Revista de Educación

Año 17, Número 39, Agosto-Noviembre 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

Producción académico-científica

De la pandemia a la inteligencia artificial. Afectos y tecnologías digitales en la enseñanza del Trabajo Social (2020-2026)

From the Pandemic to Artificial Intelligence: Emotions and Digital Technologies in Social Work Education (2020–2026)

Da pandemia à inteligência artificial. Afetos e tecnologias digitais no ensino do Serviço Social (2020-2026)

Sebastian Emanuel Failla
https://orcid.org/0009-0006-6114-427X

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Resumen

El siguiente trabajo evidencia resultados preliminares de una investigación cualitativa en torno a la enseñanza del trabajo social en el cruce con las tecnologías digitales y los afectos desde una perspectiva feminista y descolonial. Parte de la indagación sobre las transformaciones que se produjeron desde el 2020 al 2026 desde la pandemia hasta la emergencia de la inteligencia artificial en las universidades de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal. A partir de las entrevistas semiestructuradas se analizan tres tópicos centrales: los afectos, las desigualdades en torno al uso, acceso, y formación y la inteligencia artificial con sus desafíos éticos y políticos. Las dificultades en el uso, acceso y formación evidencian las desigualdades preexistentes en las trayectorias docentes. La IA deviene un dispositivo que alerta a los trabajadores sociales en torno a su peligrosidad y necesidad de regulación.

Palabras clave: tecnologías; afectos; Trabajo Social; enseñanza; feminismos

Abstract

The following paper presents preliminary results of a qualitative research study on the teaching of social work at the intersection of digital technologies and affects from a feminist and decolonial perspective. It draws on an inquiry into the transformations that took place from 2020 to 2026, from the pandemic to the emergence of artificial intelligence in universities in the province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires. Based on semi-structured interviews, three central topics are analyzed: affects, inequalities surrounding use, access, and training, and artificial intelligence with its ethical and political challenges. The difficulties in use, access, and training reflect pre-existing inequalities in teaching trajectories. AI emerges as a device that alerts social workers both to its potential dangers and to the need to regulate it.

Keywords: Technologies; Affects; Social Work; Teaching; Feminism

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados preliminares de uma pesquisa qualitativa sobre o ensino do serviço social na interseção com as tecnologias digitais e os afetos, a partir de uma perspectiva feminista e descolonial. A investigação parte da análise das transformações ocorridas entre 2020 e 2026 — desde a pandemia até o surgimento da inteligência artificial — nas universidades da província de Buenos Aires e da Capital Federal. Com base em entrevistas semiestruturadas, são analisados três temas centrais: os afetos, as desigualdades em torno do uso, do acesso e da formação, e a inteligência artificial com seus desafios éticos e políticos. As dificuldades no uso, no acesso e na formação evidenciam as desigualdades pré-existentes nas trajetórias docentes. A IA torna-se um dispositivo que alerta os assistentes sociais sobre sua periculosidade e a necessidade de regulamentação.

Palavras-chave: tecnologias; afetos; Serviço Social; ensino; feminismos

Fecha de recepción: 2026-06-30
Fecha de evaluación: 2026-09-03
Fecha de evaluación: 2026-10-02
Fecha de aceptación: 2026-11-02

Introducción

El presente trabajo se inscribe en una investigación en curso que busca explorar el cruce entre los afectos, las tecnologías digitales y la enseñanza del Trabajo Social en universidades nacionales públicas argentinas. Lejos de tratarse de dimensiones separadas, estas tres entradas analíticas se articulan y se tensan mutuamente en un contexto institucional signado por el desfinanciamiento, la precarización laboral y la aceleración tecnológica. Es en ese cruce donde emerge la pregunta clave que organiza este artículo: ¿Qué modificaciones han tenido las prácticas de la enseñanza universitaria en Trabajo Social desde la pandemia hasta la actualidad? ¿Y qué relación guardan estas prácticas con los afectos y las tecnologías digitales?

Para responderla, partimos de una primera codificación preliminar del material empírico producido en entrevistas a docentes, a partir de la cual identificamos tres dimensiones analíticas que estructuran este trabajo. La primera refiere a los paisajes emocionales de Grimson (2024) que se configuran en las prácticas de enseñanza: desde el miedo y la incertidumbre de la pandemia hasta las esperanzas y resistencias del presente. La segunda dimensión aborda las desigualdades constitutivas del acceso, la formación y los procesos de enseñanza, con especial atención a la intersección entre clase, género y la feminización de la profesión —lo que interpretamos como una triple jornada laboral que recae de manera desproporcionada sobre las mujeres docentes. Finalmente, la tercera dimensión se acerca a la relación entre inteligencia artificial y Trabajo Social desde perspectivas críticas que ponen en primer plano la colonialidad digital y la materialidad concreta de esos procesos tecnológicos.

El recorrido que proponemos no pretende agotar ninguna de estas dimensiones, sino ofrecer un primer mapa analítico que permita abrir discusiones necesarias dentro de la comunidad universitaria: sobre cómo se enseña, quienes sostienen esa tarea y en qué condiciones, y qué lugar queremos —y podemos— darles a las tecnologías digitales en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales.

El foco está puesto en las prácticas de enseñanza del Trabajo Social en el nivel universitario en universidades públicas de la provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires. Para el criterio de selección muestral se toma el criterio de incidencia académica (Méndez, 2024) que permite seleccionar casos para muestras teóricas vinculadas a estudios de alto alcance territorial relativos a formación en Trabajo Social.

El objetivo general de mi investigación doctoral se refiere a analizar las prácticas de enseñanza en relación con las tecnologías digitales y los afectos en docentes de la formación universitaria de grado en Trabajo Social en la provincia de Buenos Aires (2020-2026). Este artículo es un recorte que se desprende de la misma y tiene como objetivos específicos: 1) Indagar acerca de los afectos /emociones que se produjeron en relación con la enseñanza con tecnologías en el período estudiado como dimensión constitutiva de la enseñanza; 2) Analizar las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales a en términos de usos, acceso y formación; 3) Identificar las dimensiones de la desigualdad que aparecen en relación al uso de la tecnología en las prácticas de enseñanza; y 4) Problematizar los debates sobre inteligencia artificial en la enseñanza del Trabajo Social.

Esta investigación aporta a la educación, la sociología de la educación, los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) y el trabajo social, al analizar las transformaciones en la enseñanza de una disciplina en particular. Este análisis enriquece la discusión interdisciplinaria y permite vislumbrar oportunidades y desafíos para proyectar políticas educativas universitarias vinculadas a la inteligencia artificial y regímenes de enseñanza, contribuyendo al fortalecimiento del sistema científico-tecnológico en aras de una mayor democratización, inclusión, transparencia y soberanía tecnológica.

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque metodológico situado, concepto desarrollado por Donna Haraway (1995) en su crítica a la objetividad científica tradicional, quien sostiene que todo conocimiento es producido desde una posición concreta —corporal, histórica, política— y que, por tanto, no existe una mirada neutral ni universal. Asumir este posicionamiento implica reconocer la parcialidad constitutiva de la investigación y transformarla en una herramienta epistémica antes que en una limitación a corregir.

Sobre esa base, el enfoque incorpora elementos de la metodología feminista descolonial (Haraway, 1995; Biglia, 2014), que articula una doble crítica: por un lado, al androcentrismo inscripto en las convenciones científicas dominantes; por otro, a la colonialidad del saber que jerarquiza ciertos conocimientos — típicamente occidentales, académicos, letrados— por encima de saberes situados, comunitarios o subalternizados. Esta perspectiva orienta tanto las decisiones sobre qué preguntar y a quién, como las relaciones de poder que se establecen entre quien investiga y quienes participan del proceso.

El estudio se nutre también de las perspectivas metodológicas del giro afectivo (Clough, 2007; Ahmed, 2015; Massumi, 2002), corriente que desafía la escisión moderna entre razón y emoción, y que propone atender a los afectos —entendidos no como estados psicológicos individuales sino como fuerzas relacionales y políticas—, como dimensiones constitutivas de los fenómenos sociales. Desde este encuadre, las emociones, intensidades y resonancias que circulan en los vínculos, los relatos y los espacios no son ruido metodológico sino datos analíticamente relevantes.

Finalmente, el diseño adopta un enfoque cualitativo que retoma algunos aportes de la teoría fundamentada en su versión constructivista (Strauss y Corbin, 2002; Borda et al, 2017), particularmente sus procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, así como el principio de comparación constante entre datos y categorías emergentes. A diferencia de la versión clásica —más próxima al inductivismo puro—, la variante constructivista asume que las categorías son co-construidas en la interacción entre investigadora, datos y marco teórico previo, lo que resulta coherente con los principios epistemológicos situados que sostienen el conjunto del diseño. En relación con el referente empírico, enunciamos la utilización del criterio de incidencia académica de Méndez para su investigación posdoctoral en el marco de la formación en Trabajo Social[1].

Respecto a los docentes entrevistados el criterio de selección muestral es no probabilístico e intencional de esta investigación de corte transversal. Esto abarca a docentes de esas casas de estudios que hayan ingresado desde finales del 2019 a principios del 2020 y que se encuentren ejerciendo la docencia actualmente en asignaturas específicas del Trabajo Social. Este criterio se fundamenta en el momento previo a la pandemia y el paso al proceso de virtualización generalizada de la enseñanza en el 2020. Utilizar como línea de corte el 2026 nos permite visualizar los procesos de hibridación de la enseñanza, así como también los primeros acercamientos de la Inteligencia artificial (IA).

El universo se compone por las carreras de grado de Trabajo Social de universidades Públicas asociadas a la FAUATS (Federación argentina de unidades académicas) de la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra, de tipo *intencional* (Strauss y Corbin, 2002) se conforma por tres universidades (UBA, UNMDP, UNLP). Para este artículo se utilizó solamente la unidad de información de los docentes a través de la técnica de la entrevista en profundidad a 33 de ellos por criterio de saturación teórica (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). La misma está construida por docentes que se encuentran a cargo de clases prácticas y teórico-prácticas lo que incluye sobre todo a lo que entendemos por ayudantes de trabajos prácticos y jefes de trabajos prácticos principalmente. En algunos casos donde no fue posible el contacto, se entrevistó a titulares y adjuntos de las asignaturas.

Utilizamos el indicador de *incidencia académica* de Méndez (2024) y entendemos que existe una relación entre incidencia académica y las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología. Esta parte de la idea de que una mayor infraestructura científico-tecnológica (revista propia, grupos de investigación, publicaciones disciplinares y no disciplinares, oferta doctoral, campus, acceso a internet, alfabetización mediática e informacional o competencias tecnológicas) nos permite visualizar con mayor profundidad la relación entre las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología en Trabajo Social. Entendemos que un grado menor de desarrollo de la infraestructura científico-tecnológica puede impactar negativamente en la posibilidad de introducir tecnologías en las prácticas de enseñanza.

Como anticipamos, la metodología fue cualitativa, aunque triangulando en el plano operativo técnicas cuantitativas y cualitativas (Sautu, 2003). El estudio es diacrónico ya que el período seleccionado es de 2020-2026, en vistas de registrar las singularidades que las prácticas de enseñanza mediadas por tecnología tuvieron en diversos contextos: el momento inmediatamente previo a la

pandemia, el concomitante con la misma, y la pos-pandemia. Respecto a las técnicas de recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a informantes claves, docentes y se analizaron documentos sobre enseñanza y tecnologías en el período estudiado. En este caso los datos y hallazgos arrojados constituyen resultados preliminares y no finales, que surgen de una primera codificación axial de algunos de los tópicos centrales de la entrevista. Es decir, si bien se advierten ciertas tendencias generales sobre los tópicos de este artículo en la saturación teórica, algunas tendencias podrían modificarse y necesitan de un análisis más exhaustivo. Para finalizar, debe tenerse en cuenta que el instrumento de recolección de información elegido principalmente (la entrevista semiestructurada) contenía interrogantes vinculados al uso de tecnologías digitales en la planificación, evaluación y actividades en distintos períodos. Además, recuperó reflexiones sobre la utilización de plataformas específicas y el vínculo pedagógico con los estudiantes con el fin de dar cuenta de las mutaciones, sentidos, apropiaciones, resignificaciones, oportunidades y desafíos en las prácticas de enseñanza.

Resultados y discusión

Entre afectos y paisajes emocionales de la enseñanza universitaria

El giro afectivo resulta crucial como marco analítico de nuestra investigación. La potencialidad de este giro reside, siguiendo a Macón (2013), en pensar el papel de los afectos en la vida pública por fuera de binarismos como público/privado, interior/exterior, razón/pasión, o el establecimiento de determinados afectos como positivos o negativos. En esa misma dirección, los aportes de Sara Ahmed (2019) permiten precisar cuatro características centrales de los afectos: primero, que no son cuantificables ni reducibles a índices como los de la felicidad o del bienestar; segundo, que funcionan de manera performativa como guiones de orientación, con sistemas de recompensas y castigos, en línea con el posestructuralismo y la fenomenología social; tercero, que su transparencia es cuestionable, dado que operan dimensiones inconscientes que manifiestan su opacidad; y cuarto, que se articulan con estructuras sociales más amplias y responden a procesos colectivos (imaginarios, representaciones, normas explícitas e implícitas) antes que a lógicas individuales o personales. Desde allí podemos dar cuenta que hay una mutua constitución entre lo económico, lo político y lo emocional cuando este deja de ser un espacio individual y se transforma en un "clima de época" o "paisaje" emocional" en términos de Grimson (2024).

Es a partir de estas nociones es que realizamos una suerte de genealogía afectiva que nos permite dar cuenta de los afectos que predominaban en la enseñanza en distintos momentos históricos y como esos mismos constituían un paisaje emocional en términos de Grimson. En primer término, en el momento de la pandemia y la virtualización generalizada (2020), luego en el regreso a la presencialidad (fines del 2021, 2022) y la situación actual (2025-2026).

En el momento de virtualización generalizada (2020-2021 principios) se evidencia que las tecnologías no pueden entenderse como la configuración de un proceso neutro, sino que se trata de un paisaje emocional complejo. La angustia, el desborde, el miedo, la incertidumbre y la paralización son evidenciados por las personas entrevistadas como parte del momento histórico que atravesábamos: desconocimiento del virus, vacunación, distanciamiento social y dificultades para entender cómo usar las plataformas, entre otras características. A ello se suma que la mayoría de los/las trabajadores sociales cumplían una doble función, tanto en la enseñanza universitaria como en los servicios sociales, por lo que el *dolor social* (Kaplan et al, 2024) se expresaba no sólo en la universidad, sino también en los usuarios y personas que asistían a las diversas instituciones de asistencia social existentes en la Argentina.

En este marco, aparece con fuerza la exigencia desmedida y la sensación de sobreexplotación, producto de una división prácticamente nula entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio. Este último se vio considerablemente reducido, y en muchos de los/las entrevistados/as se menciona una dinámica de trabajo intenso, sin descanso, más que *full time*, de carácter *all time*. El esfuerzo y el desgaste emocional se hicieron evidentes al mismo tiempo que las fronteras entre el mundo público y el mundo privado, entre trabajo y ocio, parecían difuminarse. Esto tiene una relación directa con lo que se mencionará en el próximo apartado sobre el cuidado.

Sin embargo, en contraste con la angustia, emergía también una dimensión emocional vinculada a tejer lazo y vínculo, al sostenimiento. Teniendo en cuenta las características de la disciplina —que se encuentra muchas veces ejerciéndose en condiciones absolutamente adversas— se reconoce ese momento también como un espacio donde se respetaron los derechos de los/las estudiantes y se habilitaron instancias de encuentro. En este sentido, la continuidad pedagógica no tuvo para la mayoría de los/las entrevistados/as una connotación negativa, sino que funcionó asimismo como un espacio de sostenimiento mutuo entre estudiantes y docentes que atravesaban un proceso signado por grandes niveles de incertidumbre.

Dos relatos ilustran con claridad esta dimensión. Una entrevistada describió con marcada emoción cómo la virtualidad posibilitó que estudiantes oriundas de Tierra del Fuego completaran sus instancias de graduación sin necesidad de costosos desplazamientos. Otra señaló el caso de una estudiante que se encontraba internada y para quien el aula virtual operó como un espacio de contención: aunque no tuviera obligación normativa de permanecer presente, sentía la necesidad de conectarse. A partir de estas experiencias, la universidad y las clases funcionaron como un soporte socioemocional tanto para estudiantes como para docentes en un contexto de distanciamiento social obligatorio.

No obstante, aparece también —aunque en menor medida— cierta reticencia a las modalidades virtuales, vinculada a valores que han dado históricamente fuerza a la disciplina: el *cara a cara*, la presencia en el territorio y la percepción directa de la realidad social. Desde esta perspectiva, la virtualización generalizada era vivida por algunos/as como algo que desdibujaba la verdadera identidad de los/las trabajadores sociales. Esta tensión guarda coherencia con la identidad disciplinar mencionada anteriormente, ligada a la intervención, el contacto, lo territorial y lo sostenido.

La vuelta a la presencialidad física fue vivida con mucho entusiasmo, alegría y esperanza, en contraposición al miedo característico del primer momento. A finales de 2021, las universidades comenzaron a permitir pequeñas reuniones a medida que las restricciones se flexibilizaban y los encuentros podían realizarse con tapabocas. Una docente de la UNLP recuerda, de hecho, que la emoción y el abrazo fueron protagonistas de ese reencuentro. Por otra parte, la bimodalidad pudo sostenerse de manera bastante generalizada para aquellos estudiantes que se encontraban fuera del territorio, lo cual fue percibido por el cuerpo docente como una oportunidad de justicia, igualdad y acceso. Así, parece existir una relación directa entre el entusiasmo y la esperanza de los profesores, y el sentimiento de inclusión y accesibilidad de los estudiantes para continuar con sus carreras y alcanzar sus graduaciones.

Luego de estas apreciaciones sobre los afectos y la enseñanza, el panorama actual se presenta bastante complejo, dado que la hibridez se sostiene en una medida mucho menor en comparación con el período inmediatamente posterior a la pandemia. La indignación, la bronca y la angustia por las difíciles condiciones económicas que atraviesa la universidad en un contexto de desfinanciamiento forman parte del paisaje emocional que constituye este momento. Sin embargo, prácticamente ningún entrevistado se mostró paralizado frente a la situación; por el contrario, los sentimientos de justicia, restauración, lucha, colectividad e interdependencia cobran fuerza para dar batalla en conjunto por mejores condiciones, tanto para docentes como para estudiantes. Este dato resulta teóricamente significativo, en particular a la luz de la categoría propuesta por Lauren Berlant. En *El optimismo cruel* (2020), la autora se pregunta por qué las personas se apegan a fantasías modernas y normativas de ascenso social, transformación y felicidad mientras hay evidencia de que eso no es más que una ilusión que no puede realizarse en el futuro. En este sentido, a veces la promesa del buen funcionamiento de las instituciones o de futuro prometedor puede funcionar justamente como un optimismo cruel dado que nunca se dará eso que supuestamente pasaría. Lo que los relatos relevados muestran es precisamente la operación inversa, ya que, ante el deterioro evidente de las condiciones laborales y educativas, los docentes entrevistados no sostienen el apego a una promesa que ya no se cumple ni permanecen capturados por esa inercia afectiva. El optimismo cruel describe una dinámica en la que las aspiraciones a la buena vida se convierten en obstáculos para el desarrollo y el crecimiento. En contraposición, lo que aparece en cambio en nuestras entrevistas es una reconfiguración del deseo que no es individual ni orientado a una promesa personal, sino colectivo y orientado a lo común. A esto podríamos

denominar, en tanto categoría emergente, como optimismo de lo común en oposición al descripto por la autora.

Acceso, formación y alfabetización digital. La virtualidad como escena de la desigualdad

Podemos dar cuenta a partir de la perspectiva de Fischetti y Torrano (2024) que las perspectivas feministas de la tecnología en general y tecnología digital en particular no han tenido demasiada visibilidad en el Norte Global y han tenido una escasa producción en nuestro Sur Global. Justamente desde estas perspectivas como marco analítico leemos esta problemática.

Desde la perspectiva del tecnofeminismo —desarrollada por Judy Wajcman (2006, 2017)— y del xenofeminismo —propuesto por Helen Hester (2018) y retomado luego junto a Nick Srnicek (Hester y Srnicek, 2024)—, las tecnologías no son artefactos neutros, sino que son pensadas en todo su proceso —desarrollo, innovación, aplicación, mercantilización, utilización— por matrices machistas, heterocentradas, eurocentradas y antropocéntricas. Estos enfoques no solo señalan los sesgos de género y la necesidad de transversalizar la perspectiva feminista, sino que interpelan el modo en que dichas matrices estructuran qué se tecnifica, para quién y con qué propósitos. En este sentido, cuestiones como los cuidados, las responsabilidades parentales, los usos del tiempo libre o la tecnificación del hogar han permanecido históricamente en los márgenes de los estudios sobre las tecnologías. Para la perspectiva feminista y descolonial que aquí proponemos, situar estos temas en el centro del análisis resulta no solo pertinente sino necesario como justicia epistémica[2] (Fricker, 2017).

Adhiriendo a la perspectiva de Wajcman, entendemos que las tecnologías digitales deben comprenderse como algo más que herramientas para intercambiar datos o coordinar la acción humana: “No se limitan solo a hacer más eficientes las formas existentes de acción social. Como objetos materiales o ensamblajes sociotécnicos, reconfiguran la dinámica temporal y espacial relativa a cómo pensamos y actuamos" (Wajcman, 2017, p. 239).

Partir de esta perspectiva nos conduce más allá de un enfoque instrumentalista de la tecnología, hacia una comprensión de la mutua constitución entre lo social y lo tecnológico: una relación que no es abstracta sino siempre espacial, temporal y contextualmente situada. Este enfoque implica además reconocer el carácter político de las tecnologías, en tanto que, como señala la misma autora:

> las tecnologías son el resultado de una serie de decisiones concretas tomadas por determinados grupos de personas en lugares y momentos concretos para sus propios fines. Como tales, llevan la impronta de las personas y el contexto social en el que se desarrollan. De ello se sigue que el propio diseño y selección de una tecnología lleva incardinadas decisiones políticas. (Wajcman, 2017, p. 52)

Es a partir de esta perspectiva que podemos vislumbrar que, por dificultades y desigualdades estructurales constitutivas del desarrollo tecnológico, estuvimos alejados del diseño, desarrollo y puesta en circulación de tecnologías digitales para la educación y nos limitamos a su uso, lo que da cuenta de ciertos problemas para la infraestructura socio material o sociotécnica y reproduce las desigualdades en términos de colonialidad digital (Tello, 2023). Esto por supuesto limitó o marcó el uso y la aplicabilidad de estos en las universidades argentinas. Veamos ahora qué usos predominaron y en qué sentidos.

La mayoría de los entrevistados, exceptuando muy pocos, expresaron que habían utilizado las tecnologías digitales que tenían a su alcance como meros repositorios digitales, es decir como espacios donde podían albergar la bibliografía correspondiente a los PTD de las materias. Respecto a los encuentros sincrónicos también dieron cuenta de que habían trasladado las lógicas de las clases presenciales a las lógicas del aula virtual cuando creían hoy que eran bastante diferentes. Por ejemplo, no es lo mismo tener un encuentro presencial de 2 horas que un encuentro sincrónico de dos horas. Esto se debió a varias cuestiones, por un lado a las dificultades de acceso de los docentes a computadoras propias, luego la dificultad de acceso a determinados programas que permitían videollamadas o encuentros sincrónicos, y por último dificultades para encontrar un espacio propio donde poder realizar las mismas que no fuera interrumpido por ruidos externos (perros, gatos, bocinas, cortadoras de césped, arreglos de vecinos, niñeces jugando o gritando alrededor, o parejas, amigos y

familiares que interrumpieran tanto el audio como la imagen, entre otros). Es en este sentido que apareció en las entrevistas la sensación de invasión a la intimidad de los docentes fruto de los encuentros sincrónicos.

Ahora bien, teniendo en cuenta las desigualdades estructurales y la perspectiva feminista adoptada no podemos pensar la accesibilidad y el uso por fuera de los cuidados de animales, niños y adultos mayores, la limpieza, la cocina, las compras y toda una batería de acciones que constituyen el trabajo doméstico no remunerado e invisibilizado (Hester, 2024; Federici, 2018). Es en este sentido que, puede comprenderse que, al construir el trabajo social una profesión históricamente feminizada, recayó mayoritariamente sobre las mujeres docentes una triple jornada o presencia laboral: el trabajo docente, el trabajo en el servicio social y el trabajo doméstico. Esta triple jornada o presencia mencionada tiene como consecuencia directa el cansancio, la sobreexplotación y la autoexplotación que aparecen notablemente en los testimonios de las entrevistadas, y que responden a una cuestión estructural.

A propósito del cansancio, la explotación y la jornada laboral podemos analizar ciertas cuestiones teórico-conceptuales en la perspectiva de Helen Hester (2024), Hochschild y Machung (2021) y Díaz Lozano (2020). En relación con el trabajo doméstico y de cuidado, Hester advierte dos cuestiones: en primer término, que a pesar de que las tecnologías han avanzado considerablemente desde la Revolución Industrial hasta la contemporaneidad, ninguna ha podido menguar el trabajo doméstico, ni mitigar que este recaiga en las mujeres inclusive en la actualidad; fenómeno denominado comúnmente como paradoja de Cowan[3]. Por otro lado, la autora sostiene que la pandemia agudizó la intensidad del trabajo doméstico invisible, al mismo tiempo que visibilizó su existencia. También desde el feminismo, Hochschild nos invita a pensar la relación del desgaste emocional con las tareas de cuidado a través de su famosa idea de la doble jornada laboral. En este sentido, de manera sintética Hochschild plantea que las mujeres, pese a su incorporación al mercado laboral remunerado, continúan siendo las principales responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, lo que supone una segunda jornada de trabajo no remunerado que se añade a la primera. Esta acumulación de cargas genera sentimientos de culpa, tensión y agotamiento que impactan tanto en el bienestar individual como en los vínculos afectivos (Hochschild, 2021). Desde el Sur-Global, Díaz Lozano (2021) complejiza esta idea de la doble jornada en términos de una triple jornada laboral (salarial, doméstico y desgaste mental-emocional) que denomina más que triple jornada, triple presencia ya que las mujeres entran y salen de las mismas de manera yuxtapuesta y es difícil escindir las dimensiones solamente pensadas en términos de jornadas.

Volviendo a las entrevistas podemos vislumbrar que una población menor alfabetizada digitalmente, se evidenciaron usos que pudieron salirse del mero repositorio digital, en términos de mapeos territoriales a través de Google maps, entrevistas virtuales con informantes claves del territorio, mini-documentales de procesos de práctica de trabajo social, muestras-plenarios digitales de prácticas, intervenciones y acompañamientos virtuales y collage colaborativos, entre otros.

Otra cuestión no menor es que la pantalla y los encuentros sincrónicos resultaron una superficie de exposición de la desigualdad ya que a partir de los mismos se evidenciaron las condiciones de vida de los estudiantes. En este sentido, un gran porcentaje de estudiantes solo contaban con celulares para poder realizar las actividades y las computadoras propias escasearon por lo que se pusieron en marcha dispositivos institucionales para garantizar el acceso tanto de internet, como de computadoras. Además, la cuestión de la triple jornada laboral no solo se mostró en las docentes mujeres, sino también en las estudiantes mujeres que como aparece en las entrevistas, cursaban mientras daban la teta, intentaban dormir niños, jugaban con niños, cocinaban e inclusive trabajan y cursaban al mismo tiempo. A partir de ello podemos dar cuenta que las tecnologías digitales funcionaron como facilitadoras y obstaculizadoras del aprendizaje al mismo tiempo, en tanto agudizaron las desigualdades existentes en términos de clase y género, al mismo tiempo que permitieron a los estudiantes que vivían muy lejos sostener la cursada. Este hecho se evidencia en que en las 3 universidades estudiadas la matrícula, al contrario de lo que sucedió en la postpandemia creció notablemente y muchos estudiantes que habían dejado la carrera volvieron en ese momento para recuperar sus trayectorias académicas con bastantes buenos resultados. Es así que el cuarto propio de Virginia Woolf (2026) se transformó en un privilegio

de clase que solo tuvieron muy pocos estudiantes y docentes. Y esto fue una fuente de malestar y de preocupación a la hora de poder establecer encuentros sincrónicos.

Por último, en términos de alfabetización mediática en informacional (Grizzle et al 2021), dos de las tres universidades investigadas contaban con una trayectoria previa de educación a distancia y de cursos sobre tecnologías digitales en el aula que facilitaron ese proceso de virtualización generalizada. Sin embargo, muchos docentes advirtieron que debido al pluriempleo y también a intereses personales no habían tomado demasiadas capacitaciones respecto al uso de estas en el aula a pesar de que las mismas existían en la universidad. Va de suyo que eso impactó en las habilidades que los docentes tenían y las posibilidades de lo que podían hacer en el aula. En términos estudiantiles fue bastante similar, porque podría pensarse que al ser nativos digitales o más jóvenes tenían mayores habilidades digitales, pero no fue el caso. Muchas entrevistas evidenciaron que ellos no sabían utilizar procesadores de texto ni tablas (Word, Excel) e inclusive desconocían la construcción de diapositivas o infografías.

Otra arista de nuestro análisis incluye las reflexiones sobre las transformaciones o mutaciones en las prácticas de la enseñanza vinculadas con las tecnologías digitales. Nuestra perspectiva teórica nos permite ver a las tecnologías en términos de mutua constitución y transformación en vez que como simplemente herramientas[4]. Los/las entrevistados/as, hicieron énfasis en cómo todo ese trabajo de digitalización de la bibliografía, y de actividades con tecnologías digitales los llevaron a repensar sus planificaciones, modalidades de evaluación, formas de intervención docente y formas de participación de los estudiantes. En este sentido se evidencia en el postpandemia una suerte de mutación didáctica en términos de Kapp (2024) de reapropiaciones, profanaciones y transformaciones en las formas de enseñanza en un entorno transmedia que habilitan a la co-creación, la expansión y la planificación abierta y co-participativa. En prácticamente todas las entrevistas aparecían momentos de grandes reflexiones éticas, políticas, pedagógicas y didácticas a partir de la pandemia, entre colegas de cátedra y personales que transformaron sus prácticas de enseñanza y sus concepciones respecto a las tecnologías (entendiendo tanto sus limitaciones como sus oportunidades). A esto nos referimos con los sentidos innovadores mencionados anteriormente de plenarios digitales, mapeos socioterritoriales o intervenciones digitales.

La irrupción de la IA y sus desafíos para el Trabajo Social

En los últimos tiempos (2023-2026), diríamos pos-pandemia, empezaron a aparecer los debates sobre la mímesis y copia en las evaluaciones a partir de la irrupción de la inteligencia artificial. Veamos inicialmente cuáles han sido las conceptualizaciones y debates centrales sobre los mismos a partir de la mirada de Kate Crawford, Andrés Tello y perspectivas del Trabajo Social.

Andrés Tello (2023) desarrolla los conceptos de colonialismo digital y colonialidad tecnológica para dar cuenta de cómo las infraestructuras informáticas del Norte Global se instalan en el Sur con el propósito de extraer datos a través del Big Data. Es central subrayar que este extractivismo ya no es ejecutado por los Estados-nación del Norte Global sino por las corporaciones tecnológicas —las llamadas Big Tech (Amazon, Google, Microsoft, Apple, Meta, entre otras)— que operan con una lógica de acumulación transnacional.

Esta dimensión extractivista adquiere una nueva escala con la expansión de la inteligencia artificial, cuya incorporación acelerada tanto en el aula como en múltiples ámbitos de la vida social —el trabajo, la salud, la minería, entre otros— tiende a presentarla como una suerte de virtualidad inmaterial, alojada en una nube sin cuerpo ni territorio. Frente a esa ilusión, Kate Crawford, en su obra *Atlas de la inteligencia artificial* (2022), plantea que la inteligencia artificial no es ni inteligente ni artificial en el sentido que habitualmente se supone:

> la IA no es artificial, ni inteligente. Más bien existe de forma corpórea, como algo material, hecho de recursos naturales, combustible, mano de obra, infraestructuras, logística, historia y clasificaciones. Los sistemas de IA no son autónomos, racionales ni capaces de discernir algo sin un entrenamiento extenso y computacionalmente intensivo, con enormes conjuntos de datos o reglas y recompensas predefinidas. De hecho, la IA como la conocemos depende por completo de un conjunto más vasto de estructuras políticas y sociales. (Crawford, 2022, p. 29)

Tanto Tello como Crawford coinciden en señalar una misma división estructural: el Norte Global extrae datos y monopoliza la propiedad de la IA, mientras que el Sur Global aporta fuerza de trabajo barata y precarizada para datificar y entrenar sistemas que luego serán apropiados y comercializados por las corporaciones del Norte. A ello se suma que el funcionamiento de estas infraestructuras demanda cantidades masivas de agua y litio, recursos cuya extracción amenaza los ecosistemas y la soberanía de los países del Sur. Así, monopolio, dependencia y extractivismo configuran un patrón colonial inscripto en la lógica misma de la inteligencia artificial en la fase actual del capitalismo.

En el campo del trabajo social los debates sobre IA son muy incipientes por lo que podemos documentar un acercamiento a partir de los debates del Norte Global. El *scooping review* de Gardiner et al (2026) da cuenta de las principales producciones en revistas científicas de alto impacto en el ámbito angloparlante sobre inteligencia artificial y trabajo social en los últimos 10 años. Alrededor de este asunto, sugieren algo interesante al respecto: la IA puede perpetuar injusticias sociales que son estructurales ya que estos dispositivos no fueron pensados inicialmente para resolver problemáticas sociales. Es decir, si bien se enuncia que hay mayores facilidades para encontrar datos de los clientes, lo que allana el camino a los trabajadores sociales, esto no se refleja necesariamente en una mejora para el cliente/usuario, dado que no existe ninguna evidencia en relación con la mejora de la atención y la modificación de sesgos ya establecidos. Asimismo, proponen otro asunto a prestar atención: los variados dilemas éticos que se presentan al emplearse herramientas virtuales en la formación y el ejercicio profesional:

[*Furthermore, as AI is reliant on text-based datasets, such as case recording, the accuracy and construction of case recording as an ethical issue requires examination. The use of case records and supplementary client information systems is viewed as cumbersome and sometimes antithetical to social work practice*]" (…) dado que la IA depende de conjuntos de datos basados en texto —como los registros de casos—, es necesario examinar la precisión y la construcción de dichos registros como un problema ético. El uso de registros de casos y sistemas de información suplementaria de los clientes se percibe como algo engorroso y, en ocasiones, antitético a la práctica del trabajo social (…) (p. 16, traducción propia)

Es importante tener en cuenta en la línea de este artículo que sin el conocimiento exhaustivo y habilidades necesarias entendidas como competencias tecnológicas (*skills*), los/las trabajadores/as sociales se encuentran en desventaja respecto al uso de los datos y los dilemas éticos en relación con la jurisprudencia de cada país. A modo de conclusión, los/las autores/as advierten que la inteligencia artificial no opera de forma neutral: en ausencia de marcos orientadores basados en los principios del Trabajo Social, su diseño y aplicación contribuirán inevitablemente a perpetuar las inequidades y sesgos preexistentes en la disciplina (p. 18). Además, advierten que la utilización de los datos sobre los usuarios/clientes han sido signados históricamente por usos policíacos por lo que se hace necesaria la problematización de estos.

Al igual que estos autores, Crawford expone que la IA ha sido utilizada inicialmente como parte de la industria armamentística/bélica. Un ejemplo de esto es el software de reconocimiento facial que evidenciaban cierto tipo de emociones a través de medidas cuantificables en las personas. Estas predicciones y mediciones permitían a los Estados en complicidad con las empresas realizar diagnósticos neurológicos y psiquiátricos, así como también predecir conductas criminales.

Si comprendemos la postura de Crawford, Tello y los autores del Trabajo Social, entendemos por qué los trabajadores sociales de la Argentina desconfían de su uso y aplicación. Otro aspecto para considerar es que como mencionamos el problema de la copia y la mímesis, pareciese que la IA no hace más que reproducir estas lógicas que son bastante repudiadas por la mayoría de los docentes y obstaculizadoras del proceso de aprendizaje. Además, volviendo a la cuestión de la mímesis y la copia, estas herramientas pueden verse como peligrosas para el proceso de aprendizaje.

En nuestra investigación, la irrupción de la IA se expresa como nuevo vector de tensión en las prácticas docentes. El mismo no ha producido respuestas homogéneas y es un hecho que se constata debido a su reciente utilización y aparición en el Sur Global. Para dar cuenta de esta heterogeneidad podemos pensar cuáles han sido las respuestas de los docentes a la reciente utilización de la IA, sobre todo por parte de los estudiantes. En este sentido, un primer grupo de docentes tiene una postura de

integración reflexiva, sustentada en la idea de que desconocer o prohibir el uso de estas no garantiza que los estudiantes no las usen. De este modo, la falta de reconocimiento y la consecuente desregulación sobre la materia constituyen, en sí mismas, una forma de omitir la existencia del conflicto. Por otro lado, se está avanzando en la incorporación de esta herramienta tanto en la planificación, construcción de propuestas pedagógicas y en actividades prácticas en el aula intentando mostrarles a los estudiantes su uso crítico. El mismo parte de la idea de que todo lo que dice la IA no es una verdad absoluta, y que necesitamos tanto de una lectura crítica como de la distinción de fuentes confiables. Esto es importante para saber qué de lo que dice tiene asidero en la realidad y qué cosas son parte de las famosas alucinaciones de la IA. En esta línea Artopoulos y Literas (2024) han evidenciado que estas alucinaciones son entendidas como información engañosa que la IA produce cuando no tiene una respuesta concreta en su base de datos.

Otro grupo tiene una distancia deliberada con la IA porque considera que entra en peligro la autenticidad de las evaluaciones y los escritos de los estudiantes. Se encuentran preocupados por encontrar distintos dispositivos que puedan detectar la IA como plagio y falsificación de los procesos evaluativos. Además, consideran que hay una tendencia a la individualización, automatismo que la aleja de la posibilidad de la construcción de conocimiento y de la crítica real y significativa.

Debemos entender ambas respuestas por fuera de un binarismo de aceptación acrítica vs rechazo absoluto. Estas perspectivas pueden ser perfectamente reconciliables en tanto respuestas situadas a un problema aún abierto que necesita de una reflexión profunda en la comunidad universitaria. Una respuesta al mismo debe partir de la reglamentación de las prácticas de utilización de la IA en la universidad. Algunas cátedras -muy pocas- de la UNLP y UNMDP han avanzado en el sentido de construir acuerdos pedagógicos y éticos que permitan transparentar el uso en la producción escrita. Estos debates acerca de la copia, el plagio, la mímesis, la ética y la escritura en la facultad reavivan la reflexión sobre las prácticas de la enseñanza de los docentes de Trabajo Social de las distintas unidades académicas que , debido a su tradición crítica, están en condiciones de poder dar.

Conclusiones

Hemos podido analizar a partir de tópicos de una primera codificación preliminar del material empírico tres dimensiones fundamentales de la investigación en curso en torno al cruce entre los afectos, las tecnologías digitales y la enseñanza del Trabajo Social.

La primera dimensión vinculada a los afectos nos permitió dar cuenta de cómo se constituyen paisajes emocionales en la enseñanza que van desde la pandemia (el miedo, y la incertidumbre) hasta la actualidad de la esperanza a pesar del momento crítico que atraviesan las universidades por las políticas de vaciamiento y desfinanciamiento del gobierno actual. Así, los afectos no aparecen como una dimensión individual, sino que constituyen un clima de época, un paisaje emocional, que tiñe a las instituciones, las prácticas, las representaciones y el itinerario biográfico de cada docente. Se rescata la posibilidad de transformar la enseñanza en la universidad por fuera de un optimismo cruel o las pasiones tristes.

En el segundo apartado realizamos un análisis en torno al acceso, la formación y las desigualades constitutivas de esos procesos de enseñanza en las universidades analizadas. Esto da cuenta de la dimensión interseccional de las desigualdades entendiendo el cruce de acceso, clase, formación y género. Específicamente hicimos hincapié en la importancia de entender las consecuencias en materia de desigualdades de género debido a la feminización de la profesión y lo que interpretamos como una triple jornada laboral o triple presencia signada por el desgaste emocional y la sobrecarga de trabajo hacia las mujeres. Los docentes expresaron estas cargas de trabajo, pero también evidenciaron las oportunidades que trajo esto para la continuidad pedagógica de las trayectorias estudiantiles.

En tercer término, tuvimos un primer acercamiento a la relación que la IA tiene en el Trabajo Social partiendo de perspectivas críticas que hacen hincapié en la colonialidad digital y en la materialidad real que tiene la misma, ya que representa todo un circuito de división internacional del trabajo: Norte global (extra datos), Sur Global (provee datos). En términos de la enseñanza los docentes se mostraron abiertos a su utilización, pero con distintos matices. Pensando en este último punto se hace imperios a

la necesidad de construir espacios abiertos en la comunidad universitaria que nos permitan regular las prácticas con IA, pensar en su utilización y construir soportes institucionales que garanticen la soberanía tecnología y se desmarquen de la colonialidad digital. Es una tarea bastante ardua ya que nos encontramos en un contexto de desfinanciamiento del sistema tecnológico por lo que la tarea se hace cada vez más compleja.

Notas

[1] Este indicador tiene como variables la asistencia de paneles y eventos científicos, la existencia de revista disciplinar, la oferta doctoral, las publicaciones disciplinares en Redalyc, las publicaciones disciplinares en Scielo, las publicaciones no disciplinares en Scielo y Redalyc y los puestos de dirección de FAUATS de la última década. Este indicador nos proporciona que las 3 universidades con mayor puntaje son la UNLP, UBA y luego la UNR. Sin embargo, como nuestra muestra se circunscribe a la provincia de Buenos Aires, quedarían por fuera el puesto 3 y 4 que son la UNR Y la UNER por lo que la 5ta es la UNMDP que es la universidad desde donde se realiza la tesis doctoral. Así, entonces la UNLP, UBA y UNMDP serían las universidades elegidas.

[2] La justicia epistémica es el horizonte de posibilidad que puede darse. Al contrario, la injusticia epistémica, desarrollada por Miranda Fricker (2017), refiere al daño que se produce cuando alguien es agraviado en su capacidad como sujeto de conocimiento. Fricker distingue dos formas principales: la injusticia testimonial, que ocurre cuando se otorga menor credibilidad a los dichos de una persona debido a prejuicios identitarios (de género, raza, clase); y la injusticia hermenéutica, que se da cuando una persona carece de los recursos conceptuales colectivos para interpretar o comunicar su propia experiencia social. Ambas formas de injusticia afectan desproporcionadamente a grupos históricamente marginados.

[3] Ruth Schwartz Cowan (1983) demostró que la introducción de tecnologías domésticas durante el siglo XX —como la lavadora, la heladera o la aspiradora— no redujo el tiempo ni la carga de trabajo de las mujeres en el hogar. Por el contrario, al elevar los estándares sociales de limpieza, alimentación y cuidado, dichas tecnologías generaron más trabajo doméstico femenino. Esta paradoja evidencia que la tecnología no es neutral: su impacto depende de las relaciones de género y los contextos sociales en que se inscribe.

[4] Al respecto hay todo un conjunto de estudios sobre nuevos materialismos que discute la división tajante entre la sociedad y la tecnología y entre lo humano y lo no humano. Estos dualismos se rompen cuando pensamos la sociedad como una red de actantes (personas, objetos, artefacto, entre otros) que se constituyen mutuamente. Estos buscan desmarcarse de una perspectiva humanista y antropocéntrica. Es pertinente señalar los aportes del Norte-Global en este sentido de Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial; Haraway, D. J. (2019). Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno. Buenos Aires; Consonni y Hayles, N. K. (2024). Lo impensado: Una teoría de la cognición no consciente y los ensamblajes cognitivos humano-técnicos. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Para nuestro Sur-Global son imprescindibles los aportes de Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. Concreta, (9). (Traducción de "Nothing comes without its world": Thinking with care, publicado originalmente en 2012 en The Sociological Review, 60(2), 197-216); Parente, D. (2024). Cómo hacer cosas sin palabras: Una filosofía materialista de la técnica. Buenos Aires: La Cebra.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Artopoulos, A., & Lliteras, A. (2024). Alfabetización crítica en IA: Recursos educativos para una pedagogía de la descajanegrización. *Trayectorias Universitarias, 10*(19), 168. https://doi.org/10.24215/24690090e168

Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.

Biglia, B. (2014). Advances in doing feminist research. En S. Hesse-Biber (Ed.), *Feminist research practice: A primer* (2.ª ed., pp. 1–28). SAGE.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (Cuadernos de Métodos y Técnicas de la Investigación Social ¿Cómo se hace?, N.º 2). Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf

Clough, P. T. (Ed.). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.

Crawford, K. (2022). *Atlas de inteligencia artificial: Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Lozano, J. (2020). Triple presencia femenina en torno a los trabajos: Mujeres de sectores populares, participación política y sostenibilidad de la vida. *Tempo e Argumento, 12*(29), Artículo e0108. https://doi.org/10.5965/2175180312292020e0108

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Tinta Limón.

Fischetti, N y Torrano, A (2024) *Tecnologías feministas. Tramas para la resistencia desde el sur latinoamericano*. CABA: CLACSO.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder.

Gardiner, B., O'Donoghue, K., Yeung, P., & Jewel, Z. (2026). Social work practice and artificial intelligence: A scoping review. *Aotearoa New Zealand Social Work, 38*(1), 9–21. https://doi.org/10.11157/anzswj-vol38iss1id1267

Grimson, A. (2024). *Los paisajes emocionales de las ultraderechas masivas*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Grizzle, A., Wilson, C., & Gordon, D. (Eds.). (2021). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: Piensen críticamente, hagan clic sabiamente.* UNESCO.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Hayles, N. K. (2024). *Lo impensado: Una teoría de la cognición no consciente y los ensamblajes cognitivos humano-técnicos*. Caja Negra.

Hester, H. (2018). *Xenofeminismo: Tecnologías de género y políticas de reproducción.* Caja Negra.

Hester, H., & Srnicek, N. (2024). *Después del trabajo: Una historia del hogar y la lucha por el tiempo libre*. Caja Negra.

Hochschild, A. R., & Machung, A. (2021). *La doble jornada*. Capitán Swing.

Kapp, M. (Comp.). (2024). *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos*. EUDEM.

Kaplan, C. V., García, P. D., & Szapu, E. (2024). El dolor social en la escuela: Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1*(34), 83–103. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Macón, C. (2013). Sentimus ergo sumus: El surgimiento del «giro afectivo» y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política, 2*(6), 1–32.

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.

Méndez, R. (2024). *Cuerpo, cuidado y afectos: La episteme de lo mismo en Trabajo Social* [Proyecto de investigación posdoctoral]. Universidad Industrial de Santander.

Parente, D. (2024). *Cómo hacer cosas sin palabras: Una filosofía materialista de la técnica*. La Cebra.

Marradi, M, Archenti, N y Piovani, J (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. *Concreta*, (9). (Traducción de "Nothing comes without its world": Thinking with care, publicado originalmente en 2012 en *The Sociological Review, 60*(2), 197-216)

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Schwartz Cowan, R. (1983). *More work for mother: The ironies of household technology from the open hearth to the microwave*. Basic Books.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tello, A. (2023). Sobre el colonialismo digital: Datos, algoritmos y colonialidad tecnológica del poder en el Sur Global. *InMediaciones de la Comunicación, 18*(2), 89–110. https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3523

Wajcman, J. (2006). *El tecnofeminismo*. Ediciones Cátedra.

Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Herder.

Woolf, V. (2026). *Un cuarto propio* (T. Tenenbaum, Trad.). Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1929).