturales poseen una presencia transversal en la vida de estos sujetos. Sin embargo, el aporte de este trabajo tiene que ver con un abordaje desde la convivencia en las aulas, no tanto desde la perspectiva de la regulación de su utilización, sino a partir de un interés que radica en la convivencia digital como contenido escolar del nivel secundario.

Con las investigaciones de nuestro equipo buscamos construir aportes para transformar la enseñanza de la convivencia digital en las aulas: conceptualizar situaciones didácticas que promuevan la construcción de conocimiento social y también caracterizar qué aspectos de las prácticas de enseñanza podrían facilitar y cuáles obstaculizar el aprendizaje. Conocer para comprender y para pensar líneas de actuación, ya que entendemos que preocuparnos por la convivencia digital como contenido escolar se constituye en una herramienta para la construcción de culturas institucionales y políticas más democráticas, solidarias e inclusivas.

METODOLOGÍA

El presente estudio es cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria, cuyo diseño fue concebido como una investigación de casos múltiples (Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Stake, 1998).

Esta investigación contempla como objetivo general indagar en la educación secundaria las prácticas de enseñanza de convivencia digital. Y como objetivos específicos elaborar, implementar y analizar secuencias de situaciones de convivencia digital que promuevan el avance conceptual de los alumnos de escuela secundaria:

- Planificar e implementar situaciones didácticas en las que se promueva la constitución de una comunidad de interpretantes que posibilite que los alumnos intercambien sus interpretaciones e interpielen experiencias provenientes de su participación en entornos cotidianos extraescolares.
- Analizar condiciones didácticas que promuevan las posibilidades de evidenciar los procesos de desinhibición en línea y los distintos tipos de violencia cibernética: cancelación, es-crache, *doxxing* y *ciberbullying*.
- Identificar las intervenciones docentes que podrían favorecer la reflexión sobre una convivencia respetuosa, que permitan vincularnos y cambiar juntos.

Nos preguntamos ¿cómo se desarrollan y configuran las prácticas de enseñanza vinculadas a la convivencia digital en la

educación secundaria? ¿Qué tipo de secuencias didácticas sobre convivencia digital favorecen el avance conceptual del estudiantado de nivel secundario? ¿De qué manera la creación de una comunidad de interpretantes en el aula impacta en la interpretación crítica de experiencias digitales cotidianas por parte del alumnado? ¿Qué condiciones didácticas permiten a los estudiantes reconocer y problematizar procesos de desinhibición en línea y prácticas de violencia cibernética? ¿Cómo interpreta el estudiantado de secundaria las nociones de cancelación, escrache, *doxing* y *ciberbullying* en relación con sus propias experiencias? ¿Qué tipos de intervenciones docentes favorecen la reflexión y transformación de las formas de convivencia digital hacia vínculos más respetuosos y colaborativos?

A partir de pensar la escuela como 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, Morellato, Sensevy y Quilio, 2018). Cada uno de los tres casos estuvo conformado por un equipo de cinco integrantes: dos profesoras de entre 28 y 30 años y tres investigadores —dos mujeres y un varón— cuyas edades oscilaban entre los 32 y 40 años. Los equipos diseñaron en colaboración las secuencias didácticas, atendiendo tanto a las particularidades institucionales como al 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 de forma exhaustiva tres casos que incorporaron las propuestas didácticas sobre convivencia digital. En cada uno se realizaron dos sesiones de trabajo, durante las cuales las intervenciones se repitieron en más de dos ocasiones, con el objetivo de profundizar en la reflexión del grupo. Estos casos consistían en tres cursos secundarios ofrecidos en tres instituciones secundarias públicas, de gestión estatal y privada, del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en Argentina. Para todos los casos las clases fueron guiadas por parejas pedagógicas, conformadas por dos profesores. El caso 1 por un profesor y una profesora, y los casos 2 y 3 por dos profesoras.

La selección de los tres casos se realizó mediante un diseño metodológico cualitativo de tipo exploratorio-comparativo, basado en un muestreo intencional que buscó capturar la diversidad institucional, socioterritorial y tecnológica del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El estudio se desarrolló en tres fases consecutivas, durante 2022, 2023 y 2024, en el marco de un proceso de implementación progresiva de las propuestas didácticas sobre convivencia digital. Esta secuenciación temporal respondió a criterios logísticos y pedagógicos propios del desarrollo del proyecto, así como a la posibilidad de acceder a diferentes instituciones que ofrecían condiciones relevantes para el análisis. Los tres grupos pertenecían a ciclos escolares distintos (1°, 3° y 5°), lo cual se justificó metodológicamente para observar cómo se apropian y resignifican las propuestas según la etapa formativa, el grado de escolarización y el nivel de autonomía digital de los estudiantes.

En términos sociodemográficos, el caso 1 corresponde a un 5° año de una escuela pública en Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), cuyos estudiantes mostraban un uso activo de redes sociales desde edades tempranas; el caso 2, a un 3° año de una escuela pública de Isla Maciel (provincia de Buenos Aires), con jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad social y acceso restringido a dispositivos móviles; y el caso 3, a un 1° año de una escuela privada del barrio de Núñez, CABA, cuyos estudiantes pertenecen a sectores de clase media, media alta y alta, con amplio acceso a recursos tecnológicos. Esta disparidad entre los grupos —en cuanto al ciclo escolar, el contexto socioeconómico y el momento de la intervención— fue parte del diseño deliberado del estudio, ya que permitió analizar la aplicabilidad, pertinencia y recepción de las propuestas en contextos contrastantes, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada y comparativa.

El caso 1 corresponde a un 5° año, es decir, un curso que ya estaba por finalizar su paso por la secundaria, de una escuela de gestión pública de Barracas, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo escolar se integraba por 26 estudiantes, de entre 17 y 18 años. Los datos fueron recogidos durante el segundo cuatrimestre de 2022. Las redes sociales más utilizadas por los estudiantes eran *YouTube* e *Instagram* en primer lugar, seguidas por *Tik Tok* y *Twitter*. La

mayoría indicó haber comenzado a usar estas redes entre los 12 y 14 años, aunque aparecen algunas primeras conexiones más tempranas (7 a 9 años).

El caso 2 corresponde a un 3° año de una escuela de gestión pública de Isla Maciel, provincia de Buenos Aires. Los datos fueron recogidos durante el primer cuatrimestre de 2023. El grupo escolar estaba compuesto por 16 estudiantes de entre 14 y 15 años. Muchos de ellos no contaban con su propio dispositivo móvil, tanto en la escuela como fuera de ésta, sino que lo compartían con otras personas (familiares, sobre todo), por lo que su uso era limitado en cuanto a tiempo. Es interesante señalar que se trata de estudiantes que viven en un contexto surcado por numerosas violencias, entre ellas, la económica y social que surge de la desigualdad.

El caso 3 corresponde al taller realizado en un 1° año de una escuela de gestión privada de la zona de Núñez, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el primer cuatrimestre de 2024. El grupo escolar estaba compuesto por 25 estudiantes, de entre 13 y 14 años. Es una escuela a la que asisten jóvenes de familias de clase media, media alta y alta, que podríamos incluir dentro de las instituciones formadoras de la élite, en cuanto a las características identificadas por Tiramonti y Ziegler (2008). Se trata de un contexto de alta disposición tecnológica, donde todos los alumnos cuentan con su propio dispositivo celular e incluso, en la mayoría de los casos, tienen acceso a más de un dispositivo propio o compartido.

Las clases fueron documentadas mediante registros fotográficos, grabación de audio, notas de campo y entrevistas al profesorado. El análisis se fundamentó en el enfoque cualitativo-interactivo de Maxwell (2005), empleando dos técnicas para comprender los datos: la contextualización y la codificación (Maxwell y Miller, 2008), con el fin de identificar conexiones cercanas y similitudes entre la información. Se analizaron los siguientes códigos: contextos dialógicos, estrategias de contextualización, intervenciones docentes (reiterativas, estratégicas y no planificadas) y actitudes éticas (escucha activa, respeto mutuo, desnaturalización de las violencias y responsabilidad ciudadana).

RESULTADOS

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 maestros 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 compartido por las distintas propuestas fue ofrecer un espacio para que los estudiantes pudieran 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, caso 2).

Por ello, las intervenciones docentes apuntan a desnaturalizar, a que puedan reflexionar sobre “lo dado”. Una profesora describe:

Invitar a la problematización. No podemos prohibir nada, como no podemos prevenir ningún tipo de exposición, sí podemos dar cuenta de ciertos riesgos y ciertas vulnerabilidades a las que se encuentran expuestos con esa exposición. Que inviten a la toma de decisiones me parece lo más interesante (profesora 1, caso 1).

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.

A pesar de las diferencias mencionadas en los casos, encontramos una situación habitual que se produjo en los tres casos en el tratamiento didáctico de la convivencia digital: el intercambio frente a pares y docentes.

Situación de intercambio entre pares y profesores en la 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. Un profesor describe: “La escuela tiene que trabajar sobre algo que desconoce, o sea, que estás construyendo también porque, aparte, los jóvenes tienen una lógica muy diferente de la de los adultos también sobre las redes sociales” (profesor 1, caso 1).

En un primer momento, en grupos pequeños, se convocó al análisis de casos reales de problemas en la convivencia digital protagonizados por artistas reconocidos por la cultura juvenil. Ésta fue la única actividad de análisis de casos reales que se realizó durante la propuesta. 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, caso 1).

Cada uno de los casos fue construido a partir de titulares y noticias publicadas por medios de comunicación y algunos *posteos* 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 sólo en la historia narrada, ocultando lo que los docentes quieren ver (Perelman, Aren y Vergini, 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). Más tarde se planteó 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.

Luego de intercambiar en pequeños grupos,¹ éstos participaron del intercambio en una plenaria con el resto de la clase y el profesorado. Cada equipo eligió a un representante que hablaba en nombre del grupo con toda la clase. En este formato de tarea se reflexiona e intercambia en colectivo sobre las impresiones y los pensamientos de los estudiantes.

Durante la puesta en común, se convocó a cada grupo a compartir con el resto de la clase el caso analizado, con el objetivo de que quienes no lo habían leído pudieran conocerlo. La plenaria no se limitó a una mera exposición de lo trabajado en pequeños grupos, sino que constituyó un espacio clave para el debate colectivo, el intercambio de ideas y la expresión de distintos posicionamientos. Todos los grupos lograron identificar con claridad el tipo de violencia cibernética presente en los casos, lo que permitió enriquecer la discusión con ejemplos concretos y reflexiones. El propósito de esta instancia fue promover que los estudiantes no sólo reconocieran

¹ Se conformaron cinco pequeños grupos en total.

situaciones de violencia en entornos digitales, sino que también pudieran adoptar una postura frente a ellas y argumentarla en relación con sus propias experiencias cotidianas.

En los tres casos, 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, se centraron principalmente en 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, en 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.

En los tres casos analizados, el profesorado logró el propósito de generar un espacio de reflexión y posicionamiento frente a situaciones de violencia en entornos digitales. Cada experiencia se desarrolló a lo largo de dos sesiones, lo que permitió un abordaje progresivo y más profundo del contenido. Durante la puesta en común, el estudiantado incorporó diversas dimensiones de la convivencia digital –como la ciudadanía digital, el respeto y la solidaridad, la seguridad en línea y la comunicación responsable–, y compartió conocimientos previos y experiencias personales que facilitaron la comprensión crítica de esta cuestión socialmente viva. Como expresó una de las profesoras participantes: “La propuesta didáctica está pensada desde la pregunta, me interesa mucho esto de qué tipos de preguntas le hago a ese estudiante” (profesora 1, caso 1). Esta perspectiva pedagógica centrada en la pregunta favoreció un diálogo significativo y situado, lo que propició que el estudiantado conectara los contenidos con su vida cotidiana y se implicara de forma activa en la construcción de sentidos.

En el primer caso, durante la plenaria, el profesorado coordinó el intercambio y formuló preguntas reiterativas y que invitaron a la exploración de las experiencias individuales: “¿qué creés que significa cancelar a alguien?” (profesora 2, caso 1); “¿qué efectos te parece que produce?, ¿crees que se puede volver de la cancelación?” (profesora 1, caso 1); “¿por qué alguien podría querer escrachar a otra persona?” (profesora 2, caso 1).

Así también, en el primer caso, los estudiantes experimentaron una práctica de intercambio en clase que se centró en la búsqueda de intervenciones orientadas a fomentar una convivencia respetuosa como, por ejemplo: “¿qué se puede aprender de la problematización del caso para la participación en las redes?” (profesora 1, caso 1). “¿Qué otra forma, sin violencia, se podría haber ensayado para resolver la situación?” (profesora, caso 1), “¿consideraron otras opciones antes de ejercer violencia hacia pares a través de las redes? ¿Cuáles son esas opciones que tuvieron en cuenta?” (profesora, caso 1).

Las maestras que coordinaron el intercambio formularon preguntas en momentos clave, promovieron la participación en la puesta en común sobre la construcción de criterios para interactuar en redes sociales y fomentaron el aprendizaje de que nuestras actitudes pueden contribuir a formar una sociedad más respetuosa, destacando así la responsabilidad colectiva en la convivencia digital. Algunas intervenciones fueron: “¿qué pasa si cancelamos, eso nos permite aprender algo?” (profesora 1, caso 1); “¿cancelar habilitaría el diálogo?” (profesora 2, caso 1); “¿qué aprende la persona cancelada si no hay posibilidad de diálogo?” (profesora 1, caso 1); “¿considerás que alguna de estas formas de actuar en las redes puede ser útil para resolver alguna problemática?” (profesora 1, caso 1); “¿en qué casos te parece que podría ser conveniente acudir a alguna de estas formas de actuar?” (profesora 2, caso 1).

Aprender desde lo cotidiano

En el segundo caso, el grupo de estudiantes no contaba con formación en lecturas analíticas de cuestiones dilemáticas 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 sucedió a los famosos. Esto permitió, más tarde, 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 del caso 2 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, caso 2). También, aparecieron intervenciones docentes donde, frente a nominaciones violentas, solicitaba “¿qué quiere decir esto, por qué decís esto en este momento?” (profesora 1, caso 2).

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, caso 2). 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, caso 2).

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.

Desnaturalizar las violencias para repensar las prácticas en las redes

Antes de presentar el análisis de los casos, es importante introducir el enfoque que orientó las intervenciones didácticas, centrado en la desnaturalización de las violencias en entornos digitales. Desnaturalizar implica visibilizar y problematizar prácticas de violencia que, al estar socialmente aceptadas o reiteradas, tienden a pasar desapercibidas o incluso a ser justificadas. Según Kaplan y Szapu (2020), este proceso supone interrogar las formas en que ciertas violencias son legitimadas dentro de las dinámicas escolares y sociales, tanto en la vida presencial como en los espacios virtuales. En este sentido, desnaturalizar no es sólo identificar la violencia, sino cuestionar su aceptación, interrogar su origen y habilitar otras formas posibles de vinculación.

Desde una perspectiva socioeducativa, este trabajo exige generar condiciones para que el estudiantado pueda reflexionar, argumentar y tomar postura frente a situaciones que afectan su vida cotidiana (Freire, 2005). En contextos digitales, esta tarea se vincula directamente con la construcción de una ciudadanía digital reflexiva, entendida como la capacidad de participar en entornos virtuales de manera ética, reflexiva y comprometida (Ribble, 2011; García-Cancini, 2021; Saez, 2023). La ciudadanía digital no se limita al acceso o al uso instrumental de la tecnología, sino que implica la apropiación consciente de los derechos, responsabilidades y posibilidades de acción que estos espacios habilitan o restringen.

En los talleres realizados con estudiantes de nivel secundario se emplearon diversas técnicas didácticas orientadas a facilitar estos procesos: el análisis de casos representativos de conflictos en redes sociales, la puesta en común de experiencias personales, la elaboración colectiva de definiciones sobre violencia digital y la formulación de preguntas abiertas que invitaran a revisar las propias creencias y posiciones. Estas estrategias se diseñaron considerando el contexto cognitivo de la acción (Sensevy, 2007), es decir, el entramado de conocimientos, significados y saberes compartidos por los actores escolares que emergen de su historia común y de sus prácticas en la comunidad educativa.

En el caso 3, por ejemplo, las intervenciones docentes se centraron en promover una reflexión crítica sobre la responsabilidad individual y colectiva frente a situaciones de violencia digital, así como sobre la legitimidad de determinadas prácticas, sus causas sociales y culturales, y las posibles vías para prevenirlas. Se debatió el papel que ocupan tanto los adolescentes como los adultos en estos procesos, y se abordó la noción de responsabilidad ciudadana en contextos virtuales.

En esta experiencia también emergieron intervenciones no previstas por parte de las profesoras, posiblemente porque se trataba de un grupo de primer año, que aún se encontraba en proceso de apropiación de las rutinas escolares y de construcción de un marco de confianza para el trabajo colectivo. Esta espontaneidad, sin embargo, dio lugar a intercambios valiosos que reforzaron la conexión entre lo personal y lo social, y abrieron nuevas preguntas para pensar la convivencia digital desde una perspectiva situada.

Una primera intervención no planificada consistió en hacer pausas cuando los estudiantes no se escuchaban entre sí y se faltaban al respeto. En esos momentos, la profesora decía: “Se suspende la clase. Hasta que no haya silencio, nadie habla ni participa si no se escuchan” (profesora 1, caso 3). Por un lado, para fomentar la reflexión grupal, se emplearon frases como: “Somos un grupo, así que o nos escuchamos todos o no se escucha a nadie” (profesora 2, caso 3). Por otro lado, se les presentó una situación en la que ellos mismos se sentían no escuchados, y la profesora puso de relieve: “Yo no escucho a mi compañero y eso no me molesta; pero cuando la

docente no me deja hablar durante dos minutos, me parece injusto, porque no me siento escuchado” (profesora 1, caso 3).

Una segunda intervención consistió en preguntar: “¿qué pasó en el caso?” (profesora 1, caso 3). El objetivo era determinar si el grupo de estudiantes y la profesora compartían una comprensión del caso trabajado. Esta pregunta generó una situación de reconstrucción del caso, creando una comunidad de intérpretes que facilitó la construcción conjunta del conocimiento (Aisenberg, 2010).

Durante el intercambio, algunos estudiantes reprodujeron agresiones que reflejaban discursos de odio y violencias estructurales. Ante esta situación, las profesoras intervinieron en la plenaria, nombrando lo ocurrido como acoso y violencia, partiendo de la premisa de que lo que no se nombra no existe (Bourdieu y Saint Martin, 1998). En la enseñanza de las Ciencias sociales, abordar temas controvertidos que implican la formación en valores requiere especial atención al uso de las palabras. Una sola palabra puede tener significados más profundos de lo que parece y ser interpretada de diversas maneras por los estudiantes. En este contexto, el lenguaje no es inocente.

Las profesoras no plantearon esta intervención como un juicio descalificante, sino como una forma de dar el nombre adecuado a la situación y evitar minimizarla. Consideraron que esta decisión, aunque no había sido planificada, se convirtió en un acto ético que estructuró el resto de la clase. Fundamentaron su práctica en la idea de que la enseñanza es un acto intencional sobre un otro, es decir, una actividad en donde se busca producir una transformación cualitativa en otra persona (Jackson, 2016): cada intervención docente tiene un propósito y no puede dejarse librada al azar.

Las intervenciones buscaban abrir el diálogo en la plenaria, en lugar de moralizar. Se propuso centrarse en la raíz de la violencia digital: no limitarse a definir el *doxxing*, sino explorar el concepto de venganza; no enfocarse únicamente en el escrache, sino en la búsqueda de justicia por mano propia, y no detenerse en el *ciberbullying*, sino en los discursos de odio que lo sustentan.

Las profesoras se plantearon hacer preguntas que fomentaran la polémica y profundizaran en las posturas de los estudiantes. El diálogo permitió que los alumnos evidenciaran sus representaciones

sobre los temas discutidos. Se usaron interrogantes que generaron debate, partiendo de ejemplos hipotéticos que, aunque no siempre estaban directamente relacionados, recuperaban la esencia de los puntos centrales del problema y ayudaban a superar la superficialidad y naturalización de sus miradas sobre los comportamientos en redes.

Un ejemplo significativo fue el caso del *doxxing*, en el que apareció la palabra “venganza” como justificación de esta práctica. Para las profesoras, los estudiantes no lograban ver la gravedad del caso ni abordar el tema más allá de la idea de venganza. Entonces, la profesora 1 introdujo la pregunta: “¿qué pasa si mi hermanito me pega?” Ante algunas resistencias, propuso como segundo ejemplo la legítima defensa en contraposición a la venganza. Estas comparaciones, aunque se apartaban de la violencia digital, ayudaron a centrar la atención en la motivación detrás del *doxxing* como una forma de violencia que estaban analizando. Observemos:

E1 –Si alguien filtra mis datos, yo tengo derecho a filtrar los suyos, porque él empezó.

P1 –¿Y qué pasa si mi hermanito me pega?

E2 –Está mal.

E1 –No podés devolvérsela.

E3 –No le pegás.

E4 –No sé, capaz se la devuelvo.

P1 –A ver, vamos a representar un robo...

(Las profesoras P1 y P2 actúan en un caso de legítima defensa y otro de venganza).

P2 –Ahora, en este caso, ¿cuáles son los límites de lo legal y lo legítimo?

E2 –Actuar con venganza está mal.

En el caso 1, cuando se intercambiaron sobre el escrache y la cancelación, se pusieron en tensión estos modos de ejercicio de una forma de violencia con la intencionalidad reparatoria de estos mecanismos, que surgen asociados a la búsqueda de justicia, podríamos decir, por mano propia. Estas tensiones que identificaron y pusieron en discusión, entre legalidad y ética, por un lado, pero también entre la eliminación de la violencia digital y los límites luego de los cuales

se cae en la censura, son, además, un tema de agenda de gobiernos y organismos internacionales, lo cual evidencia la profundidad que alcanzó la situación de debate. Sin embargo, en el caso 3, cuando intercambiaron sobre el escrache y la cancelación, fueron leídos por los estudiantes desde el concepto de venganza, considerada además como algo legítimo. Surge como hipótesis interpretativa que entre uno y otro caso pueden estar jugando la acentuación de la tendencia al surgimiento de subjetividades revanchistas que legitiman algunos modos de ejercicio de la violencia (Sadin, 2024).

El profesor 1 del caso 1 nos mencionó que en este momento había aparecido la risa como primera respuesta a la lectura de las agresiones, pero que esa risa rápidamente se transformó en otras sensaciones (tristeza, resignación, preocupación): “la risa es también incomodidad” (profesor 1, caso 1). Sin embargo, las profesoras del segundo caso explican la risa no como expresión de una incomodidad, sino más bien como el resultado de la naturalización de esas violencias. Una de las docentes nos dijo que “si se los hubieran llevado [los comentarios violentos de la red], lo hubieran usado para acosar a alguien, porque como los leían, realmente para ellos era gracioso”.

Ahora bien, esto tiene una vinculación con la dimensión afectiva de la clase y constituye otro punto de contraste entre ambos casos. Durante los intercambios en el caso 3, las profesoras describen una extensísima resignación compartida, pero no tristeza. Aquí observamos una diferencia interesante con el caso 1, en el que predominó la tristeza.

Esbozamos como hipótesis interpretativa que esto puede deberse a la profundización de la naturalización de la violencia en espacios digitales, que en el transcurso de los dos años que separan ambas experiencias, se ha acentuado en especial en adolescentes más jóvenes, y por lo tanto, nacidos en un momento de mayor difusión del acceso y uso de los dispositivos móviles y las redes sociales, y en una población de clase media-alta, en contextos de alta disposición tecnológica, con primeras conexiones a la web muy tempranas y sin limitaciones de acceso de carácter socioeconómico. Así, las agresiones en la web son percibidas como parte integral de habitar esos espacios: la violencia existe, está allí, es casi como ir al bosque y encontrar un árbol. Y si es natural, inherente, ¿por qué habría de entristecer?

CONCLUSIONES

Es esencial recuperar la especificidad de la convivencia, tanto en su sentido amplio como en el ámbito digital, considerándola un contenido clave en las Ciencias sociales. Hemos detectado una falta de definiciones claras sobre la convivencia digital, a pesar de su conexión con organismos como UNESCO y UNICEF. Las discusiones se centran más en comportamientos en redes sociales, a menudo ignorando su definición precisa y priorizando las manifestaciones de violencia.

Nuestros resultados apoyan los resultados de investigaciones previas (Aisenberg, 2021; Saez, 2022 y 2023; Zibecchi y Haedo, 2024) sobre la necesidad imperiosa de trabajar con los problemas sociales actuales para formar una ciudadanía plena. Los casos analizados destacan la importancia de crear contextos dialógicos en la enseñanza de Ciencias sociales, en especial en lo que respecta a la convivencia digital. El discurso pedagógico se estructuró a través de intervenciones donde primaron estrategias de contextualización. Cuando los docentes apuntaron a una forma del conocimiento situacional y tuvieron el propósito de construir relaciones de interioridad con el conocimiento social (Edwards, 1993). El intercambio entre pares y docentes se convierte en una herramienta fundamental para problematizar situaciones de violencia en entornos digitales, promoviendo una comprensión crítica y colectiva.

Las intervenciones docentes fueron reiterativas y se enfocaron en explorar experiencias individuales. A lo largo de la propuesta, las intervenciones se repitieron en más de dos ocasiones, con el objetivo de profundizar en la reflexión del grupo. Para construir una convivencia digital solidaria y respetuosa, es crucial considerar cuatro dimensiones: la convivencia en redes, la autoidentificación como parte de una sociedad, la identificación de problemas y la naturalización de ciertos comportamientos. Estas dimensiones requieren un enfoque contextualizado, dado que la convivencia digital varía de forma significativa entre diferentes grupos de estudiantes.

Además, como señala Jackson (2016), la forma de enseñanza está íntimamente relacionada con los contenidos, y practicar la convivencia en el aula es parte integral de su enseñanza. Aprender desde

lo cotidiano es vital, sobre todo al abordar temas complejos como la violencia digital, lo que ofrece a los jóvenes herramientas para articular sus ideas y experiencias.

La intervención estratégica de los docentes, mediante preguntas abiertas y guiadas, facilita un espacio donde los estudiantes no sólo comparten sus perspectivas, sino que también reflexionan sobre actitudes que perpetúan la violencia. Esto resalta el papel del profesorado como facilitador de un aprendizaje significativo, promoviendo un espacio de reflexión crítica.

Las intervenciones docentes no planificadas constituyen oportunidades pedagógicas potentes para desnaturalizar formas de violencia y cuestionar la legitimidad de ciertas prácticas digitales ampliamente toleradas. Lejos de ser interrupciones indeseadas, estas situaciones permiten al profesorado intervenir en el aquí y el ahora, habilitando la problematización de lo que muchas veces se presenta como inevitable en la cultura digital juvenil. En estos momentos, se vuelve posible explorar el impacto de la violencia en los vínculos entre pares, además de subrayar la importancia de un contrato didáctico claro que promueva condiciones de diálogo, escucha activa y respeto mutuo. En este análisis, tales intervenciones emergentes no sólo acompañan el conflicto, sino que lo resignifican como un espacio legítimo de enseñanza y construcción ética.

Sin embargo, las diferentes reacciones emocionales observadas entre los estudiantes, desde la tristeza hasta la naturalización de la violencia, plantean un desafío significativo para la enseñanza. Es necesario reconectar a los estudiantes con la gravedad de estas cuestiones y promover una cultura de respeto en el entorno digital. Las intervenciones persuasivas que abordan el componente emocional son fundamentales para fomentar una convivencia respetuosa (Cook, 2022).

Surge la pregunta de cómo generar contrarrelatos de esperanza frente al discurso de odio (Saez, 2023). Es crucial que el profesorado tenga convicción sobre lo que enseña y promueva una dimensión ética en su labor. La voz docente puede influir en la formación de subjetividades y en la posibilidad de pensar colectivamente en un futuro compartido.

En síntesis, esta investigación aporta al campo de la enseñanza de las cuestiones socialmente vivas en las Ciencias sociales, desta-

cando el aprendizaje desde lo cotidiano y la desnaturalización de las violencias como esenciales para desarrollar una comprensión crítica de la convivencia digital. Esto implica reflexionar sobre el uso responsable de redes sociales y promover actitudes éticas. La enseñanza de las Ciencias sociales tiene el potencial de transformar las comprensiones y acciones de los estudiantes en el ámbito digital, apoyando la educación para una cultura democrática participativa y el desarrollo del pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula: una aproximación didáctica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Comahue*, 19, 13-37. <https://doi.org/10.1016/j.resedu.2021.01.001>
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.), *Ciências sociais na escola: critérios e propostas para a ensino* (pp. 19-32). Aique.
- 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. *Instagram*. <https://www.instagram.com/reel/C9IsBuNyjgW/?igsh=MW02cDE2MXRzcWIwbg==>
- Bourdieu, P., y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19, 4-18.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Bullying Sin Fronteras (2023). Estadísticas mundiales de bullying 2024. *Observatorio Mundial de Bullying y Ciberbullying Sin Fronteras*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/02/estadisticas-de-bullying-en-la.html#:~:text=Argentina%20ya%20no%20esconde%20el,Dr>
- Camilloni, A. (2012). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (comps.), *El saber didáctico* (pp. 19-22). Paidós.
- Cazden, C. (1998). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.

- Cook, G. 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>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Di Napoli, P. N., e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), 11-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27066944010>
- Di Napoli, P. N., y Silva, V. S. (2023). Entre la felicidad y el agobio: Sensaciones y emociones de jóvenes estudiantes al volver presencialmente a sus escuelas secundarias en el AMBA. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 95-120. Universidad Pedagógica Nacional.
- 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 y 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.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Canclini, N. (2021). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Ariel.
- Güell, A., Rojas, R., Nemirovsky, L., y Percara, M. (2023). Redes sociales de uso masivo: En busca de la ciudadanía digital. En V. Saez y 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., y Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17(1), 187-208. <https://doi.org/10.1177/1474904117690006>.

- Kaplan, C., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones, Clacso.
- Legardez, A., y Simonneaux, L. (2011). *Éducation au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Mastache, A. (2023). Desarrollo de la dimensión personal del rol docente en la formación del profesorado. En V. Saez y 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., y Miller, B. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. En P. Leavy y 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.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, P., y Fuentes, S. (Comps.). (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens.
- ONU (2020). *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech: Detailed Guidance on Implementation for United Nations Field Presences*. ONU. https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20PoA%20on%20Hate%20Speech_Guidance%20on%20Addressing%20in%20field.pdf
- Perelman, F., Aren, E., y Vergini, L. (2023). ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria. En V. Saez y 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/RES/47/16. (2021). *Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet*. OHCHR.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements all Students Should Know*. International Society for Technology in Education (ISTE).

- Sadin, É. (2024). *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*. Caja Negra Editora.
- 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. Saez y A. Iglesias (comps.), *Formar para una ciudadanía digital: Desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías* (pp. 27-42). 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. (2022). Las búsquedas de información como contenido de la educación mediática. *Revista de Estudios Explicativos en Educación*, 21(46), 155-170. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000200155&lng=es&nrm=iso
- Saez, V., y Cappadona, A. P. (2023.). La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. *Cuadernos del IIICE*, (12), 13-18. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/ense%C3%B1ar-y-aprender-con-medios-digitales>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En G. Sensevy y A. Mercier (eds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Presses Universitaires de Rennes.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Siede (coord.), *Ciências sociais na escola: Critérios e propostas para a ensino* (pp. 33-56). 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 y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 99-118). Del Estante Editorial.
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- UNESCO (2024, 12 de julio). *Qué debe saber acerca del discurso de odio*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/countering-hate-speech/need-know#:~:text=El%20discurso%20de%20odio%20puede,acontecimientos%20hist%C3%B3ricos%20como%20el%20genocidio>

- UNICEF, GBA, y Faro Digital (2020). *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. UNICEF, GBA y Faro Digital. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/senaf/materiales-otros-organismos/Gu%C3%ADa%20de%20sensibilizaci%C3%B3n%20sobre%20Convivencia%20Digital.pdf>
- Zibecchi, C., y 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/7561/8210>