

APUNTES PEDAGÓGICOS: HACIA UN HÁBITAT DIGITAL QUE HUMANIZA

5

HACIA UNA PEDAGOGÍA DIGITAL SITUADA

Por: Ricardo Orellana PhD.



Este apunte pedagógico es fruto del artículo “Más que código: aprendizaje y afecto en la Era Digital”, escrito por Manzano y Orellana (2025), y da continuidad a su reflexión sobre la educación en contextos digitalizados y de virtualidad. Su punto de partida es tan sencillo como decisivo: si la educación se está transformando por la presencia de plataformas, datos e inteligencia artificial, entonces no basta con “aprender a usar” tecnología; necesitamos aprender a habitarla pedagógicamente con sentido ético, afectivo y político.

En las últimas décadas, organismos internacionales y sistemas educativos han impulsado marcos de competencias digitales para orientar la formación ciudadana y docente. En términos generales, estos marcos ayudan a ordenar expectativas, crear lenguajes comunes y visibilizar brechas. Sin embargo, hay un riesgo: cuando lo digital se define solo como “habilidades” medibles, la educación puede quedar reducida a una lógica instrumental, olvidando dimensiones esenciales como el vínculo pedagógico, la subjetividad docente, el cuidado, la ética y las tensiones de poder que atraviesan la vida digital (Manzano y Orellana, 2025). Es decir, lo que está en juego no es una discusión técnica, sino una pregunta educativa de fondo: ¿qué tipo de experiencia humana queremos sostener cuando enseñamos y aprendemos en entornos mediados por plataformas?

1. De “usar tecnología” a “habitar un hábitat virtual”

Una idea clave del texto al que se hace referencia es entender los entornos digitales bajo la metáfora de un “hábitat virtual”: un espacio que no solo se utiliza, sino que se diseña, se habita y “se disputa simbólicamente”. En esta metáfora, una plataforma no es un contenedor neutral. Es un entorno con reglas, ritmos, permisos, incentivos y límites que afectan:

- cómo se expresa una voz (quién puede hablar, cuándo y cómo),
- qué cuenta como evidencia de aprendizaje (tareas, clics, indicadores, foros),
- qué se vuelve visible y qué queda invisibilizado (participación silenciosa, condiciones materiales, emociones),
- qué tipo de relación se vuelve posible entre docentes y estudiantes.
- qué posibilidades reales existen para la democratización del conocimiento y la justicia social: es decir, si el entorno digital permite que el saber sea un bien común construido colectivamente o si, por el contrario, refuerza una visión de “consumo” de información donde solo ciertos saberes —los que se ajustan al algoritmo— tienen lugar.

El hábitat virtual, por tanto, define si la educación digital contribuye a cerrar brechas sociales o si impone nuevas formas de exclusión. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital “situada” se diferencia de la alfabetización meramente funcional porque no se agota en aprender herramientas, sino que incorpora preguntas críticas sobre el sentido del uso tecnológico en contextos concretos. Esta sensibilidad conecta

con una tradición pedagógica que entiende la educación como práctica ética y política (Freire, 1970; Giroux, 1988), y con miradas contemporáneas que advierten que lo digital no puede separarse de sus condiciones culturales y de poder (Bollmer, 2018; Williamson, 2017).

2. Lo que los estándares no suelen decir: ética, afecto y justicia

Muchos enfoques dominantes tienden a enfatizar la eficiencia, la estandarización y la “optimización” del aprendizaje. Ese énfasis, aunque útil para ciertos propósitos de planificación, puede volver marginales aspectos que sostienen la educación como experiencia humana: la hospitalidad, el cuidado, la escucha, la confianza, el error como parte del aprendizaje, la memoria del proceso, la reflexión crítica y la presencia docente.

Aquí el texto base es contundente: la tecnología educativa puede amplificar la enseñanza, pero también puede debilitarla si reduce el aula virtual a un sistema de entrega de contenidos, seguimiento y control. En un contexto de virtualidad, el riesgo no es solo “no aprender”, sino aprender en un entorno donde el estudiante se sienta administrado más que acompañado.

Para pensar alternativas, urge poner la relación humana en el centro. La ética del cuidado, por ejemplo, no es un “extra emocional”: es una forma de entender la democracia, la justicia y la responsabilidad en las instituciones (Tronto, 2013). En clave pedagógica, el cuidado se traduce en decisiones concretas: tiempos razonables, retroalimentación significativa, disponibilidad comunicativa, inclusión, claridad de criterios, y formas de presencia que sostienen la dignidad del estudiante.

A la vez, la noción de hospitalidad ayuda a pensar el aula (también la virtual) como espacio de acogida del otro, con su diferencia, su incertidumbre y su vulnerabilidad (Derrida, 2000). Llevado a lo digital, esto implica preguntarnos: ¿nuestras plataformas y dinámicas reciben a las personas o las fuerzan a adaptarse sin contemplaciones?

3. Datos, algoritmos y plataformas: entre la tensión y la promesa

La tensión central de la educación digital contemporánea puede ser expresada como la expansión de la analítica de aprendizaje y la inteligencia artificial que promete “personalización” y acceso al conocimiento, pero al mismo tiempo abre la puerta a nuevas formas de vigilancia, clasificación, normalización y servidumbre.

Esta tensión está documentada en estudios críticos del gobierno digital de la educación: los datos no solo describen el aprendizaje, también pueden gobernarlo, imponiendo definiciones de éxito, riesgo y rendimiento (Piattoeva & Williamson, 2021; Williamson, 2017). En esta misma línea, se advierte que la vida escolar “plataformizada” transforma la enseñanza en

actividad mediada por infraestructuras privadas, con lógicas de diseño que no siempre coinciden con fines educativos (Pangrazio & Selwyn, 2019; Watters, 2021).

Un punto que vale profundizar —en continuidad con el argumento de Manzano y Orellana— es que el desafío algorítmico no se limita a “proteger datos”, sino a evitar que la educación adopte, sin deliberación, prácticas propias de la economía de la vigilancia. Zuboff (2019) explica cómo múltiples entornos digitales convierten la experiencia humana en materia prima para predicción y control. En educación, esto se traduce en tentaciones como: convertir toda interacción en indicador, asumir que “más datos = mejor aprendizaje”, o permitir que dashboards y alertas automaticen juicios sobre estudiantes.

A ello se suma otra dimensión: los sistemas algorítmicos pueden reproducir sesgos y jerarquías, afectando qué conocimientos se priorizan y qué voces se legitiman. Noble (2018) muestra cómo ciertos algoritmos —especialmente en entornos de búsqueda y clasificación— pueden reforzar desigualdades y estereotipos. En educación digital, esto nos obliga a preguntar: ¿qué supuestos sobre “buen estudiante” están incrustados en las métricas? ¿Qué perfiles salen perjudicados cuando se predice “riesgo” por patrones de conexión o participación?

Por eso, una pedagogía digital situada necesita convertir el tema de datos y algoritmos en un contenido pedagógico explícito: educar también es enseñar a leer críticamente la infraestructura tecnológica que media la vida académica (Knox, 2019; Selwyn, 2021).

4. Pedagogía digital situada: tres orientaciones prácticas

Una pedagogía digital situada puede pensarse como un conjunto de decisiones coherentes que atraviesan el curso completo:

- 1. Diseño con contexto (no solo con plantilla).**
Ajustar cargas, ritmos y actividades a las condiciones reales del grupo: conectividad, trabajo, dispositivos, tiempo, cultura de estudio, expectativas.
- 2. Evaluación con sentido (no solo con evidencias).**
Combinar indicadores con narrativas: rúbricas claras, retroalimentación humana y espacios de reflexión. La evaluación no solo mide: también enseña qué se considera valioso (Mayer, 2021; Tronto, 2013).
- 3. Vínculo pedagógico como infraestructura central.**
En digital, la relación no “ocurre sola”: se diseña. Presencia docente no implica disponibilidad permanente, sino sostener señales claras de acompañamiento: encuadres, criterios, rutas, escucha y hospitalidad (Derrida, 2000; Selwyn, 2021).

Un complemento valioso a la idea de “pedagogía digital situada” es incorporar explícitamente la accesibilidad como principio de diseño que ofrezca múltiples formas de representación, acción/expresión y compromiso para atender diversidad de perfiles (CAST, 2018). En educación en línea, esto se traduce en prácticas concretas: materiales con formatos alternativos, instrucciones claras, opciones para evidenciar aprendizaje (texto, audio, video, infografía), y criterios de evaluación que no penalicen injustamente condiciones técnicas o estilos cognitivos. Se trata entonces de incorporar la “inclusión” no en abstracto sino en coherencia con la idea de justicia cognitiva porque evita que la plataforma imponga un único modo legítimo de aprender o demostrar lo aprendido (*ver figura 1*).

Figura 1. Orientaciones prácticas para una pedagogía digital situada



Una conclusión inconclusa: imaginar futuros digitales habitables

En ningún caso se trata de hacer un llamado a abandonar la tecnología, sino a dejar de tratarla como destino inevitable. Habitar lo digital es recuperar la capacidad de decidir qué tipo de humanidad queremos sostener con la tecnología. La alfabetización digital crítica —entendida como práctica situada— no forma “usuarios eficientes”, sino sujetos capaces de comprender, narrar y transformar el ecosistema digital que habitan (Freire, 1970; Knox, 2019; Williamson, 2017). En última instancia, “hacia una pedagogía digital situada” significa sostener una convicción: la educación en la virtualidad no debe ser solo funcional; debe ser habitable, justa y humana. Y para ello, el cuidado, la hospitalidad y la autoría pedagógica no son adornos, son condiciones estructurales del aprendizaje con sentido.

Referencias

- Bollmer, G. (2018). *Theorizing digital cultures*. SAGE.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org/>
- Derrida, J. (2000). *Of hospitality*. Stanford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. University of Minnesota Press.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370.
- Manzano, E., & Orellana, R. (2025). Más que un código: aprendizaje y afecto en la Era Digital. En: Proceedings of the International Conference on Emerging Technologies and Educational Innovation. (pp. 205–216). Springer.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). Towards a school-based 'platform pedagogy': Exploring digitally platformed schooling. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 77–91.
- Piattoeva, N., & Williamson, B. (2021). Objectivity as standardisation in digital education governance. *Critical Studies in Education*, 62(4), 425–440.
- Selwyn, N. (2021). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. NYU Press.
- Watters, A. (2021). *Teaching machines: The history of personalized learning*. MIT Press.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

PUCE irtual

Dirección: PhD. Jorge Balladares
Diseño: Jessika Chicango

Mayo 2026

La excelencia no se improvisa
síguenos

