

DOSIER

CAPACIDADES, TERRITORIO Y PLATAFORMAS: LA UNIVERSIDAD PÚBLICA FRENTE AL DERECHO EFECTIVO A APRENDER EN LA ERA DIGITAL, UN HORIZONTE EN DISPUTA**DESPUÉS DEL MITO DEL NATIVO DIGITAL. PLATAFORMAS, CAPACIDADES Y NUEVOS DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD**

BEYOND THE DIGITAL NATIVE MYTH: PLATFORMS, CAPABILITIES, AND NEW CHALLENGES FOR THE UNIVERSITY

MIGUEL FRANCISCO GUTIÉRREZ

Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: sumaterritorio@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4702-7393>**GIMENA LORENZI**

Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: gimenalorenzi@gmail.comORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-5360>**KARINA GUTIÉRREZ**

Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: kgutierrez@cbc.uba.arORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0784-4438>

El uso intensivo de tecnologías digitales no garantiza las capacidades necesarias para aprender en la universidad. Frente a un escenario atravesado por plataformas e inteligencia artificial, las acciones propedéuticas dejan de ser un dispositivo remedial para convertirse en una política estratégica de construcción de capacidades y regulación institucional. Durante las últimas dos décadas, las universidades organizaron sus estrategias de incorporación de tecnologías digitales sobre un supuesto que parecía indiscutible: los jóvenes que ingresaban a la educación superior eran "nativos digitales" y, por lo tanto, poseían naturalmente las competencias necesarias para desenvolverse en los nuevos entornos tecnológicos. Desde esta perspectiva, el desafío institucional consistía principalmente en modernizar las plataformas, ampliar la conectividad y digitalizar los procesos administrativos y pedagógicos. La alfabetización digital dejaba de ser una responsabilidad de la universidad porque se suponía resuelta antes del ingreso.

La pandemia de COVID-19 terminó por desarmar esa certeza. La migración masiva hacia modalidades virtuales no sólo creó nuevas desigualdades; además, hizo visibles otras que permanecían ocultas bajo la presencialidad. Miles de estudiantes demostraron desenvolverse con facilidad en redes sociales, plataformas de entretenimiento o aplicaciones de mensajería, pero al mismo tiempo encontraron límites para buscar bibliografía académica, organizar información, trabajar colaborativamente, gestionar aulas virtuales o evaluar críticamente las fuentes disponibles en Internet. La experiencia mostró que el dominio instrumental de determinadas aplicaciones no equivalía al desarrollo de capacidades para aprehender en escenarios digitales.

El mayor problema del principio de "nativo digital" no ha sido su falta de evidencia empírica, sino las consecuencias institucionales que produjo. Al asumir que las nuevas generaciones llegaban preparadas, muchas universidades dejaron de preguntarse qué competencias requería realmente el ingreso a una educación superior crecientemente mediada por tecnologías digitales. El resultado fue paradójico: mientras los procesos de enseñanza incorporaban cada vez más plataformas, algoritmos e inteligencia artificial, la construcción deliberada de capacidades digitales quedó librada a las trayectorias previas de cada estudiante, reproduciendo desigualdades que luego aparecían bajo la forma de dificultades académicas o abandono temprano.

Resulta necesario analizar qué tipo de relación construyen los estudiantes con la tecnología y cuáles son las capacidades que esa experiencia efectivamente desarrolla. Analizar las competencias académicas digitales conforma el objetivo de estudio que se pretende conceptualizar en este artículo, considerando que constituye uno de los desafíos que ha atravesado la educación superior en las últimas décadas.

La distinción entre "nativos" e "inmigrantes digitales" fue popularizada por Prensky (2001) para diferenciar a quienes nacieron y crecieron con Internet de quienes incorporaron estas tecnologías en etapas posteriores de su vida. En su formulación original, los nativos digitales fueron caracterizados por su familiaridad temprana con los entornos tecnológicos y por formas particulares de pensar, aprender, comunicarse y relacionarse con la información. Entre sus rasgos culturales, Roca señala que "aprenden en red y de la red" y que incorporan el ciberespacio como espacio de interacción, producción y socialización (Roca, 2008, como se citó en Melaré & García Pérez, 2009, p. 71). En contraposición, los inmigrantes digitales habrían debido atravesar "un proceso de inmersión en unas tecnologías que, en el mejor de los casos, les resultaban extrañas" (Estalella, 2007, como se citó en Melaré & García Pérez, 2009, p. 71).

Esta revisión conceptual adquiere particular relevancia al observar las prácticas digitales de las y los estudiantes del nivel secundario argentino. El informe "Niñas, niños y adolescentes conectados" (2025), realizado por UNICEF y UNESCO entre 5.910 estudiantes de 9 a 17 años pertenecientes a 291 escuelas primarias y secundarias de 20 jurisdicciones, advierte

que ninguna habilidad digital es inherente a una generación. El concepto de “nativos digitales” puede resultar engañoso porque los conocimientos que exceden el manejo técnico no surgen naturalmente con el uso: deben ser enseñados y aprendidos (UNICEF & UNESCO, 2025, p. 28). Los resultados del estudio permiten observar esta diferencia. Aunque alrededor del 60 % de las y los estudiantes afirma poder reconocer si la información encontrada en Internet es verdadera y si un sitio, una persona o un medio resultan confiables, una proporción semejante considera que el primer resultado ofrecido por un buscador es siempre el más adecuado. El informe interpreta esta contradicción como un indicio de las limitaciones existentes para discernir, contrastar y evaluar críticamente la información digital (UNICEF & UNESCO, 2025).

Estos datos permiten desplazar la discusión. El problema no es determinar cuánto utilizan las tecnologías quienes ingresan a la universidad, sino qué tipo de relación han construido con ellas. Saber desenvolverse en una red social, descargar aplicaciones o comunicarse mediante servicios de mensajería no equivale a localizar bibliografía académica, reconocer la autoridad de una fuente, comprender textos complejos, elaborar argumentos o producir conocimiento. El ingreso a la educación superior supone un pasaje del usuario digital al estudiante universitario: una transformación de prácticas tecnológicas cotidianas en prácticas académicas, críticas y reflexivas.

Esta transformación requiere habilidades transversales como la lectura crítica, la búsqueda y evaluación de información confiable, la escritura académica y el trabajo colaborativo. Morduchowicz (2021) sostiene que estas capacidades pueden transferirse a diferentes campos del conocimiento y sostener el aprendizaje a lo largo de la vida. En el ámbito universitario, implican reconocer la autoría y la relevancia de las fuentes, interrogar los argumentos de un texto, formular preguntas, fundamentar posiciones, citar la información utilizada y construir conocimiento con otros. Sin pensamiento crítico ni creatividad, el dominio instrumental de las tecnologías queda limitado a la resolución de tareas puntuales y no permite comprender cómo circula la información ni de qué manera las tecnologías intervienen en la construcción de la realidad.

La expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG) vuelve todavía más necesaria esta distinción. Su utilización académica no debería reducirse a aprender a formular instrucciones o generar rápidamente una respuesta. Exige comprender que estos sistemas pueden producir contenidos incompletos, incorrectos o inventados; verificar sus resultados mediante fuentes reconocidas; identificar sesgos; explicitar su utilización y asumir la responsabilidad sobre el texto final. Una investigación sobre 2000 adolescentes, en el país, mostró “que solo dos de cada diez comparaban diferentes páginas para decidir cuál era más confiable. Solo un 3 % elegía un sitio por pertenecer a una institución reconocida” (Morduchowicz, 2023, p. 40). Frente a la IAG, buscar, preguntar, contrastar, interpretar y argumentar se convierten en operaciones inseparables.

También resulta necesario comprender, al menos de manera general, el funcionamiento de los algoritmos que seleccionan, jerarquizan y personalizan la información. Los resultados de una búsqueda, las recomendaciones de una plataforma y las respuestas de un sistema de la IAG no son neutrales: dependen de criterios de diseño, datos de entrenamiento y objetivos que suelen permanecer invisibles para los usuarios. El desafío universitario no consiste entonces en rechazar estas tecnologías, sino en formar estudiantes capaces de utilizarlas sin delegar en ellas la lectura, la escritura, la argumentación ni la toma de decisiones. La diferencia central ya no se encuentra entre quienes usan o no tecnologías, sino entre quienes solamente habitan plataformas y quienes pueden convertir la experiencia digital en conocimiento y autonomía intelectual.

Quizás el error de las universidades durante las últimas dos décadas fue creer que las nuevas generaciones llegaban en condiciones de realizar un uso crítico de la tecnología y contaban con las habilidades analíticas suficientes para transitar procesos de aprendizaje académico.

En realidad, llegaban sabiendo habitar plataformas, pero no necesariamente aprender con ellas. La diferencia no es menor, mientras las plataformas organizan la atención para producir datos y valor económico, la universidad organiza el conocimiento para producir autonomía intelectual. Recuperar esas capacidades constituye uno de los principales desafíos de la educación superior contemporánea. Las acciones propedéuticas dejan entonces de ser un dispositivo remedial para convertirse en una política institucional orientada a construir capacidades, garantizar la inclusión y preservar la función crítica de la universidad en una sociedad crecientemente mediada por algoritmos.

Consolidar nuevas capacidades de análisis crítico y de aprendizaje requiere de una nueva configuración de análisis respecto del acceso a la información, del procesos de estudio, las herramientas y las habilidades de abstracción, comprobación y contrastación. La elaboración teórica supone la capacidad de manejo de método científico como principio metodológico de construcción de conocimiento. Las plataformas en particular y las tecnologías de la información y comunicación promueven otro marco teórico de construcción de veracidad basado en la comunidad, la maximización de la tasa de reproducción de información y la consolidación de sesgos de confirmación (Zuboff, 2025).

Siendo una de las características institucionales de las universidades su poca flexibilidad al cambio, producto de su proceso metodológico de validación de conocimiento, esta condición puede ser su principal valor en un tiempo de disputas sobre la validación de sentido, bajo una sociedad de plataformas. La libertad de los individuos y la democracia representativa y liberal depende de las características que adopten, en el futuro cercano, las instituciones cuya principal función es la validación de conocimiento, comportamiento profesional y sentido socio-histórico de comunidad. Estas instituciones son las universidades, los colegios profesionales y las instituciones de regulación (Stiglitz, 2025). La pauperización de la democracia, en términos de construcción de comunidad, pertenencia a una identidad común, responsabilidades cruzadas y visión compartida de futuro se encuentra en deterioro en correlación negativa respecto del crecimiento de las plataformas, asistiendo durante los últimos años a una creciente naturalización social de rupturas de valores democráticos y a la pérdida de sensibilidad ante la desigualdad y falta de empatía cívica (Levitsky & Ziblatt, 2021).

Las transformaciones sociales y económicas a las que asistimos en el último tiempo se encuentran atravesadas por una teoría del valor centrada en las conductas humanas. El capitalismo en su actual etapa de plataformas, en tanto sistema de generación de valor, adquiere nuevas dinámicas y principios de valorización relacionados con la conducta humana (Gutiérrez, 2025). Esta nueva etapa de valorización se centra en la capacidad de modelar las conductas humanas bajo el principio de maximización del rendimiento (Han, 2022). La gobernanza del proceso de generación de riqueza por tanto se encuentra en disputa entre instituciones promotoras de la libertad de agencia individual basadas en una sociedad civil fortalecida y un sistema corporativo de plataformas. Asistimos a un nuevo (viejo) modelo social de control individual basado en la pérdida de libertad a cambio de una reducción del esfuerzo para acceder a la realización del deseo individual (Zuboff, 2021). El nuevo tiempo no se encuentra exento de contradicciones relativas al pensamiento liberal y clásico de la organización social, en tanto que asistimos a un proceso de creciente innovación tecnológica que promueve incentivos mediante los cuales fortalecer sistemas sociales anacrónicos, basados en un creciente conservadurismo moral, en la renta como principal ordenador de la riqueza social y en la creciente desigualdad (Durand, 2021; Varoufakis, 2024).

Es en este marco de tensión y de transformación económica y social que debemos enmarcar los desafíos de la universidad como institución, en la búsqueda de consolidar una sociedad, liberal y democrática en la que los individuos adquieran capacidades críticas de análisis respecto de los procesos, las argumentaciones y la construcción de comunidades en las que sea posible la realización de las mayorías. Incorporar las tecnologías constituye una oportunidad en los espacios educativos en la medida que reconozcamos nuestra condición

humana en cuanto a las características que promueven o limitan nuestros procesos de aprendizaje, de construcción de capacidades para una realización de nuestra libertad.

Bibliografía

- Durand, C. (2021). *Tecnofeudalismo: Crítica de la economía digital* (Primera edición). La Cebra ; Donostia : Kaxilda.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Niñas, niños y adolescentes conectados: Kids Online Argentina. Informe de resultados*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-ninios-ninias-adolescentes-conectados>
- Gutiérrez, M. F. (2025). Redefiniendo el Desarrollo en la era digital. En *Capacidades institucionales y desarrollo postpandemia* (pp. 15-39). EDICON.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2021). *Cómo mueren las democracias* (Primera edición en Colección Booket: marzo de 2021). Booket.
- Melaré, D., & García Pérez, M. (2009). Comunidades virtuales prácticas de alfabetización múltiple. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 66–85. https://isfd87bue.infod.edu.ar/sitio/upload/melare_garcia1.pdf
- Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113>
- Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol 9. 1-6. 10.1108/10748120110424816.
- Stiglitz, J. E. (2025). *Camino de Libertad*. Taurus.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo*. Ariel.
- Zuboff, S. (2021). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.
- Zuboff, S. (2025). *¿Capitalismo de la Vigilancia o Democracia? Una Lucha a Todo o Nada en la Era de la Información*. Universidad Nacional de Gral. San Martín.