

**infancias, identidades digitales y escuela:
de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa**

daniel brailovsky¹

universidad pedagógica nacional, buenos aires, argentina
orcid id: 0000-0002-1995-9401

ángela menchón²

universidade nacional la matanza, buenos aires, argentina
orcid id: 0000-0003-1239-2980

resumen

La idea social de infancia, y la propia experiencia de ser niño o niña está interpelada en nuestros días por las mediaciones digitales en las relaciones. Es usual referirse a las nuevas generaciones como “digitales”, o particularmente como nativos digitales. Se habla de nuevas infancias en virtud del modo en que manejan las tecnologías y se plantea la idea de que la diferencia entre las generaciones adultas y jóvenes está epocalmente trastocada o invertida en una época definida como “era digital”. El mandato pedagógico es, a nivel discursivo, “incluir” o “incorporar” tecnologías en la enseñanza. En este artículo nos interesa explorar la relación entre infancias y tecnologías más allá del territorio demarcado por estos discursos instrumentalistas y de cierto determinismo tecnológico, que nos proponemos poner en cuestión a partir de los avances iniciales de una investigación en curso. Nos planteamos como preguntas orientadoras: ¿cómo se re-configura la experiencia de ser niño o niña en una cultura atravesada por las tecnologías y medios digitales? ¿Cómo puede pensarse el lugar de la escuela en el marco de estas transformaciones? Se concluye subrayando algunas formas de resistencia ante los aspectos alienantes de la cultura digital que pueden pensarse como uno de los desafíos pedagógicos y políticos que se abren ante la escuela en nuestros días.

palabras clave: infancias; cultura digital; educación infantil.

childhood, cyber identity and school: from including technology to bringing them to the table

abstract

In today's society, the social concept of childhood and the actual experience of being a child are influenced by digital media in interpersonal relationships. It's common to refer to the new generations as “digital natives”, highlighting how they engage with technology. This leads to the notion of “new childhood” suggesting a shift in the dynamics between adult and young generations, particularly in what's referred to as the “digital age”. Pedagogical discourse emphasizes the need to “include” or “incorporate” technology in education. However, this article aims to delve into the relationship between childhood and technology beyond the borders of instrumentalist discourses and technological determinism. We challenge these notions based on preliminary findings from an ongoing study. Our guiding questions are: how does the experience of being a child change in a culture heavily influenced by digital technologies? And, how should the role of schools be

¹ E-mail: dbrailovsky@gmail.com

² E-mail: angela.menchon@unipe.edu.ar

infâncias, identidades digitais y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

conceived within these transformations? It is concluded by highlighting some forms of resistance to the alienating aspects of digital culture that can be seen as one of the pedagogical and political challenges that are opening up to schools nowadays.

keywords: childhood; digital culture; early education.

infâncias, identidades digitais e escola: da inclusão de tecnologias à colocá-las sobre a mesa

resumo

A ideia social de infância e a própria experiência de ser criança são interpeladas nos dias de hoje pelas mediações digitais nas relações. É comum referir-se às novas gerações como “nativos digitais”, destacando como elas lidam com a tecnologia. Isso leva à noção de “novas infâncias”, sugerindo uma mudança na dinâmica entre as gerações adulta e jovem, particularmente na chamada “era digital”. O discurso pedagógico enfatiza a necessidade de “incluir” ou “incorporar” tecnologia na educação. No entanto, este artigo tem como objetivo aprofundar a relação entre infância e tecnologia para além dos limites dos discursos instrumentalistas e do determinismo tecnológico. Desafiamos essas noções com base em resultados preliminares de um estudo em andamento. Nossas perguntas orientadoras são: como a experiência de ser criança muda em uma cultura fortemente influenciada pelas tecnologias digitais? Como deve ser concebido o papel das escolas dentro dessas transformações? Concluímos destacando algumas formas de resistência aos aspectos alienantes da cultura digital, que podem ser considerados como um dos desafios pedagógicos e políticos que se apresentam para a escola nos dias atuais.

palavras-chave: infância; cultura digital; educação infantil.



infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

introducción

La idea social de infancia, y la propia experiencia de ser niño o niña está interpelada en nuestros días por las mediaciones digitales en las relaciones. Es usual referirse a las nuevas generaciones como “digitales”, o particularmente como nativos digitales (Prensky, 2001), se habla de nuevas infancias en virtud del modo en que manejan las tecnologías (Diker, 2009) y se plantea la idea de que la diferencia entre las generaciones adultas y jóvenes está epocalmente trastocada o invertida en una época definida como “era digital” (Narodowski, 1994). Hay preocupaciones relacionadas con los efectos que tiene, en las infancias, el hecho de que nazcan y crezcan en ambientes tecnologizados (Duek, 2013), que aprendan a escribir tipeando en teclados (L’Ecuyer et al., 2019), que sean acunados por videos de Youtube, que se los entretenga con pantallas en todo momento (Brailovsky, De Ángelis y Scaletta Melo, 2022). Ante estos diagnósticos respecto de la experiencia infantil en relación a las pantallas, predomina la idea de que la experiencia escolar debe incorporar también esas tecnologías como medios para la enseñanza. El mandato pedagógico es, a nivel discursivo: “incluir” o “incorporar” tecnologías en la enseñanza.³ En este artículo nos interesa explorar la relación entre infancias y tecnologías más allá del territorio demarcado por estos discursos, a partir de las preguntas: ¿cómo se re-configura la experiencia de ser niño o niña en una cultura atravesada por las tecnologías y medios digitales? ¿Cómo puede pensarse el lugar de la escuela en el marco de estas transformaciones?

En el marco de una investigación en curso, nos interesa profundizar en la noción de “identidades digitales” para entrar en diálogo con las tradiciones de

³ Sirva como referencia de estas ideas-fuerza un fragmento de la Ley de Educación Nacional de Argentina, donde dice: “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (LEN, art. 88). Es cierto que en otras secciones se expresa que a la vez se deben generar las condiciones pedagógicas para “(...) la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos” (LEN, Art. 27d), pero nuestro análisis de documentos oficiales (tanto en las leyes como en los diseños curriculares) está mostrando un fuerte predominio del discurso y la racionalidad instrumentalista.

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

estudio que, desde la filosofía de la técnica, nos invitan a pensarnos como sujetos inherentemente técnicos – Haraway (2022) llega a afirmar que somos cyborgs – para desde allí pensar la cuestión de las identidades infantiles en un mundo marcado, más que por la “irrupción” de las tecnologías, por un conjunto de mediaciones digitales acerca de las que creemos posible y deseable construir una reflexión crítica.⁴

¿qué es la identidad? rasgo, conciencia, relato y alteridad

La pregunta que queremos rodear es, entonces: ¿cómo se reconfigura la identidad infantil en una cultura atravesada por las tecnologías y medios digitales? La idea de identidad, compleja y algo escurridiza al análisis, es una oportunidad para pensar los desafíos de la escuela frente a la llamada “cultura digital”, y sus aristas ligadas a lo infantil, entendido desde la larga tradición de estudios sobre las infancias, no sólo como la condición etaria de ser niño o niña, sino también en referencia a todo un conjunto de experiencias y representaciones comunes acerca de los tiempos, espacios, materialidades y circunstancias, desde una mirada filosófica sobre lo infantil (Kohan, 2009; Hoyuelos, 2015).

El diccionario de la RAE dice que la identidad es el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Es decir que la identidad se define a través del límite entre un yo y un no-yo, entre yo y los demás, entre yo y el resto, los otros. Es una definición relacional: para decir que algo es algo (o que alguien es alguien) apela al recurso de pensarlo en relación a otra cosa que no es, que no posee esos rasgos distintivos. En una segunda acepción, aún sin salir del diccionario, se define a la identidad como la “conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. La identidad es entonces el acto de saberse, pensarse, sentirse o percibirse tributario de los rasgos que lo diferencian de los demás. Conceptos como identidad de género autopercebida dan cuenta de este rasgo subjetivo de la identidad.

⁴ Proyecto de Investigación de línea de programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado “Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil”, equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe.



Más allá del diccionario, sin embargo, la identidad es objeto de análisis filosófico. Pasaremos de largo, por evidente, la distinción entre la identidad considerada como una especie de sustancia de la persona, algo más o menos inmutable, y una visión más social, sensible a estas miradas relacionales (Hall, 2003). Digamos apenas respecto de este binomio entre una mirada sustancialista de la identidad y su versión como una cuestión relacional, culturalmente construida, que da lugar a una crítica de la idea del sujeto moderno, al que se opone la de una identidad posmoderna, fragmentada. Un modo interesante de desplegar estas tres figuras históricas de la identidad como formas de subjetividad la trae Skliar al proponer las categorías del sujeto como mismidad originaria (identidad trascendental), el sujeto escindido (la identidad alienada, oprimida) y el sujeto deconstruido (identidad multiplicada, inestable, heterogénea) (Skliar & Téllez, 2008).

La identidad remite también a una historia. Es difícil pensar una definición de identidad que no sea narrativa. Ante la pregunta ¿quién es N? la respuesta tiende a asumir, en alguna medida, una forma narrativa. Se puede decir, por ejemplo: “Nació en tal ciudad, en tal año, se desempeñó en tal oficio, contrajo matrimonio, tuvo hijos, lo acometieron tales desgracias, tales golpes de suerte, realizó tales hazañas...”. Es decir, la narración de sí mismo hace que el presente cobre sentido en función de un pasado. Existe una cierta forma de identidad, dice Ricoeur, que “el sujeto humano alcanza por la mediación de la función narrativa”. Desde esta perspectiva,

el tiempo humano se constituye en la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario y del tiempo de la ficción (epopeya, drama, novela, etcétera), abierto a variaciones imaginativas ilimitadas (Ricoeur, 1988).

En este punto, la premisa del autoconocimiento conduciría a interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción. Esta idea de una identidad narrativa está relacionada también con quiénes son coprotagonistas en la historia que vivenciamos. La historia que nos precede y nos explica puede ser vista a partir de una serie de acontecimientos-significados que abarcan también a aquellos junto a quienes estuvimos.

Esto nos lleva a una cuarta acepción de la identidad que nos invita a pensarla como pertenencia a ciertos colectivos. En este sentido, decir que uno es un hombre o una mujer implicaría una pertenencia al colectivo de los hombres o de las mujeres. Y ser docente, por caso, implicaría pertenecer al colectivo de los docentes. Podría decirse que esta dimensión comunitaria de la identidad se acentúa cuando son asumidos rasgos asociados a las llamadas “minorías”. Ser afrodescendiente, ser homosexual o ser extranjero, por ejemplo, son algo más que rasgos objetivables que conforman un perfil (volveremos sobre esta analogía de lo identitario y los perfiles digitales): se hacen eco de una resonancia social e histórica, más allá de que exista o no una militancia en el plano individual. En este sentido, la identidad tiene mucho de político. En la diferencia generacional, que es lo que nos convoca aquí, hay también un rasgo de pertenencia especialmente relevante desde una mirada pedagógica: ser joven, en un determinado contexto histórico, puede implicar pertenecer al grupo etario que se caracteriza por su antagonismo con los viejos (caracterizados, por ejemplo, como conservadores que impiden la renovación del mundo) y ser viejo, al contrario, puede remitirnos al colectivo de los hombres viejos (caracterizados como sabios y prudentes) que impiden que la ingenuidad de los niños o la insolencia de los jóvenes deshaga el mundo tan trabajosamente construido.⁵

El problema de la identidad ha ocupado a filósofos y filósofas. La cuestión por determinar qué es aquello que persiste a través de los cambios o qué hace que algo o alguien sea lo que es, ha sido abordada desde perspectivas teóricas tales como el esencialismo, el existencialismo, el constructivismo o la hermenéutica, por mencionar algunas. No hay un consenso conceptual que nos permita cercar al

⁵ Vale la pena traer entre líneas un contrapunto interesante que ofrece Jorge Larrosa: “A mis alumnos”, dice Larrosa, “les encanta una frase de Paulo Freire que dice algo así como que para cambiar el mundo hay que cambiar primero a los sujetos que van a cambiar el mundo (mis alumnos, desde luego, no leen a Paulo Freire -en la universidad, en general, ya no se lee- pero se llenan la boca con algunas frasecitas resultonas que algún que otro profesor les copia en la pizarra). Lo que pasa es que hoy en día el mundo cambia que es una barbaridad, y no digamos los sujetos que cambian el mundo (gracias, claro, a todas esas maquinitas que son mucho más que maquinitas, que son modos de vida). Tal vez por eso a veces suelo proponer como ejercicio contrastar esa frase con otra de Camus, del discurso de recepción del Nobel, que dice así: Cada generación se siente destinada a rehacer el mundo. La mía sabe que no podrá hacerlo. Pero su tarea es tal vez mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga” (Larrosa, J.: (2018). P de Profesor, Buenos Aires, Novedades Educativas, p.183).



término, y lo que queda claro es que el mismo es un disparador de múltiples controversias: la idea de identidad puede dar pie a nacionalismos fundamentalistas, a esencialismos biologicistas y al mismo tiempo ser estandarte para la reivindicación de derechos de las minorías o grupos de la población subalternizados.

Sin afán de discutir aquí el problema filosófico de la medida en que la existencia (y la conciencia) de ciertos rasgos es una credencial de pertenencia a colectivos, digamos al menos que hay algo del orden de la comunidad que se abre (bajo el modo de una invitación, una herencia o un mandato) para ciertos grupos, y esto tiene que ver con la identidad. Esto no significa, por supuesto, que esas tradiciones nos definan, que sean mandatos inamovibles, o que signifiquen lo mismo para todos. Como señala Hobsbawm, “Puedo describirme de cien formas distintas; y según cuál sea mi propósito elegiré resaltar una identificación sobre otras, sin que ello suponga en ningún momento excluir a las demás” (Hobsbawm, 1993:5), pero la fuerza que tiene en nuestros días la idea de la identidad cultural como derecho a resguardar, hace que deba considerarse esa dimensión de lo identitario.

A estas definiciones de identidad como suma de rasgos que nos caracterizan, como conciencia de esos rasgos, como narración que cuenta nuestra historia y como pertenencia a ciertos colectivos, puede añadirse (sin pretensión de colmar lo que se puede decir sobre la identidad) que la identidad tiene que ver también con la mirada de los otros. Una persona es vista, definida, nombrada por los demás, sin que esa mirada sea independiente de las dimensiones anteriores, pues no se mira igual a cualquiera, se mira con estereotipias, se mira narrativamente, y siempre con una mirada atravesada por las afectaciones que la cultura le imprime al mirar. Ese mirar y nombrar de los demás se ha profundizado desde el psicoanálisis, donde la idea de alteridad (u otredad) es un concepto recurrente. Frigerio, siguiendo (y ampliando a partir de) un texto de Pierre Kammerer, recupera la figura de los “prestadores de identidad”, que despliega en una serie de figuras: los antepasados muertos (la huella ya borrada en la que se inscribe la nueva generación), los genitores (Kammerer habla de los ‘padres

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

biológicos'), los reales (los que ofician de función materna/paterna), los que asumen la "postas" o "relevos" (los educadores, y todos los oficios a los que Frigerio denominará 'oficios del lazo'), distintas formas de figuras, imagos y mandatos parentales y los contemporáneos, los pares, "que no cesan de ofrecer rasgos de identidad, propuestas identificatorias, coincidentes o disidentes con la de los anteriores" (Frigerio, 2004).

Distintos autores han desarrollado esta relación entre identidad o subjetividad y mirada del otro. Un ejemplo de corte pedagógico es la línea de las *pedagogías de las diferencias* que propone Skliar, por ejemplo, donde se piensa la alteridad como clave de lectura de las relaciones educativas para deconstruir conceptos como diversidad, inclusión, integración o discapacidad (Skliar, 2017). En este abanico de enfoques de la identidad como espejo de las relaciones y las miradas se diría que se es, desde el comienzo, en la confirmación que un Otro (con mayúsculas) nos brinda como reflejo del yo desde sus gestos: según cómo la madre mira al bebé, por ejemplo, desde el momento de nacer, es que se va subjetivando y se va identificando como sujeto (Calméls, 2011).

En la misma dirección puede reconocerse cierta forma de reflejo y extensión de la identidad en los objetos. El mundo material ampara y extiende nuestra subjetividad. Tener y usar objetos implica no sólo darles un uso práctico sino también conectarse con los símbolos, las connotaciones y los valores que los objetos portan. Los objetos poseen una utilidad porque solucionan problemas y realizan tareas. Pero también funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas. Tenerlos y usarlos sirve a las personas para expresar el modo en que se sitúan frente a los dilemas y los debates del día a día. Y en este punto, las tecnologías digitales son objetos particulares. Su materialidad es más pobre en materiales, peso y textura que la de los objetos no digitales, y tienden a cierto sincretismo material: resumen y sintetizan una larga serie de objetos cotidianos que, reemplazados por los dispositivos digitales, tienden a desaparecer (Brailovsky, 2012).



Detengámonos un momento en esta cualidad del celular de reemplazar a otros objetos. Una manera de hacerlo es evocar un día típico en la vida de una persona adulta en los años 80'.

La mañana comenzaba con el sonido del despertador a pilas (no del celular). Podemos imaginarnos a una mujer que, mientras preparaba el desayuno, consultaba los asuntos que le recordaba hacer su agenda (y no su celular). Allí podría repasar cuestiones tales como pasar a devolver un libro por la biblioteca, comprar un medicamento en la farmacia o llevar a sus hijos a la plaza. Antes de salir, probablemente leería el diario (en papel, no en el celular) y verificaría allí el estado del tiempo. Haría alguna llamada telefónica en la primera mañana (desde un teléfono fijo) y ya saliendo a la calle revisaría el buzón (y no el celular) para ver si llegó alguna carta o alguna cuenta para pagar. Si necesitaba averiguar cómo viajar, habría consultado la ruta más indicada, no en el Google Map desde el celular, sino en la Lumi, la Filcar, la Peuser o la Guia-T. Durante el viaje, seguramente habrá leído algún libro en papel, y ya en su oficina, habrá realizado una serie de tareas, ayudada por la máquina de escribir, la calculadora, los archivos y los biblioratos. Al cadete de la oficina se le habrán encomendado tareas tales como acercarse a la agencia de viajes para sacar un pasaje, o al correo para enviar una carta. Otros mensajes habrán llegado por medio del fax. Ya fuera del trabajo, habrá llevado a sus hijos la plaza, donde habrán jugado en toboganes y hamacas (y no en el celular de la madre). Y ella, mirándolos jugar, tal vez habrá sacado la cámara de fotos Instamatic de su cartera (y no el celular) y habrá tomado alguna fotografía. Ya de regreso en casa, habrá dejado el libro en la biblioteca y pasado por la farmacia, donde habrá acreditado su identidad con el documento nacional de identidad (y no verificando un código en su correo desde el celular) y su filiación a la obra social por medio de un carnet físico (y no de su credencial digital en el celular) y habrá obtenido el medicamento por medio de una receta impresa (y no una receta electrónica mostrada desde el celular). Incluso antes de llegar a la casa, habrá pasado por el supermercado o el almacén (y no por la tienda virtual desde el celular) para hacer unas compras para la cena.⁶

¿Qué implica esta concentración, esta compresión de nuestra dimensión técnica, en un solo objeto? Siempre hemos sido con la técnica, siempre hemos sido sujetos técnicos. Pero ¿somos más o menos técnicos concentrando casi todo en el celular? ¿Cómo cambia nuestra relación con los objetos técnicos (y por ende nuestras relaciones con el mundo y entre nosotros) cuando el celular aparece

⁶ Secuencia elaborada en el marco de la investigación de referencia del artículo, en base a relatos de varios informantes.

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

reemplazando al despertador, la agenda, la radio, el diario, el teléfono, el buzón de cartas, la guía urbana, el libro, la máquina de escribir, la calculadora, los biblioratos, los pasajes, el fax, las cartas, la cámara fotográfica, el libro etc.? Y en el caso específico de las infancias escolarizadas: ¿qué se gana y qué se pierde con estos gestos de sincretismo material?

Algo que se discute por detrás de estos planteos es la medida en que la identidad sea algo sobre lo que las personas tenemos alguna agencia, o si lo que somos (como efecto de la naturaleza o de la cultura) escapa por completo a nuestra voluntad. ¿Podemos decidir sobre nuestra identidad? ¿Qué aspectos de lo que somos pueden manipularse a voluntad? ¿Cuáles de los rasgos que nos identifican? ¿Cuáles son las construcciones de sentido sobre esos rasgos? ¿Cuánto de las narrativas que nos despliegan, de la definición de los colectivos de pertenencia, cuánto de todo esto puede ser fruto de nuestras propias decisiones? ¿Somos libres de ser quienes queramos ser? Esto se ha discutido ampliamente, desde las teorías psicoanalíticas, pasando por los debates esencialistas y constructivistas, hasta las discusiones contemporáneas en clave de género plasmadas en conceptos como performatividad o ficciones reguladoras (Saxe, 2015). Como veremos, el mundo digital ofrece respuestas contundentes a estas preguntas, al ofrecer, mediante los perfiles en las redes sociales, formas de identidad que aparentan ser infinitamente manipulables.

identidad, tradición y novedad

Hay una relación interesante en el par conformado entre identidad y tradición. La identidad se relaciona con la tradición en el punto en el que lo narrativo las abarca a ambas, pero también hay un punto de confluencia propiamente pedagógico. En educación, como sabemos, tradición y novedad estructuran muchas discusiones: la innovación se presenta como un gesto (largamente celebrado) de ruptura con la tradición, y estructura buena parte de los discursos pedagógicos. Pares antagónicos como el que va de la rutina al cambio, de la estructura al dinamismo, de la clase centrada en el maestro a los dispositivos paidocéntricos y hasta el contraste entre el conductismo y el constructivismo,



podrían leerse como epifenómenos del contraste discursivo entre tradición y novedad. Lo tradicional y lo nuevo, como polos estructurantes del pensamiento pedagógico, están relacionados con la identidad en el punto en que se es en un hoy que dialoga con lo anterior, con lo que se dejó de ser, o con lo que no se quiere ser más. Y esta idea de cambio entre una tradición y una novedad, entre una tradición y una innovación, casi siempre cuenta una historia (asume un carácter narrativo) en la cual el educador se autopercebe como héroe de una transformación en la que queda atrás la vieja escuela y se ingresa en la nueva.

Es una constante del pensamiento pedagógico: los textos clásicos de todas las épocas traen distintas versiones de esta sensación de estar cruzando la línea entre un ya-no-más-antes y un al-fin-ahora. En tiempos de Comenius el ya-no-más-antes era la falta de método, el misticismo, el desorden, la irracionalidad. En Rousseau lo era la falta de respeto a la naturaleza humana y la pérdida de una visión natural de la educación. En el escolanovismo - y no está de más recordar que el movimiento de la Escuela Nueva ya está cumpliendo 100 años - lo que se dejaba atrás era el magistrocentrismo, el enciclopedismo, la falta de consideración de la individualidad del niño. Para las pedagogías críticas, el ya-no-más-antes está representado por la escuela reproductivista y opresiva. Los contenidos varían, pero la sensación de estar superando lo anterior es una constante del pensamiento pedagógico. Por eso es interesante, en lo educativo, analizar la relación entre tradición e identidad, toda vez que la tradición es, muchas veces (podríamos decir, las más de las veces) un punto de apoyo de la identidad.

El sociólogo inglés Anthony Giddens plantea que, de algún modo, toda tradición es un invento. No existen las tradiciones como calcos de lo que se enuncia: esos relatos, lejos de ser la historización transparente de los mitos que nos explican, son construcciones posteriores que buscan legitimar intereses políticos actuales. Las tradiciones y costumbres inventadas “no son genuinas, sino artificiales; en lugar de crecer espontáneamente, son utilizadas para ejercer el poder, y no han existido desde tiempo inmemorial. Cualquier continuidad que impliquen con el pasado remoto, es esencialmente falsa” (Giddens, 2000:20). Un

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

ejemplo interesante es el del personaje navideño conocido como Papá Noel (o San Nicolás, Santa Claus, Père Noël, Babbo Natale, Viejito Pascuero) inspirado en un santo holandés llamado Sinterklaas (de allí “Santa Claus”) del que se tiene la sensación de haber tenido una existencia milenaria, pero que data de no más de un siglo y cuya versión más popular fue amplificada en los años ‘30 por la marca Coca-Cola.⁷

La idea de que toda tradición es inventada sugiere que miremos la propia noción de tradición (y su par indisociable, la novedad, la ruptura con la tradición) como un elemento para construir un relato acerca de quiénes somos en el presente. Giddens agrega que las tradiciones tienen a menudo “guardianes”, actores sociales que se reservan la aptitud para “interpretar la verdad del ritual de la tradición” y “descifrar los significados verdaderos” de los símbolos que acuna la tradición (Giddens, 2000:22). Y en contrapartida, siempre ha habido cuestionamientos a las tradiciones, donde las más remarcables en términos históricos tal vez sean la crítica ilustrada a las tradiciones (a las que se opone la razón y la ciencia) y la sanción posmoderna de la muerte de las tradiciones.

La construcción de identidad, entonces, se arraiga también en distintas formas de posicionarse respecto de aquello a lo que se llama tradición. Y si la relación entre identidad y tradición es estructurante, la que reúne a identidad y cambio lo es en igual medida. La pregunta respecto a si hay algo que persiste a través de (o por debajo de, o por detrás de) los cambios percibidos por los sentidos, es una de las formas que ha adquirido en la tradición filosófica el problema de la identidad. La célebre frase de Heráclito: “en el mismo río entramos y no entramos porque somos y no somos”, que ha pasado a la sabiduría popular formulada como “nunca nos bañamos dos veces en el mismo río”, da cuenta de que la tensión entre cambio y permanencia es constitutiva de lo que denominamos identidad. Asumir que algo sigue siendo lo mismo, implica en primer lugar una consideración temporal (la identidad requiere el despliegue del tiempo) y una comparación con un estado anterior (en distintos momentos algo permanece e

⁷ Coca Cola, se dice en un estudio del campo de la comunicación enfocado en este tipo de íconos, “humaniza la imagen de Santa Claus, aportándole un carácter entrañable y bondadoso, y la utiliza en sus campañas publicitarias” (Ramos-Serrano, M. (2017). Santa Claus de Coca-Cola (1931). En 50 imágenes para la Historia de la Comunicación: imago mundi (pp. 300-308). Tirant lo Blanch).



hilvana los fragmentos); en segundo lugar, implica la posibilidad de encontrar un punto de apoyo para nombrar, para fijar sentidos, para que las cosas no se diluyan en un puro devenir indiferenciado. Pero el problema se suscita cuando algo cambia la totalidad de sus componentes: ¿cómo podemos seguir sosteniendo que se trata de la misma cosa?

Esta relación entre lo que cambia y lo que permanece puede ilustrarse con un mito antiguo: la barca de Teseo. Teseo, hijo de Egeo, rey de Atenas, fue uno de los héroes más célebres entre los griegos. Una de sus memorables hazañas fue la de ingresar al laberinto de Creta y, con la ayuda del hilo de Ariadna, darle muerte al Minotauro que residía allí y que cada nueve años se alimentaba de jóvenes mujeres y varones atenienses, por una antigua deuda con el rey Minos, padre del monstruo. Cuenta la leyenda que los atenienses guardaron en su honor el barco con el que Teseo, Ariadna y el resto de los y las jóvenes habían regresado de su famosa aventura. La cuestión es que cada cierto tiempo se hacía necesario reemplazar alguna de las piezas del barco por otra. Después de cien años, el barco no tenía ya ninguna de sus piezas originales porque todas habían sido sustituidas. La pregunta era, entonces, si el barco de Teseo seguía siendo el mismo o si se trataba de un barco distinto. ¿Qué quedaba del barco de Teseo si sus partes materiales ya no eran las mismas? ¿Su nombre, su historia, las relaciones que otros habían establecido con él? ¿Es la materia el único requisito identitario? ¿Seguimos siendo los mismos a pesar del paso del tiempo y de nuestras metamorfosis corporales?

Ahora bien, cuando hablamos de identidades digitales ingresamos en una dimensión donde la materialidad no es el sustrato necesario de construcción de quiénes somos en “la nube”. Si bien el cuerpo está en juego en la interacción con las tecnologías, la identidad mediada por pantallas involucra otras dimensiones más inmateriales: avatares, contraseñas, nicknames, perfiles, entre otros. La identidad deviene una serie de datos digitales analizables a través de técnicas probabilísticas. ¿Cómo atraviesan a las infancias estos modos de identidad mediada por pantallas y algoritmos? ¿Qué de lo que permanece de nosotros es apoyo de nuestra construcción identitaria en tiempos cuyo mote de “digitales”

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

viene acompañado de todo un elogio del cambio como fenómeno vertiginoso e irreversible?

identidades digitales e infancias

La figura del “nativo digital” ha sido criticada hasta el hartazgo por su regreso a una visión esencialista de la identidad, y por descontextualizar las experiencias sociales (p.e. Ames, 2015; Cabra-Torres, 2009). En el revés de esta noción, sin embargo, hay una cuestión a la que se ha atendido mucho menos: el hecho de que lo propio de las infancias (y tal vez esta sea una de las cualidades contemporáneas más significativas de la experiencia infantil) es precisamente la desconexión. Las niñas y niños nacen sin una cuenta de gmail, son sujetos de relaciones tangibles, analógicas. Carecen, en principio, de lo que podría llamarse una identidad virtual. Hasta cierta edad, sus intereses, sus prioridades, sus relaciones existen más o menos al margen de la virtualidad. ¿Cómo es, entonces, el proceso mediante el que son introducidos en las prácticas que forjan su identidad virtual? ¿Cómo es, cuándo es, cómo sucede, qué discursos rodean al nacimiento de la identidad digital de las infancias? ¿Qué efectos produce en sus vidas y en su escolaridad?

Comencemos por hacer una distinción entre tres maneras distintas de pensar la relación entre identidad y mundo digital, a las que podríamos llamar las formas de virtualización de la identidad legal, de la identidad pública y de las formas que adquiere la construcción identitaria en las redes sociales.

identidad legal virtualizada: del dni al código de verificación

La identidad tiene un aspecto legal, ligado al control estatal de las interacciones civiles, comerciales, penales etc. La identidad a la que nos remitimos cuando mostramos nuestro carnet plástico, nuestra fotografía, las impresiones del pulgar etc. es una dimensión de lo identitario que en otras épocas históricas fue asumida por la iglesia católica. En la mayoría de los países de Latinoamérica, hacia fines del siglo XIX tuvieron lugar reformas que produjeron una serie de leyes civiles (en Argentina impulsadas por el roquismo) que le quitaron a la iglesia



católica el control de los nacimientos, las muertes y los matrimonios para pasar a ser potestad del Estado.⁸ Desde ese momento, pasaron a ser incumbencia del registro civil. La educación, también en manos del Estado, se reguló por leyes generales que la convirtieron en una política pública, un derecho y una obligación. Esta expropiación del Estado respecto de la iglesia, creemos, tiene su correlato en nuestros días con una segunda expropiación: ya no del Estado respecto de la iglesia, sino de las plataformas informáticas respecto del Estado. Esto puede corroborarse en los mecanismos contemporáneos de verificación de la identidad: en muchos casos, ya no es necesario portar un carnet para comparar el rostro y la foto, sino que basta con recibir y verificar un código por whatsapp o por correo electrónico, u otro medio similar. Estos mecanismos digitalizados de acreditación de la identidad, aunque en alguna medida siguen estando regulados por el Estado, tienden a autonomizarse. Comprar, vender, viajar, acceder a lugares públicos, son actividades mediadas tanto por credenciales físicas como digitales. Las plataformas digitales han asumido muchos de los mecanismos prácticos de la acreditación de la identidad, en algunos casos articulándose con el Estado, y en otros prescindiendo de él completamente.⁹

identidad pública virtualizada: la huella digital

Una segunda forma de identidad virtualizada es la que se apoya en la llamada “huella digital”, esto es, los datos públicos (obra social, códigos tributarios, datos de impuestos, eventos judiciales, transacciones comerciales, archivos académicos, repositorios) que han generado los propios usuarios y que están disponibles online.¹⁰ La huella digital abarca todo aquello que es accesible

⁸ Puede verse un repaso histórico con información detallada sobre la creación de registros civiles en toda Latinoamérica en la tesis de Vargas Aramayo: Vargas Aramayo, R. (2022). El papel del registro civil en la construcción del estado nacional en Bolivia, 1938–1970, Tesis UMSA, Bolivia. - <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/31285/TM-377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁹ Puede profundizarse sobre la concepción del problema por parte de gobiernos y sector financiero en este documento del BID: Pareja, A. y otros (2017). La gestión de la identidad y su impacto en la economía digital, Documento para discusión N° IDB-DP-529. Sector de Instituciones para el Desarrollo. Disponible: <https://publications.iadb.org/es/la-gestion-de-la-identidad-y-su-impacto-en-la-economia-digital>

¹⁰ Puede verse el material público informativo que desde el Estado nacional (Argentina) se ofrece en

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

públicamente de una persona. Lo que en la era predigital estaba disperso en un conjunto de espacios públicos difíciles de rastrear (para saber algo acerca de alguien había que recorrer distintas bibliotecas, hospitales, comisarías, juzgados etc.) en tiempos de compresión digital la huella está mucho más disponible. Se puede saber mucho de una persona buscando en Internet y hallando todo aquello que es rastreable a partir de las intervenciones mediadas por tecnologías que se han tenido en distintos ámbitos. La existencia de cierta “estela de datos que cada persona deja durante el uso de internet” (Revilla Alonso, 2023:5) trae a la luz discusiones sobre la privacidad y los modos en que las personas desean ser vistas o recordadas públicamente, pero a los efectos de las relaciones entre adultos y niños se tematiza en asuntos como el sharenting, el manejo de las imágenes de los niños en las redes, el cyberbullying, etc.

identidad de redes: ¿marketización o literaturización del yo?

La tercera forma virtualizada de la identidad, que forma parte de la huella digital pero que nos interesa caracterizar en forma independiente, es sin duda la más interesante y problemática: la identidad que se construye en las redes sociales. En los perfiles de las redes hay, retomando los planteos iniciales, una serie de rasgos (muchas veces objetivados en descripciones muy precisas, para cuya definición el usuario tilda ciertos casilleros) y una conciencia de esos rasgos. La construcción del perfil es una tarea que el usuario emprende de forma voluntaria, calculada y meticulosa. Esta conciencia desborda la idea resignada de “ser quien nos toca ser”, y avanza en un terreno al que podríamos en principio reconocerle un grado de soberanía bajo la forma lúdica de la personalización del perfil. Hay, en ese sentido, un relato, una narración que se despliega en los muros, las storys, los reels etc. Las redes son fuertemente narrativas en su forma de desplegarse. Y hay, desde ya, un reflejo ofrecido por los Otros bajo la forma de comentarios, reacciones, likes, solicitudes de amistad etc. Vemos entonces que los elementos señalados antes como constitutivos de la identidad se expresan en las redes de un modo particular.

<https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-la-huella-digital-en-internet>.



Dos lecturas pueden esbozarse respecto de la identidad como “construcción de un perfil”. Por un lado, la idea del traslado a la vida individual de un procedimiento que tradicionalmente estaba reservado a las empresas respecto de sus marcas comerciales. El diseño de un logo, la elección de un eslogan, la decisión estratégica acerca de qué y cómo se muestra en función de ponderar las demandas, todo ello parece haberse ido llevando al plano de cierta gestión de la identidad individual en las redes sociales. Los criterios empresariales de construcción e identidades corporativas con fines comerciales vienen estipulados en los manuales del marketing, insumos de los que las empresas echan mano para construir una imagen institucional. Cabe preguntarse cuánto de este traslado de la identidad virtual de las empresas a la identidad virtual del individuo pasa con todos o algunos de esos manuales. A las formas de marketinización del yo derivadas de la propia psicologización de las relaciones de producción (Cabanas e Illouz, 2019) se suma esta dimensión anclada en los mandatos de producirse y editarse en esa versión fantasmática del propio cuerpo que es la imagen digital del perfil. El cuerpo, diría Alba Rico, ya no responde al precepto cristiano de negarse en favor del alma, sino al precepto de negarse en favor de la foto de perfil (2015:157).

La otra lectura de la identidad como construcción de perfiles apuntaría a una dimensión lúdica, literaria. En las redes sociales, en las aplicaciones de citas, las personas pueden jugar a ser otras, mostrar determinados aspectos de sus vidas, sus gustos, sus inquietudes, y construir, a partir de sí mismos, un personaje. El carácter construido de un perfil en redes reedita la pregunta por el carácter construido de la identidad, es decir ¿cuánta agencia tenemos en la construcción de nuestra identidad? En el perfil en una red social se impone con mucha fuerza la ilusión de que esa identidad es infinitamente construida y somos totalmente dueños de darle forma. Mediante el perfil, el usuario va contando un relato de sí mismo, y eventualmente se sentirá soberano en el relato que cuenta. No obstante, las redes y las aplicaciones desde sus diseños tienden a estandarizar los modos en que los sujetos se presentan y se muestran, perfilizando y homogeneizando las identidades. Basta con ver cualquier red social para identificar patrones y

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

tendencias, tipos de publicaciones, tipos de fotos, construcción de escenas, etc. Al respecto, se ha señalado el papel de las selfies (autorretratos) en tanto “la popularidad y producción masiva de selfies en las redes sociales han definido puntos de interés, que distintas disciplinas han acogido con especial énfasis, y sobre las que se desarrolla una revisión profunda y constante para determinar si han influido, y de qué forma, en la construcción individual de la identidad y la definición del autoconcepto” (Miranda, 2023:10). Desde el punto de vista de las relaciones intergeneracionales, las tres redes sociales más populares, Facebook, Instagram y TikTok, han sido escenario de un fenómeno de desplazamientos aún poco estudiado. Se identifica un público de usuarios cuya edad disminuye (los mayores en Facebook, los menores en Tiktok)¹¹ pero se adeuda un análisis de tesitura más analítica sobre el lugar de comunidades generacionales que estas redes sociales parecen estar desempeñando.

Un rasgo de las versiones virtuales de la identidad legal, pública y de redes es que, en los vínculos mediados por tecnologías, la diferencia entre la niñez y la adultez se desdibuja. Los relatos habituales respecto de cómo una persona se convertía en adulto/a tenían que ver con aspectos discernibles como la mayoría de edad (establecida por las leyes), el desarrollo orgánico (analizado por la medicina) y una serie de rituales que construye la cultura: el pantalón largo, el carnet de conducir, el noviazgo, la iniciación sexual, todos gestos ligados al paso de la niñez a la adultez. En el marco de la virtualización de las identidades, estos rituales se complementan con otros que tienen que ver con la adopción de mediaciones virtuales. Pasan a ser signos de madurez, hitos como el primer teléfono celular, tener una cuenta de correo electrónico o un perfil en redes. La posesión del primer celular, por caso, cambia completamente la manera de vincularse de las personas y cambia algo en el modo de ser visto por los demás. Se pasa a tener noticias de esa persona a través de sus estados, perfiles y publicaciones, que dan lugar a una idea

¹¹ Puede verse un repaso de algunos estudios cuantitativos en Carmona Brito, D. y Guillén Burdett, O. (2023). Tiktok: Como herramienta de innovación en la comunicación política ecuatoriana, Tesis de Comunicación, Universidad de Cuenca. - <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/41443/5/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>



diferente del entorno de alteridad y se comienza a construir una narrativa sobre sí mismo diferente de la que era capaz de exhibir antes.

Toda la estructura conceptual sobre la identidad que venimos presentando podría analizarse a la luz del acto de acceder al primer dispositivo móvil. El teléfono móvil permite también acceder a los productos y a los servicios que están a un click a través de los dispositivos, muchos de los cuales (suscripciones, plataformas de consumo, plataformas educativas etc.) están asociados a los significados socialmente atribuidos a ser niño o ser adulto. Y en sentido amplio, la posesión de un teléfono móvil incorpora al sujeto al radio de alcance de los efectos de esa potente algoritmización de la vida pública y privada que preocupa a los filósofos contemporáneos que analizan los hechos culturales vinculados con la era digital. El niño o el adolescente que recibe su primer celular siente en general que se le abren nuevas oportunidades de libertad, autenticidad y creación. Paradójicamente, y como señala Byung-Chul Han, lo que caracteriza a la dominación en el régimen de la información “no es que el sujeto sea dócil ni obediente: más bien se cree libre, auténtico y creativo. Se produce y se realiza a sí mismo” (Han, 2022:10). En las nuevas modalidades de control, agrega Han, “no se obliga a la gente a tener una visibilidad panóptica. Más bien esta se expone sin ninguna coacción externa, por una necesidad interior” (Han, 2022:13). Este mundo de resonancias apocalípticas, donde la hegemonía está determinada por los medios (digitales) que orientan la conducta y el consumo, es un mundo al que se ingresa de lleno en el momento preciso en que se comienza a digitalizar la identidad.

de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

Concluamos con algunas reflexiones orientadas al lugar de las escuelas como mediadoras y como constructoras de sentido frente al binomio infancias – pantallas. Frente a la idea ampliamente instalada en la concepción imperante de las tecnologías, de que las mismas (si se les da un “buen uso”) constituyen un recurso que sirve y facilita, que amplía y potencia la tarea escolar, nos interesa explorar otras visiones para ser contempladas como analizadores de la inserción de lo tecnológico en la escuela. El enfoque que se impone para pensarlas es el de la

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

conveniencia didáctica, la instrumentalidad, asociado además al discurso de la innovación. En esta perspectiva, el rol central de la escuela se expresa en el imperativo de incluir las tecnologías. Éstas, además, generalizadas bajo la idea de tecnologías, TICs o recursos digitales, se muestran como un conjunto más o menos homogéneo de herramientas que se ofrecen al docente para mejorar su tarea.

Si son pensadas, en cambio, como parte de la cultura, y si se considera su cualidad de fuertes medios de construcción de identidades infantiles, se abren otras posiciones para los actores educativos. Las tecnologías, en este sentido, pasan a ser no solamente una herramienta que la escuela deba incorporar, sino también un elemento de la cultura que tiene otros efectos a los cuales la escuela también puede prestar atención. Las tecnologías nos sirven tanto como nos controlan, nos sustituyen, nos desplazan, nos desigualan, nos asustan, nos incitan, inciden sobre nuestras conductas y nuestras visiones del mundo y de alguna manera nos hacen ser quienes somos y hacer lo que hacemos.

Allí donde las tecnologías cobijan formas contemporáneas de vigilancia, donde ésta “se introduce en la vida cotidiana en forma de *convenience* (Han, ob.cit.:16), la escuela podría ser el espacio en el cual las subjetividades se constituyan como espacios de resistencia. Aunque se trataría de una resistencia diferente de la que se ejerce ante la clásica vigilancia opresiva. Ya que si en el régimen de la información las personas no se sienten vigiladas y limitadas, sino libres y creativas, resistir deviene en un gesto de desnaturalización de los valores en los que estamos sumergidos.

Allí donde las tecnologías son el vehículo de un lenguaje publicitario, de una lógica del marketing, en el que toda racionalidad es relegada por la fuerza de las emociones y todo argumento parece ante el imperativo de la opinión, la escuela puede ser el lugar en el que el tiempo más lento de la conversación habilite alguna forma de restitución del acto de pensar. Las publicidades, las fake news (noticias falsas), los memes y las distintas manifestaciones de aquello a lo que se llama post verdad, todo ello en la escuela puede ser puesto bajo la lupa, bajo análisis, o como dicen Masschelein y Simons (2014), bajo nuevas luces. Este mandato conservador de la escuela ante el imperativo de novedad que traen los desarrollos tecnológicos



se expresa bien en las palabras de Fernández Luria: “hay asuntos políticos que exigen una postura esencialmente conservadora, precisamente contra el carácter perpetuamente revolucionario del capitalismo. La educación es uno de ellos” (Fernández Luria et al., 2017:31).

Allí donde las tecnologías son ocasión de una protocolización automática de casi todo y de una sincretización y sustitución de muchos objetos en uno (el celular), la escuela puede ser el espacio en el cual se haga lugar a la (re)aparición de viejos y nuevos objetos vinculados a formas actuales e históricas de relacionarnos con lo material. Ya nadie escribe cartas. Pero en la escuela, escribir cartas puede ser una bella manera de estudiar y reconstruir nuestras formas de comunicarnos. En la puerta de las escuelas, dice Larrosa, podría haber un cartel que diga: “usted aquí encontrará de todo”, es decir, la escuela se instituye como un espacio generoso en lo que se refiere al despliegue de materialidades interesantes. Este cartel, claro, estará junto a otros carteles que dirán “Usted aquí tiene tiempo” y “Usted aquí tiene un lugar” (Larrosa, 2018). Tiempo, lugar y materialidad: tres dimensiones de lo educativo que convierten a las aulas en lugares potentes para la resignificación de lo tecnológico.

Allí donde las tecnologías se constituyen en una fuente no sólo de información, sino también de instrucciones y de indicaciones, convirtiéndose “de modo imperceptible pero cada vez más masivo, en una instancia menos destinada a informar que a orientar la acción humana” (Sadin, 2022:52), la escuela puede ser el lugar en el cual se formule una pregunta respecto de la soberanía de nuestras acciones. En la escuela se puede preguntar por aquellas cosas que, mediante las tecnologías se nos “hacen hacer” (acción compulsiva), se nos “hacen dejar de hacer” (acción disuasiva) o se nos “hacen pensar y sentir” (acción persuasiva) (Brailovsky y Menchón, 2023). En la escuela, estas acciones, omisiones y sentires pueden ser interrogados desde un ángulo político, partiendo de las propias experiencias personales y familiares con las tecnologías digitales, para verlas desde otros ángulos. Si las tecnologías digitales tienden a sustituirnos en algunos de los gestos que nos humanizan (gestos de encuentro, de construcción, de orientación, de decisión, de pensamiento), la escuela puede ser el lugar en el que

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

nos preguntemos qué cosas no estamos dispuestos a dejar de hacer por nosotros mismos.

Allí donde las tecnologías digitales traen y tienden a un uso por defecto e instalan una lógica industrializada de la interacción con una interfase más o menos dinámica, pero siempre sujeta a un manual de uso tácito cada vez más rígido, la escuela es el espacio en el que se puede promover un uso artesanal de los dispositivos. Esta oposición entre “uso por defecto” y “uso artesanal” es, creemos, una clave central para resignificar la hegemonía didáctica de una tecnología vista como un recurso a ser incluido y sólo valorado en su utilidad y su buen uso.

Así como las reivindicaciones del colectivo feminista sumaron a sus tradicionales luchas macropolíticas (como el sufragio universal, la equiparación de salarios, la legislación de la IVE) un fuerte trabajo de desnaturalización de los micromachismos y las expresiones cotidianas del patriarcado. De modo análogo las formas de resistencia ante los aspectos alienantes de la cultura digital pueden pensarse como un desafío pedagógico y político que se abre ante la escuela en nuestros días.

bibliografía

- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Penguin Random House.
- Ames, P. (2015). Educación, tecnología e infancia: explorando métodos y conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas*, Rosario: HomoSapiens.
- Brailovsky, D., & Menchón, A. (2023). Identidades digitales en la infancia, IV Congreso Internacional de Infancias, Formación Docente y Educación Infantil: debates y desafíos actuales, Mendoza, 11 y 12 de agosto de 2023, en prensa.
- Brailovsky, D., De Angelis, S., & Scaletta Melo, G. (2022). *Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas*. Voces de la educación, 25-51.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Cabra-Torres, F., & Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672009000200003&script=sci_arttext
- Calméls, D. (2011). La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*, (32). Disponible en <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>



- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Versión digital disponible en: https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/87cde0d790fb2acf275bb4476036386f.pdf
- Duek, C. (2013). *Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Fernández Luria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Frigerio, G. (2004). Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad. In G. Frigerio & G. Diker (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas/CEM.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? In S. Hall & P. Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B. Ch. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus.
- Haraway, D. J. (2022). A Cyborg Manifesto: An ironic dream of a common language for women in the integrated circuit. En *The Transgender Studies Reader Remix* (pp. 429-443).
- Hobsbawm, E. (1993). Identidad, Conferencia inaugural del congreso "IJS Nacionalismos en Eutopa: Pasado y Presente". Santiago de Compostela, 27-29 de septiembre de 1993.
- Hoyuelos, A. (2015). *Los tiempos de la infancia. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 39-56.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso Editorial.
- L'Ecuyer, C. et al. (2019). *Lectura digital en la primera infancia*. Documento de Cerlalc-Unesco. Disponible en: <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital--VF3.pdf>
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila
- Miranda, M. G. (2023). El self, constructo performativo de la identidad contemporánea. Reflexiones sobre la presentación y representación del "yo" en las redes sociales. *El Ornitorrinco Tachado*, (17).
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- Revilla Alonso, E. (2023). *La huella digital. Fingerprint*. Tesis de grado en Derecho, Fac. Derecho Universidad de León. Disponible en: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/17340/Revilla_Alonso_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ricoeur, P. (1988). La identidad narrativa, en Buhler, P., & Habermache, J. (1988). *L'Identité narrative, en La Narration*. Ginebra: Labor et Fides.
- Sadin, É. (2022). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Saxe, F. N. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados*, n. 24. <https://www.redalyc.org/journal/4355/435543383002/html/>

infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

submetido: 08.05.2024

aprobado: 02.07.2024