EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL: PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL[161]

SEGUNDO MOYANO MANGAS
Universitat Oberta de Catalunya

PEDRO FERNÁNDEZ DE CASTRO SANABRIA
Universitat Oberta de Catalunya

DANIEL ARANDA JÚAREZ
Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo parte de la premisa de que las tecnologías digitales han impactado profundamente en las formas y vías de participación pública y democrática en la sociedad, especialmente en las prácticas de la juventud; y de que la educación social puede contribuir a que los jóvenes aprovechen las posibilidades del entorno digital, especialmente aquellos excluidos por motivos socioeconómicos y socioculturales (Theben et al., 2018).

Según la Comisión Europea (2015), el principal objetivo de la educación social es apoyar el desarrollo personal de la juventud para que se empoderen y emancipen, y fomentar actitudes responsables y tolerantes (p. 15-16). Las dinámicas socioeducativas que promueve posibilitan el entendimiento de diferentes puntos de vista, lo que deriva en una sociedad más inclusiva. A pesar de que es un campo que emerge de los diferentes enfoques teóricos y prácticos, locales y nacionales, por lo que su

[161] Este capítulo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación Social Digital: juventud, ciudadanía activa e inclusión" (ESDigital). Proyecto I+D de Generación de Conocimiento de la Agencia Estatal de Investigación. Referencia: PGC2018- 095123-B-I00.

El texto que aquí se presenta es un avance en la revisión sistemática del proyecto, así como en los primeros resultados de esta, producto de la ampliación de los que enmarcamos en el siguiente documento: Fernández de Castro, P.; Sampedro, V.; Aranda, D.; Moyano, S. (2020). Educación social digital: una revisión sistemática. https://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020

concepción varía según los contextos, hay un elemento común: la juventud se comprende como un grupo específico, con necesidades, aspiraciones y miedos particulares y, por tanto, diferentes a las de la infancia y la adultez. En este sentido, la educación social digital se trata de un concepto emergente que ha sido definido por el grupo de expertos del *European Union Work Plan for Youth for 2016-2018* como el uso proactivo de las tecnologías digitales en la educación social (Comisión Europea, 2018). No se trata de un método específico sino un ámbito aplicable a cualquier situación de la educación social en general, con la que comparte valores, principios y objetivos, para los cuales las tecnologías digitales son medios a su disposición (Comisión Europea, 2018, p.16).

El enfoque del que partimos entiende la educación social como un "derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos, y acciones mediadoras y formativas" (Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES], 2007, p. 12). Este aspecto se considera un eje vertebrador en tanto los fines de la educación social, y de manera más especial, en el campo del trabajo con jóvenes que aquí abordamos, se habilitan en torno a la generación de posibilidades y oportunidades sociales y educativas encaminadas a lograr mayores cotas de incorporación y circulación social y cultural (Núñez, 1999; Sáez & García Molina, 2006).

El hecho de situar la educación social como un derecho de la ciudadanía se sustenta, fundamentalmente, en la "conciencia de responsabilidad pública frente a los problemas de la convivencia, el surgimiento de nuevas modalidades de exclusión y marginación social y la necesidad de construir un mundo en el que todos podamos compartir bienes de forma más equitativa" (ASEDES, 2007, p. 12). Esto supone el aumento de propuestas y tareas socioeducativas, donde la noción de educación se amplía, y deja de ser patrimonio exclusivo de la escuela (op.cit., p. 12). Con ello, emerge una multiplicidad de espacios y tiempos educativos que intentan garantizar el acceso a la vida social y cultural de toda la población, incluso de aquella que suele recorrer los márgenes.

La praxis de la educación social se sustenta, por una parte, en acciones mediadoras que acompañan y sostienen procesos que puedan "(...] provocar un encuentro del sujeto de la educación con unos contenidos culturales, con otros sujetos, o con un lugar de valor social y educativo" (ASEDES, 2007, pp. 15-16), con el fin de promover una emancipación progresiva. Por otra parte, la educación social desarrolla acciones formativas "(...] que posibilitan la apropiación de la cultura, no sólo la académica, (...] por parte del sujeto de la educación", sino en un sentido amplio. Despliega "actos de enseñanza que permiten la apropiación de herramientas conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social" (op.cit., p. 16).

Desde la perspectiva que aquí abordamos, esta praxis se traduce en la consideración de una alfabetización digital crítica que pueda también aglutinar dichas acciones mediadoras y formativas. Sin duda, la educación social se encuentra ante una posibilidad de *contemporaneizar* sus prácticas y de articular propuestas amplias en el campo de la alfabetización digital, más allá de las consideraciones alrededor del uso tecnológico. La capacidad de mediación y formación avala la habilitación de repensar nuevas modalidades de inclusión social y cultural de la ciudadanía. Por tanto, el reto de la educación social, en el actual contexto digital, consiste en adaptar tanto la profesión como la práctica socioeducativa a las condiciones contemporáneas de la digitalización.

En las sociedades digitalizadas, partiendo de que la exclusión social se solapa con su vertiente digital (Salemink, 2016) -y viceversa-, las nociones de inclusión social e inclusión digital se solapan. Nos referimos por inclusión -sociodigital- a las estrategias que garantizan la igualdad de oportunidades y las competencias adecuadas para acceder y beneficiarse de las tecnologías digitales (ITU, 2019). Estas estrategias se enfocan a la reducción de las brechas que imposibilitan o limitan dicho acceso y beneficio de las tecnologías digitales. Estas brechas tienen que ver con el acceso técnico (las condiciones materiales y financieras para tener un dispositivo digital); las competencias para usar y experimentar con las tecnologías digitales; y, sobre todo, la consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales en el acceso y uso de las tecnologías digitales (Carmi & Yates, 2020). Para que la educación social

digital tenga un verdadero impacto en ese sentido, es necesario que la inclusión de la juventud atienda a las dinámicas estructurales que dividen a las sociedades digitalizadas. Por ejemplo, la expropiación y explotación de datos por parte de las corporaciones tecnológicas a sus usuarios, con la profundización en la brecha de Big Data (Pawluczuk, 2020).

Para afrontar este desafío, la alfabetización digital (Carmi & Yates, 2020; Carmi et al., 2020), especialmente la enfocada a la juventud, debe dejar en segundo plano la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales para la inserción en el mercado laboral, y promover las competencias y conocimientos críticos que permitan un compromiso amplio y sistemático (Pawluczuk, 2020). Esto supone preparar a la juventud para participar en una esfera pública digital marcada por la "desinformación" y la "malinformación", con una alfabetización digital crítica que fomente una ciudadanía digital (Carmi et al., 2020).

Finalmente, señalar que la investigación en curso contempla dos objetivos generales. Por un lado, explorar cómo Internet, las redes sociales y las tecnologías digitales se pueden utilizar en actividades socioeducativas con el fin de desarrollar nuevas metodologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la participación política, social y cultural de los jóvenes. Y, en segundo lugar, establecer líneas maestras (contenidos, habilidades y competencias) de una educación social digital que permita una formación sólida a los profesionales de la educación social para utilizar de manera efectiva esas tecnologías digitales.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto de investigación incorpora miradas cuantitativas y cualitativas sobre aquellos núcleos de contenido que se han diseñado para abordar los objetivos propuestos. Por lo tanto, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura académica (Siddaway, Woods & Hedges, 2018) sobre los ejes de juventud, usos digitales y participación social, política y cultural, para así ofrecer una síntesis cualitativa de la producción en torno a la educación social digital. Este es un método explícito y replicable para identificar,

evaluar y sintetizar el conjunto de trabajo relevante producido (Okoli & Schabram, 2010).

Para iniciar el diseño y planificación de la revisión sistemática, tal y como señalamos en Fernández de Castro, Sampedro, Aranda y Moyano (2020, p. 4), se formulan las siguientes preguntas de investigación (PI):

> "PI 1.- ¿Cómo influye el entorno digital en la participación -social, cívica y política- de la juventud y la formación de una ciudadanía activa?
>
> PI 2.- ¿Qué competencias, habilidades y conocimientos son necesarios para la alfabetización digital de educadores y jóvenes?
>
> PI 3.- ¿Qué papel puede jugar la educación social digital en el empoderamiento de la juventud, especialmente en la inclusión social de sectores excluidos?"

Tras los términos de búsqueda, establecemos los siguientes criterios de inclusión y exclusión (CI/E) (op.cit., p. 4):

> "CI/E 1.- Lapso temporal. Se incluirán artículos publicados entre 2015-2019.
>
> CI/E 2.- Idioma. Inglés o aquellos cuyos resúmenes, al menos, estén en inglés, aunque el texto esté en español.
>
> CI/E 3.- Tipo de publicación. Artículos académicos revisados por pares.
>
> CI/E 4.- Preguntas de investigación. Artículos que, tras la lectura del título y el resumen, respondan a alguna de las tres preguntas de investigación formuladas previamente.
>
> CI/E 5.- Índice de impacto. Artículos publicados en revistas académicas cuyo ranking está por encima del 50% (Q1-Q2) en las categorías de 'Comunicación' y/o 'Educación', o, en su defecto, en categorías relacionadas con el ámbito de la investigación ('Ciencias Sociales', 'Ciencias de la Información', 'Estudios Culturales', etc.).
>
> CI/E 6.- Categorías de análisis. En base a las preguntas de investigación, establecemos tres apartados de análisis: Ciudadanía Digital, Alfabetización Digital, y Educación Social Digital. Estos apartados están divididos en dos categorías cada uno. Una enfocada en las aproximaciones teóricas a estos conceptos, y otra dedicada a la aplicación práctica en base a los intereses de la investigación."

Las cadenas de búsqueda y las bases de datos utilizadas son las siguientes (op.cit., p. 5):

> Web of Science: TS= ((digital "youth participation") OR (digital "media literacy") OR ("digital citizenship") OR (digital "youth work") OR (digital "social inclusion") OR (digital "youth empowerment") OR (digital "social education") OR (digital "(non-formal OR informal) learning")].
>
> SCOPUS: TITLE-ABS-KEY ((digital "youth participation") OR (digital "media literacy") OR ("digital citizenship") OR (digital "youth work") OR (digital "social inclusion") OR (digital "youth empowerment") OR (digital "social education") OR (digital "(non-formal OR informal) learning")].”

El proceso de búsqueda se realiza durante el 12 de diciembre de 2019, siendo el número total de artículos en inglés, publicados entre 2015 y 2019, de 779. Se excluyen del proceso capítulos de libro y publicaciones duplicadas, lo que supone un total inicial de 699 artículos. A este número se acaban añadiendo 7 artículos, considerados relevantes, de revistas especializadas en el campo de la Educación Social. Por lo que, el total final de la fase de búsqueda se sitúa en los 706 artículos académicos. Pese a ello, se acaban descartando 519 que no responden a las preguntas de investigación (CI/E4). La lectura inicial, el filtrado por percentiles y selección a partir de las subcategorías de estudio supone establecer un corte de muestra de 19 artículos. Estos se someten a una codificación en base a sus planteamientos y la relación con la temática a estudiar y analizar.

En los siguientes apartados señalamos puntos en común y en conflicto entre los artículos, así como los debates más relevantes.

3. RESULTADOS

3.1 Corrientes de ciudadanía digital y juventud

La concepción de la educación social como un derecho de la ciudadanía hace que el concepto de ciudadanía digital (CD) sea clave para desarrollar una educación social digital (ESD). Esto requiere, En primer lugar, especificar la noción de “ciudadanía digital”. La literatura académica

revela que se trata de un término indefinido o, al menos, en proceso de definición, cuyos debates se extienden a varios ámbitos, como el educativo, el comunicativo o el político (Gleason & von Gillern, 2018). Además, la incorporación de otros conceptos como alfabetización, competencias, participación y acceso a las tecnologías digitales, hace de la CD un término polifacético (Panke & Stephens, 2018). Aplicando el método del análisis conceptual (Choi, 2016; Gleason & von Gillern, 2018) discernimos los elementos clave de este "concepto-paraguas". En particular, encontramos de gran utilidad las siguientes cuatro categorías: "ética"; "alfabetización mediática"; "participación/compromiso"; y "resistencia crítica" (Choi, 2016). Este marco permite una aproximación al diseño curricular, objetivo que abordaremos en próximos trabajos.

De la revisión de literatura emerge un debate de especial relevancia: cómo (re)interpretar la CD (Choi, 2016). Esto requiere ponerla en relación con nociones previas de ciudadanía (Banks, 2008; en Choi, 2016). Se puede entender la CD como una simple capa adicional que adapta estas nociones a las tecnologías digitales, o, por contra, se entiende el elemento digital como un factor determinante que requiere una conceptualización específica. Respecto a la primera postura, si la CD no es otra dimensión de ciudadanía, podría entenderse como un conjunto de prácticas compuesta por actividades cívicas tanto en el entorno *online* exclusivamente, como de manera híbrida con el entorno *offline* (Yue et. al, 2019). Una posición intermedia afirma que la digitalización extiende las nociones previas de ciudadanía, y también las transforma (Panke & Stephens, 2018). Yendo un poco más hacia el lado opuesto del debate, la CD es un concepto distinto de ciudadanía, pero no desconectado de nociones anteriores ligadas exclusivamente al entorno *offline* (Choi, 2016). Si bien contemplamos la digitalización como un factor que demanda una conceptualización propia de la CD, reconocemos la pertinencia y relevancia de mantener presentes las nociones previas de ciudadanía.

A continuación, tomamos las categorías del análisis conceptual (Choi, 2016) para prestar atención a las corrientes principales en torno a la interpretación de la CD en la literatura académica (Gleason & von

Gillern, 2018). La primera corriente, denominada normativa (Gleason & von Gillern, 2018), tiene que ver con un especial énfasis en la "ética", entendida como usos seguros y responsables de las tecnologías digitales, así como la conciencia, los derechos y las obligaciones digitales (Choi, 2016). Otra corriente principal hace hincapié en la "participación/compromiso", y se corresponde con la interpretación "práctica" de la CD, centrada en la habilidad de participar digitalmente y extender la inclusión social (Yue et. al, 2019). En tercer lugar, otra corriente profundiza en el elemento participativo, pero destaca la necesidad de contar con un conjunto de habilidades y conocimientos cívicos; es decir, que contemple especialmente la necesidad de la "alfabetización mediática". Esta tercera corriente puede servir como corolario de las dos anteriores, especialmente si se profundiza en la cuarta categoría, "resistencia crítica", compuesta por la crítica a las estructuras de poder existentes, fundamentada en la ética hacker, y el activismo político, inspirado por movilizaciones como la Primavera Árabe, los Indignados o los *Occupy* (Choi, 2016).

Puesto que el sujeto de la propuesta de ESD es la población joven, es preciso relacionar las anteriores corrientes de CD con las concepciones predominantes de juventud en la literatura académica (Yue et al., 2019; De Lucas & D'Antonio, 2019). En primer lugar, la perspectiva normativa se relaciona con un enfoque de control, que entiende a la juventud como "no-ciudadana-aún" y, por tanto, necesitada de normas de comportamiento para ser ciudadanos de pleno derecho (Yue et al., 2019). Este enfoque, en el que los jóvenes son pasivos y requieren de orientación, origina planteamientos jerárquicos con consecuencias opresivas y discriminatorias, y es el más extendido (De Lucas & D'Antonio, 2019). En segundo lugar, la perspectiva meramente participativa está ligada a un enfoque de libertad (Yue et al., 2019). La juventud, como actor que rompe los códigos entre generaciones, aporta creación, innovación y conocimiento (De Lucas & D'Antonio, 2019). Un riesgo de esta perspectiva es que puede llevar a asumir de forma acrítica la participación como implícitamente positiva (Literat et al., 2018).

Para superar esta dicotomía, la tercera perspectiva extiende la noción de participación para explicitar que debe tratarse de "participación

cívica" (Yue et. al, 2019). Esta perspectiva aborda las prácticas de participación digital, pero también incluye cómo esas prácticas se relacionan con el entorno *offline*. Aquí, la vinculación de la ciudadanía digital con el entorno presencial y con las instituciones mediante acciones y prácticas es una cuestión clave. La juventud no se concibe con un carácter determinado, ni pasiva ni activa, posibilitando una síntesis entre ambos enfoques según la evaluación crítica de sus discursos y acciones (De Lucas & D'Antonio, 2019). Para ello, es necesario considerar el complejo entorno tecnológico, pero también social, político, cultural, legal y comercial en el que se desarrolla la juventud. Esta noción abierta e indeterminada de la juventud ofrece un mayor rango de posibilidades para desarrollar una pedagogía crítica en consonancia con las necesidades, aspiraciones y miedos de la juventud. Así, la "juventud digital" (Pawluczuk et al., 2019) contaría con la asistencia de la ESD para experimentar vías de participación cívica con las tecnologías digitales.

3.2 Tensiones entre la participación juvenil, la educación social y las tecnologías digitales

A diferencia de lo que sucede en la educación social, en la literatura académica dedicada a la participación digital no suele tratarse a la juventud como una categoría particular (Literat et al., 2018). Partiendo del debate en torno a las culturas digitales de la participación, que entiende la participación digital como una práctica sociocultural (op. cit.), la juventud debe ser estudiada como una categoría sociocultural particular. En este debate, es preciso analizar cómo los entornos mediados digitalmente posibilitan y limitan la participación (Literat et al., 2018). Para ello, hay que tener en cuenta elementos como la posición social (Boyd, 2014; en Literat et al., 2018) y el capital cultural (Livingstone & Sefton-Green 2016; en Literat et al., 2018), a modo de condicionantes para posibilitar o limitar la participación juvenil digital.

Una vez considerados estos aspectos, es posible atender a otro debate fundamental, en torno a la noción de compromiso cívico (Martens & Hobbs, 2015; Mihailidis, 2018; Panke & Stephens, 2018; Yue et al., 2019). En concreto, en la literatura encontramos una discusión sobre si el entorno digital promueve o no el compromiso cívico de la juventud.

De una parte, los ya mencionados autores que proponen las culturales digitales de la participación se sitúan a favor, entendiendo que las tecnologías digitales bajan las barreras para expresarse y comprometerse cívicamente, dan soporte para la creación y el intercambio, posibilitan vías de aprendizaje entre pares, y generan vínculos sociales (Jenkins, et al., 2006; en Literat et al., 2018). Por otra, el entorno digital, en el que predominan las redes sociales, conduce a una brecha de intervención cívica entre la toma de conciencia y la acción significativa. Las redes permiten un amplio consumo e intercambio de información entre la juventud, pero su propio diseño y estructura dificultan el paso a la acción. Esto se debe a que generan burbujas de personas con gustos similares, priman la polarización y confrontación en espacios que rentabilizan el conflicto, y a la expansión de comportamientos inapropiados crean una sensación de apatía reduciendo el uso de las redes al consumo (Mihailidis, 2018). Para explorar qué usos y experiencias fomentan el compromiso cívico, y superar este debate entre "utópicos" y "distópicos", es preciso contar con un marco analítico específico (Literat et al., 2018).

Para este análisis de la participación juvenil digital distinguimos las siguientes categorías: "objetivos", "actores", "contextos" e "intensidades" (Literat et al., 2018). En lo que respecta a objetivos y actores, es posible diferenciar entre un tipo de participación con fines más expresivos, por lo general de carácter individual, y otro con fines más instrumentales, generalmente en clave colectiva, considerando todos los grados posibles entre estos polos. En los contextos, es preciso destacar que la asunción habitual que relaciona los contextos formales con iniciativas de arriba a abajo, y los informales como iniciativas de abajo a arriba no siempre es así (Literat et al., 2018). En relación con las intensidades, podemos diferenciar entre una participación ejecutiva, en la que los jóvenes acatan las órdenes de los adultos que diseñan las prácticas participativas; y una participación estructural, donde los jóvenes se implican en el propio diseño de las prácticas. Así, es posible desmitificar la idea de que la participación tiene un componente invariablemente empoderante. Esta idea contribuye a cubrir las fallas en la evaluación del impacto de las iniciativas destinadas a fomentar la participación juvenil digital (Literat et al., 2018). En este punto, el papel de los educadores

sociales es fundamental para determinar las posibilidades de (re)apropiación por parte de la juventud de las vías de participación mediadas por las tecnologías digitales.

Sin embargo, en lo que respecta a los educadores sociales, la literatura revisada sugiere que, en el triángulo formado por la juventud, las tecnologías digitales y la educación social, un análisis conjunto muestra que las tensiones y contradicciones que los dividen aumentan (De Lucas & D'Antonio, 2019). En esta compleja relación, las tensiones de los educadores sociales se basan en la desconfianza por la amenaza de "deshumanización" y opresión de su práctica profesional, y la carencia de competencias digitales (De Lucas & D'Antonio, 2019). Respecto de la aplicación de las tecnologías digitales en la práctica profesional de la educación social, el solucionismo tecnológico predominante (Morozov, 2013; en De Lucas & D'Antonio, 2019) da lugar a una tendencia concretada en forma de "desvinculación" y "sospecha" (De Lucas & D'Antonio, 2019). A esta tendencia hay que añadir otras barreras relacionadas con las tecnologías digitales identificadas por los educadores sociales: por una parte, falta de apoyo en el centro de trabajo, tanto técnico como institucional; por otra, las propias características de las tecnologías digitales, en una acelerada actualización continua y la sobrecarga que supone integrarlas en las prácticas profesionales (Diaconu et al., 2019).

Una propuesta para superar estas barreras consiste en habituar a los estudiantes de educación social y educadores sociales al uso de las herramientas esenciales disponibles (Diaconu et al., 2019). Sin embargo, este planteamiento no hace más que redundar en el mencionado solucionismo tecnológico (Morozov, 2013). Para desarrollar una propuesta de "trabajo con la juventud digital" (Pawluzcuk et al., 2019) que responda a los actuales retos de la digitalización, entendemos que la alfabetización digital se presenta como el área de intervención propicia para resolver las tensiones entre la participación juvenil, las tecnologías digitales y la educación social, con atención a la promoción de la inclusión social mediante las tecnologías digitales.

3.3 Una propuesta de alfabetización digital para la inclusión social de la juventud

Al igual que con la CD, la noción de alfabetización digital (AD) merece ser contextualizada antes de desarrollarla. La postura que adoptamos es similar: la AD exige una conceptualización propia, al tiempo que es preciso reconocer y considerar sus precedentes. En este caso, colocamos a la AD como una extensión y una transformación de la alfabetización mediática. En la revisión de literatura académica sobre AD encontramos una gran variedad de artículos que la ponen en relación con la alfabetización mediática. En la mayoría de ellos, encontramos una concepción predominante de la alfabetización mediática que la entiende como un conjunto de habilidades para acceder, usar, crear, analizar y evaluar información en una variedad de formas comunicativas (Liubiene & Thunqvist, 2015; Young, 2015; Choi, 2016; Mihailidis, 2018). Esta definición compartida parte, con modificaciones superficiales, de la propuesta de Aufderheide (1993), ya con casi tres décadas.

El marco hegemónico centrado en la adquisición de habilidades, al igual que el de la aplicación de las tecnologías digitales a la educación social, puede ser calificado de *solucionista* (Mihailidis, 2018). Esta alfabetización mediática limita su impacto cívico por varios motivos: asume una distancia crítica de la ciudadanía que no siempre se da; fomenta más las habilidades técnicas e instrumentales que los conocimientos y valores éticos; se centra en los déficits, más que en las propuestas; en los contenidos, más que en los formatos; y prioriza la responsabilidad individual por delante de la acción colectiva (Mihailidis, 2018). Además, para conceptualizar de manera efectiva la AD en relación con su precedente mediático, es necesario analizar la influencia de las normas y valores predominantes de la actual cultura digital. Especialmente cuando estas normas dificultan la intervención alfabetizadora: espectacularización; deslegitimación de las instituciones; y brecha de intervención cívica (Mihailidis, 2018).

La AD, como noción particular, fue acuñada por Gilster (1997) haciendo énfasis más en una destreza reflexiva que en las habilidades técnicas (Yue et al., 2019), es decir, que se trata de trascender dichas

habilidades para lograr una comprensión amplia de los entornos digitales (Panke & Stephens, 2018). Sin embargo, en la revisión de literatura, cuando se busca dar una definición, se sigue haciendo referencia a las habilidades y capacidades individuales para participar en una sociedad digital (Yue et al., 2019; Panke & Stephens, 2018). Teniendo esto en cuenta, consideramos de gran importancia integrar los siguientes constructos concebidos para potenciar el impacto cívico de la alfabetización mediática: "intervención", como empoderamiento de la gente para actuar públicamente; "cuidado", como receptividad e interrelación éticas; "conciencia crítica", como percepción de la realidad como una situación transformable; "persistencia", como aguante de los acelerados flujos comunicativos; y "emancipación", como participación activa en el diseño de realidades alternativas (Mihailidis, 2018).

La consideración de estos constructos en una propuesta de AD se complementa con el concepto de alfabetización digital crítica (Pötzsch, 2019). Ante la amplia falta de reflexión sobre la implantación de tecnologías digitales en el ámbito educativo -consecuencia del mencionado solucionismo tecnológico- es preciso atender menos a los aparatos y habilidades técnicas orientadas a la eficiencia, y más a las capacidades críticas (Pötzsch, 2019). Para desarrollar una propuesta así, en consonancia con la "resistencia crítica" (Choi, 2016), es necesario promover la reflexión y el uso de alternativas libres a los productos y servicios de las corporaciones tecnológicas; comprender la historia de las tecnologías digitales y las prácticas tecnopolíticas; y atender a cuestiones relacionadas con el poder, la vigilancia y la explotación en el entorno digital (Pötzsch, 2019). Por tanto, esta alfabetización digital crítica no se centraría en las competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral, sino en promover una ciudadanía digital autónoma (Pötzsch, 2019). Partiendo de este marco, contribuiríamos a la renovación cívica de la alfabetización digital, lo cual exige que las propuestas de intervención se evalúen según el impacto social positivo que tengan (Mihailidis, 2018).

Desde el ámbito de la educación social, el impacto social puede entenderse como: "todas las consecuencias sociales y culturales en las poblaciones humanas de cualquier acción privada o pública que alteran las

maneras en las que la gente vive, trabaja, juega, se interrelaciona, organiza para cubrir sus necesidades, y generalmente se supera como miembros de la sociedad" (Burdge & Vanclay, 1995, p. 59, como se citó en Pawluczuk et al., 2019). Para contribuir al impacto de la alfabetización digital desde la educación social, es necesario desarrollar un conjunto de competencias digitales que hagan operativa esta propuesta. Sin embargo, en la revisión de literatura académica la mayoría de los planteamientos sobre las competencias digitales (Tugtekin & Koc, 2019; Young, 2015; Perovic, 2015; Martens & Hobbs, 2015; Pawluczuk et al., 2019) desatienden un factor fundamental para la ESD: el acceso/brecha digital entendido no en términos técnicos, sino socioeconómicos. Contemplando este enfoque, las competencias digitales deben partir de un análisis de los diferentes tipos de accesos y usos según los distintos estratos económicos de la sociedad. Desde ahí, las habilidades técnicas e instrumentales se consideran un paso previo para adquirir capacidades psicológicas avanzadas, ya sean cognitivo-intelectuales, socio-comunicativas, o afectivo-emocionales (Choi, 2016).

En lo que respecta a la inclusión social de la juventud mediante las tecnologías digitales la noción fundamental es el acceso/brecha digital (Liubiniene & Thunqvist, 2015; Choi, 2016; Garmendia & Carrera, 2019). Puesto que se trata de una brecha digital, no solo técnica, sino principalmente social y económica, para desarrollar una ESD hay que atender a la clase social, pero también a la influencia de factores como el género y el origen cultural (Choi, 2016; Garmendia & Carrera, 2019) en lo que respecta a las desigualdades estructurales. En este sentido, uno de los desafíos es abordar el impacto de estos factores socioeconómicos y su interrelación con la sociedad red (Castells, 2010, como se citó en Liubiniene & Thunqvist, 2015). La ESD debe comprender y explicar los cambios sociales estructurales derivados de la digitalización, desde las modificaciones en la vida cotidiana hasta la emergencia de una nueva élite que basa su poder en la ventaja que les da el conocimiento profundo de las tecnologías digitales, acuñada como redocracia (Bard & Jan Söderqvist, 2002, como se citó en Liubiniene & Thunqvist, 2015). De esta manera, la ESD aborda el futuro de las estructuras

sociales, y su intervención abarca desde cuestiones identitarias y culturales, hasta la política y la economía.

Por tanto, no es suficiente con proporcionar una infraestructura tecnológica, es más importante garantizar el desarrollo educativo, sociocultural y económico de todos los segmentos de la población (Liubiniene & Thunqvist, 2015). Esto supone que las tecnologías dejan de ser un fin en sí mismo para servir como medios para este desarrollo. La ESD debe abrir espacios y tiempos de deliberación que sitúen a las personas afectadas en el centro de este proceso (Kleine, 2013; en Garmendia & Carrera, 2019). Estos espacios y tiempos necesitan de una mayor financiación y disposición por parte del sector público, de modo que se orienten a reducir la desigualdad, la brecha de conocimiento, y fomenten la justicia social (Stoilova, Livingstone, & Kardefelt-Winther, 2016; en Garmendia & Carrera, 2019). En lo que respecta concretamente a la juventud, como hemos señalado, es imprescindible blindar y garantizar su derecho como ciudadanos a la educación social, también digital. De este modo, las iniciativas de alfabetización digital críticas ayudarían a mejorar las competencias digitales orientadas a la inclusión social de la población joven marginada y periférica, y a su empoderamiento en entornos diseñados de manera conjunta para aprender y experimentar colectivamente.

4. DISCUSIÓN: LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL

En lo relativo a la literatura académica sobre educación social digital, en la revisión sistemática encontramos argumentos a favor de un aumento de la literatura académica en torno al uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y las prácticas de la educación social (Young, 2015), y otros que apuntan a la escasez de literatura (Diaconu et al., 2019). Los resultados cuantitativos de esta revisión sistemática apuntan a la segunda postura, al menos, en lo que respecta a su interrelación con la ciudadanía y la alfabetización digitales (Fernández de Castro et al., 2020). El hecho de que el rol de los educadores sociales en el trabajo con la juventud digital haya sido un tema con poca atención, evidencia

la necesidad de profundizar en esta línea de investigación (Pawluczuk et al., 2019). La irrupción de la pandemia de Covid-19 durante el año 2020 no hace sino corroborarlo.

Esta crisis sociosanitaria agrava las limitaciones indicadas en lo que respecta a la aplicación de las tecnologías digitales al ámbito de la educación social: deshumanización y burocratización de sus prácticas profesionales, desconocimiento y falta de competencias, escasez de apoyo institucional y técnico, y exceso de peso de las tecnologías en el trabajo (como en avanzamos en Fernández de Castro, Sampedro, Aranda y Moyano, 2020) En lo que respecta al futuro de la educación y su relación con las tecnologías digitales, la pandemia es un claro punto de inflexión (Selwyn et al., 2020). El confinamiento parcial o total ha llevado forzosamente a adaptar la educación al entorno *online*. Esta condición aumenta el ritmo de aceleración tecnológica, en el que la privatización mediante la contratación de servicios corporativos está aumentando (Internacional de la Educación, 2020). El solucionismo tecnológico encuentra en la pandemia una cobertura en forma de urgencia coyuntural para las corporaciones EdTech ganen terreno frente a las instituciones educativas, lo que resulta en la composición de nuevas redes de poder entre las propias corporaciones EdTech, organismos de gobernanza internacional y gobiernos nacionales (Selwyn et al., 2020).

Estas cuestiones colocan a la educación social ante la necesidad de desarrollar una propuesta formativa para los estudiantes y profesionales de la educación social que comprenda desde el ámbito micro, con las limitaciones en su trabajo cotidiano, hasta el ámbito macro, con el abordaje de estas complejas estructuras, así como poner ambas en relación. Para ello, es necesario un diseño curricular de educación social digital fundamentado en principios amplios que atiendan a los impactos sociotécnicos de la innovación tecnológica, mediante un método como el del "aprendizaje basado en la investigación" (Zorn & Seelmeyer, 2017). Este enfoque puede ser un primer paso para convertir la desconfianza y desvinculación de los educadores sociales respecto de las tecnologías digitales en una oportunidad de generar marcos y herramientas críticas para comprenderlas y usarlas, participando activamente en su diseño e implementación (De Lucas & D'Antonio, 2019).

Por último, en cuanto a la limitación de la revisión sistemática realizada, la misma aceleración y la continua necesidad de actualización también afectan a los debates académicos. Esto significa que pese a la intención de identificar corrientes profundas sobre la relación entre la digitalización y la educación que permanezcan vigentes a largo plazo, durante los meses transcurridos entre la finalización de esta revisión y su publicación emergieron nuevos debates relevantes y continuaron los que aquí señalamos. Más aún, como hemos mencionado, la pandemia trastoca profundamente las estructuras sociales y educativas. Estas transformaciones serán contempladas y abordadas en siguientes investigaciones, de las que la presente revisión es apenas un primer paso. Próximamente exploraremos las relaciones de educadores sociales y jóvenes con las tecnologías digitales mediante abordajes cuantitativos -encuestas- y cualitativos -*focus group* y entrevistas-. De esta manera, pretendemos completar el objetivo de desarrollar una pedagogía digital crítica aplicada desde la educación social para el fomento de la participación cívica de la juventud.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ofrece una revisión de literatura académica de artículos publicados entre 2015 y 2019 en torno a la educación social digital, partiendo de la premisa de la educación social como un derecho de la ciudadanía. Puesto que nuestro objetivo es adaptar y actualizar esta disciplina a los retos que presenta la era digital, es preciso analizar una noción tan amplia como la ciudadanía digital. La digitalización exige una conceptualización propia respecto de nociones previas de ciudadanía, al tiempo que es importante considerarlas para contextualizar a la ciudadanía digital y no perder la perspectiva de su interrelación con el entorno *offline*.

Mediante la revisión de literatura académica, identificamos las corrientes principales de ciudadanía digital y las ligamos a las concepciones predominantes sobre la juventud. Una primera corriente, predominante en los entornos educativos, tendría una perspectiva normativa basada en los usos, derechos y obligaciones de la ciudadanía, entendiendo a la

juventud como un sujeto pasivo. La segunda corriente principal, parte de una perspectiva participativa fundamentada en las habilidades para participar en la sociedad, donde la juventud se entiende como un agente activo. La tercera corriente hace hincapié en la participación, enfatizando sus aspectos cívicos y críticos. Esta última, permite sintetizar las dos anteriores y concibe a la juventud de manera indeterminada, exigiendo evaluarla críticamente en función de su contexto. Esta corriente es la que da más posibilidades al desarrollo de una pedagogía crítica desde la educación social para acompañar a la juventud en sus prácticas de participación digital.

En cuanto a la participación digital, entendida como una práctica sociocultural, esta requiere considerar a la juventud como una categoría social y cultural particular. De esta manera, es posible considerar las limitaciones y posibilidades del entorno digital respecto a las prácticas de participación juvenil, atendiendo a su posición social y el capital cultural. Estas cuestiones son fundamentales para abordar el papel de las tecnologías digitales en el compromiso cívico de la juventud. Además, para realizar un análisis preciso de la participación juvenil digital, es relevante analizar los objetivos, los actores, los contextos y las intensidades de esas prácticas. Es en estos ámbitos donde los educadores sociales pueden determinar la capacidad de reapropiación de la juventud en los proyectos de participación digital que promuevan.

Pero, los educadores sociales cuentan con varias barreras para implementar las tecnologías digitales en sus prácticas profesionales; tales como la falta de apoyo técnico e institucional, la carencia en competencias digitales, y la aceleración y sobrecarga que conlleva su utilización. El marco dominante -el solucionismo tecnológico- genera desconfianza en los educadores sociales frente a la amenaza de deshumanización y opresión que pueda provocar en su trabajo. Sugerimos que la alfabetización digital puede ofrecer respuestas a los desafíos impuestos por la implantación de las tecnologías digitales tanto en su práctica profesional como en su relación con los jóvenes con los que trabajen, fomentando además su inclusión social.

La alfabetización digital, como extensión y transformación de la alfabetización mediática, también se encuentra encajada en el solucionismo

tecnológico hegemónico, que enfatiza más la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales que los conocimientos críticos y valores éticos. Para desarrollar una alfabetización digital crítica, es necesario tanto recoger la herencia de la alfabetización mediática enfocada en su relevancia cívica, como considerar las normas que impone la cultura digital. La utilización de tecnologías libres, el estudio de la historia de las tecnologías digitales y la tecnopolítica, y analizar las relaciones de poder, vigilancia y explotación en el entorno digital son elementos fundamentales de esta propuesta. La educación social, expresada en términos de la alfabetización digital crítica, ha de evaluarse según el impacto social de las iniciativas que la desarrollen.

Las competencias digitales que hagan operativa una propuesta de estas características deben atender a un componente esencial: el acceso o brecha digital, no sólo en términos técnicos, sino, sobre todo, socioeconómicos. Con este punto de partida, las habilidades técnicas e instrumentales se consideran un prerrequisito de capacidades psicológicas complejas -intelectuales, sociales y afectivas-. Así, la ESD puede realizar análisis y propuestas que consideren las desigualdades estructurales tanto previas como resultantes de la digitalización, desde enfoques socioculturales hasta político-económicos. En esta tarea, son imprescindibles espacios y tiempos abiertos a la deliberación de las personas afectadas, una mayor inversión pública, y el blindaje del derecho de la ciudadanía -digital- a la educación social -digital-.

6. REFERENCIAS

Alonso, A.; Aparicio, C.; Alonso, D.; González, G.; Prieto, et al. (2017). *Uso de herramientas online para incentivar los debates y reflexiones de las y los estudiantes de forma presencial y/o online*. (Info: eu-repo/semantics/pimcd]. Recuperado de https://eprints.ucm.es/44334/

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES] (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literac*y. Aspen Institute.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37, 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Bard, A.; Söderqvist, J. (2002). *Netocracy: The New Power Elite and Life after Capitalism*. Pearson Education Limited.

Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Yale University Press.

Burdge, R. J., & Vanclay, F. (1996). Social impact assessment: a contribution to the state of the art series. I*mpact assessment*, 14, 59–86. https://doi.org/10.1080/07349165.1996.9725886

Carmi, E. & Yates, S. J. (2020). What do digital inclusion and data literacy mean today?. *Internet Policy Review*, 9(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1474

Carmi, E.; Yates, S.; Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020): "Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation", Internet Policy Review, Vol. 9, No. 2. https://doi.org/10.14763/2020.2.1481

Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1: The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Inc.

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Cohen, C. J. & J. Kahne (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. MacArthur Foundation.

Comisión Europea (2015). *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work*. Expert Group on Youth Work Quality Systems in the EU Member States. European Commission.

Comisión Europea (2018). *Developing Digital Youth Work. Policy recommendations, training needs and good practice examples. For youth workers and decision-makers*. Expert group on European Union Work Plan for Youth for 2016-2018. Publications Office of the European Union.

De Lucas, F. & D'Antonio, S. (2019). ICT, young people and social work: distances and opportunities. *Social Work Education*, 39(6), 813-824. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1691163

Diaconu, M., Racovita, L., Carbonero, D. & Faubert, S. (2019). Social work educators' perceived barriers to teaching with technology: the impact on preparing students to work with younger clients. *Social Work Education*, 39(6), 785-812. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1683155

Fernández de Castro, P.; Sampedro, V.; Aranda, D.; Moyano, S. (2020). Educación social digital: una revisión sistemática. https://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020

Garmendia, M. & Karrera, I. (2019). ICT use and digital inclusion among roma/gitano adolescents. *Media and Communication*, 7(1), 22-31. https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1624

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.

Gleason, B. & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology and Society*, 21(1), 200-212. https://www.jstor.org/stable/26273880

Hitchock, L. & Young, J. (2016). Tweet, Tweet!: Using Live Twitter Chats in Social Work Education. *Social Work Education*, 35(4), 457-468. https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1136273

Ito M. et al. (2009). *Hanging out, messing around, geeking out: Living and learning with new media*. MIT Press.

ITU. (2019). ITU-D Digital Inclusion. https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Pages/default.aspx

Jenkins, H., R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel, & A. J. Robinson. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.

Jenkins, H., S. Shresthova, L. Gamber-Thompson, N. Kligler- Vilenchik, and A. Zimmerman (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. NYU Press.

Kleine, D. (2013). *Technologies of choice? ICTs, development, and the capabilities approach*. MIT Press.

Literat, I., Kligler-Vilenchik, N., Brough, M. & Blum-Ross, A. (2018). Analyzing youth digital participation: Aims, actors, contexts and intensities. *Information Society*, 34(4), 261-273. https://doi.org/10.1080/01972243.2018.1463333

Liubieniene, V. & Thunqvist, D. (2015). Media literacy and digital divide: a cross-cultural case study of Sweden and Lithuania. *Creativity Studies*, 8(2), 134-148. https://doi.org/10.3846/23450479.2015.1046407

Livingstone, S. & J. Sefton-Green (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.

Martens, H. & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-127. https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636

Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning and Media Technology*, 43(2), 152-164. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623

Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. Public Affairs.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Okoli, C., Schabram, K. (2010). *A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research*. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1954824

Panke, S. & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Educational Technology and Society*, 21(1), 248-263. https://www.jstor.org/stable/26273884

Pawluczuk, A., Webster, G., Smith, C. & Hall, H. (2019). The Social Impact of Digital Youth Work: What Are We Looking For? *Media and Communication*, 7(2), 59-68. https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907

Pawluczuk, A. (2020). *Digital youth inclusion and the big data divide: examining the Scottish perspective*. Internet Policy Review, 9(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1480

Pérovic, J. (2015). Media literacy in Montenegro. *Media and Communication*, 3(4), 91-105. https://doi.org/10.17645/mac.v3i4.335

Pötzsch, H. (2019). Critical digital literacy: Technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *TripleC*, 17(2), 221-240. https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093

Sáez J.; García Molina, J. (2006). *Pedagogía social: Pensar la educación social como profesión*. Alianza Editorial.

Salemink, K. (2016). Digital margins: Social and digital exclusion of Gypsy-Travelers in the Netherlands. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 48(6), 1170–1187. https://doi.org/10.1177/0308518X16636639

Siddaway, A., Wood, A., & Hedges, L. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(9), 1-24. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Stoilova, M.; Livingstone, S. & Kardefelt-Winther, D. (2016). Global Kids online: Researching children's rights globally in the digital age. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 455–466. https://doi.org/10.1177/2043610616676035

Theben A., Porcu, F., Peña-López, I., Lupiáñez-Villanueva, F. (2018). *Study on the impact of the internet and social media on youth participation and youth work – Final report*. European Comission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union.

Tugtekin, E. & Koc, M. (2019). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. https://doi.org/10.1177/1461444819887705

Young, J. (2015). Assessing New Media Literacies in Social Work Education: The Development and Validation of a Comprehensive Assessment Instrument". *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 72-86. https://doi.org/10.1080/15228835.2014.998577

Yue, A., Nekmat, E. & Beta, A. (2019). Digital Literacy Through Digital Citizenship: Online Civic Participation and Public Opinion Evaluation of Youth Minorities in Southeast Asia. *Media and Communication*, 7(2), 100-114. https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1899

Zorn, I. & Seelmeyer, U. (2017). Inquiry-Based Learning about Technologies in Social Work Education. *Journal of Technology in Human Services*, 35(1), pp. 49-62. https://doi.org/10.1080/15228835.2017.1277913