

Tecnofeudalismo y alfabetización mediática crítica: tensiones teóricas y proyecciones para la formación docente

Techno-feudalism and critical media literacy: theoretical tensions and implications for teacher education

Mónica Stillo*

* Docente e investigadora radicada en Montevideo, vinculada a la Universidad CLAEH. Licenciada en Comunicación por la Universidad Católica del Uruguay. Magíster en Comunicación por la Universidad de Leeds (Reino Unido) y en Desarrollo Internacional por la Universidad de York (Canadá). Sus líneas de investigación abordan educación, alfabetización mediática y tecnologías digitales.

✉ cyc.monica@icloud.com

<https://orcid.org/0009-0008-7863-7382>

RECIBIDO: 30.1.2025

ACEPTADO: 9.12.2025

Resumen

Este artículo parte de la hipótesis de que el concepto de tecnofeudalismo constituye un marco teórico innovador para ampliar y tensionar los enfoques tradicionales de la alfabetización mediática crítica, al situar dicho marco teórico en el contexto de nuevas formas de extracción de valor, control algorítmico y poder simbólico ejercidas por las plataformas digitales. Desde esta perspectiva, se exploran sus implicaciones educativas y políticas, particularmente para el diseño de programas de formación docente, capaces de articular emancipación crítica y ciudadanía mediática. Para ello, se plantean tres objetivos específicos: describir los fundamentos teóricos del tecnofeudalismo y su relación con la economía política de la atención; analizar las tensiones entre el enfoque tecnofeudal y los marcos clásicos de alfabetización mediática crítica propuestos por autores como Hobbs, Buckingham y Soares; y proponer lineamientos preliminares que permitan integrar esta mirada en programas de formación docente. El trabajo busca contribuir al debate sobre alfabetización mediática crítica, destacando la necesidad de comprender las dinámicas de poder contemporáneas que configuran los entornos digitales y condicionan los procesos educativos.

Palabras clave: educación sobre medios de comunicación, tecnología de la información, formación de docentes.

Abstract

This article hypothesizes that the concept of techno-feudalism constitutes an innovative theoretical framework for expanding and challenging traditional approaches to critical media literacy by situating this theoretical framework within the context of new forms of value extraction, algorithmic control, and symbolic power exerted by digital platforms. From this perspective, its educational and political implications are explored, particularly for the design of teacher training programs capable of articulating critical emancipation and media citizenship. To this end, three specific objectives are set: to describe the theoretical foundations of technofeudalism and its relationship to the political economy of attention; to analyze the tensions between the technofeudal approach and the classic frameworks of critical media literacy proposed by authors such as Hobbs, Buckingham, and Soares; and to propose preliminary guidelines for integrating this perspective into teacher training programs. This paper seeks to contribute to the debate on critical media literacy, highlighting the need to understand the contemporary power dynamics that shape digital environments and influence educational processes.

Keywords: media education, information technology, teacher training.

Introducción

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha transformado de manera profunda las dinámicas sociales, culturales y económicas a escala global. Las plataformas digitales, convertidas en actores dominantes, median no solo intercambios comerciales o comunicacionales, sino también dimensiones esenciales de la vida cotidiana, desde el acceso a la información hasta la organización del trabajo y la participación ciudadana (Srnicsek, 2017; Zuboff, 2019). Este fenómeno, identificado como *capitalismo de plataformas*, ha introducido lógicas económicas basadas en la extracción masiva de datos, la vigilancia constante y la concentración de poder en pocas empresas tecnológicas, lo que genera implicaciones que trascienden el ámbito económico para impactar en la cultura, la política y la educación. En tal sentido, los autores Couldry y Mejías (2019) ubican este proceso en marcos históricos:

El colonialismo de datos se apropia no solo de los recursos físicos, sino también de nuestros propios recursos para conocer el mundo. Esto significa que el poder económico (el poder de generar valor) y el poder cognitivo (el poder sobre el conocimiento) convergen como nunca antes. Por lo tanto, lo que está sucediendo con los datos solo

puede comprenderse plenamente en el contexto no solo del capitalismo, sino también de las interrelaciones más amplias entre el capitalismo y el colonialismo. (p. xii)

En el terreno educativo, este nuevo escenario plantea desafíos significativos. La mediación de plataformas digitales en procesos de enseñanza y aprendizaje no solo redefine prácticas pedagógicas, sino que introduce estructuras de poder menos visibles, asociadas al control algorítmico y a la gestión opaca de la información y los datos personales (Williamson, 2017). Esto suscita interrogantes sobre la capacidad de las instituciones educativas y de la formación docente para enfrentar críticamente estos procesos y proteger la autonomía pedagógica y la ciudadanía digital (Buckingham, 2019).

Lejos de constituir una mera cuestión tecnológica, el dominio de las plataformas implica relaciones sociales y culturales profundamente desiguales, que reclaman ser abordadas desde marcos teóricos capaces de iluminar tanto sus mecanismos de funcionamiento como sus efectos sobre la libertad individual y colectiva. Según Buckingham:

El sueño democrático de la sociedad en red tiene hoy un sabor muy amargo: lejos de promover la deliberación y el debate informado, se podría decir que las redes sociales están contribuyendo a su desaparición; y el mundo digital está cada vez más dominado por un pequeño número de empresas comerciales que no rinden cuentas a nadie más que a sus accionistas. En materia de educación, hemos presenciado una historia similar de promesas incumplidas sobre los efectos transformadores de la tecnología. (Buckingham, 2019, p. 2)

Si bien la alfabetización mediática crítica ha sido, durante las últimas décadas, una herramienta esencial para promover la comprensión reflexiva de los mensajes mediáticos, su énfasis ha estado históricamente centrado en aspectos operativos, pero se ha ido ampliando hacia el análisis de contenido, la identificación de sesgos ideológicos y la construcción de una ciudadanía capaz de cuestionar discursos dominantes (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010). Estos enfoques han contribuido de manera significativa a empoderar a los sujetos frente a los medios tradicionales, como la prensa, la televisión o la publicidad. Renée Hobbs, por ejemplo, ha trabajado estos abordajes en los sistemas educativos norteamericanos:

El acceso tan ubicuo y fácil a tantas opciones de información y entretenimiento exige que las personas adquieran nuevos conocimientos y habilidades para tomar decisiones inteligentes y responsables. Para que las personas alcancen los beneficios personales, profesionales y sociales que conlleva prosperar en la era digital, estas habilidades no son solo opcionales ni deseables, sino elementos esenciales de la ciudadanía digital. (Hobbs, 2010, p. 16)

El entorno digital contemporáneo ha introducido transformaciones profundas que desafían los marcos conceptuales clásicos de la alfabetización mediática. Las plataformas digitales no solo producen y distribuyen contenidos, sino que actúan como infraestructuras de extracción de datos, administración algorítmica y generación de valor económico a partir de la vigilancia y la predicción de comportamientos (Coudry y Mejías, 2019; Zuboff, 2019). Este desplazamiento implica que el poder mediático ya no se ejerce únicamente a través de narrativas o representaciones simbólicas, sino también mediante sistemas automatizados que configuran lo que las personas ven, leen o consumen. Tarleton Gillespie propone en su investigación sobre las plataformas (*Custodians of the Internet*, 2018) un rol fundamental para el usuario:

Como usuarios, exigimos que moderen, y que no moderen demasiado. Pero como ciudadanos, quizás debemos empezar a ser esa autoridad, a ser los custodios de los custodios. La participación conlleva su propia responsabilidad. Debemos exigir que las plataformas asuman un mayor sentido de responsabilidad y que compartan las herramientas para gobernarse colectivamente. (Gillespie, 2018, p. 212)

En este contexto, surge la necesidad de repensar la alfabetización mediática crítica para que pueda abordar no solo los aspectos semióticos y discursivos, sino también las estructuras tecnológicas y económicas que condicionan el acceso, la visibilidad y la participación en el espacio digital. Persistir en marcos exclusivamente centrados en el análisis de mensajes podría resultar insuficiente para comprender y enfrentar las nuevas formas de poder y explotación que operan en las plataformas digitales (Rosa, 2021). Livingstone, ya en su artículo «Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies», del 2004, proponía una actualización del concepto vinculada a las características comunicativas específicas de los nuevos medios:

La alfabetización está cambiando con la introducción generalizada de las TIC. La investigación debe establecer que la alfabetización asociada a los nuevos medios, especialmente internet, difiere significativamente de la de los medios impresos y audiovisuales. (Livingstone, 2004, p. 12)

Así, la problemática central radica en cómo actualizar los marcos de la alfabetización mediática crítica para responder a un ecosistema mediático profundamente transformado, donde el control algorítmico, la economía de la atención y el extractivismo de datos constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia digital contemporánea.

En esta conversación ha ganado relevancia el concepto de *tecnofeudalismo* como herramienta analítica para describir el modo en que las plataformas digitales concentran poder económico, simbólico y político mediante mecanismos que recuerdan ciertas

lógicas propias del régimen feudal, tales como la dependencia estructural, la extracción de rentas y la ausencia de soberanía sobre los propios medios de subsistencia digital (Varoufakis, 2023). Lejos de operar como simples intermediarias tecnológicas, las plataformas se constituyen en nuevas formas de dominio, en las que el control ya no se basa en la propiedad de los medios de producción, sino en el acceso exclusivo a infraestructuras digitales, a flujos de datos y a ecosistemas cerrados. Varoufakis, en *Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo* (2023), presenta el concepto:

La gran transformación, el paso del feudalismo al capitalismo, se basó en la sustitución de la renta por el beneficio como fuerza motriz de nuestro sistema socioeconómico. Por eso la palabra *capitalismo* resultó mucho más útil y esclarecedora que un término como *feudalismo de mercado*. Este hecho fundamental —que hemos entrado en un sistema socioeconómico impulsado por la renta y no por el beneficio— es lo que exige que utilicemos un término nuevo para describirlo. Pensar en él como *hipercapitalismo* o *capitalismo rentista* implicaría ignorar este principio esencial y definitorio. Y para reflejar el regreso de la renta a una posición central, no se me ocurre mejor nombre que *tecnofeudalismo*. (p. 115)

Adoptar el tecnofeudalismo como lente analítica permite, entonces, identificar nuevas configuraciones del poder digital, más allá del paradigma clásico del capitalismo cognitivo o de vigilancia, y ofrece herramientas conceptuales para reinterpretar los desafíos que enfrentan la educación y la ciudadanía en el siglo XXI.

En coherencia con la hipótesis planteada, este estudio tiene como objetivo general analizar las implicaciones educativas del tecnofeudalismo para la alfabetización mediática crítica, poniendo especial énfasis en el diseño de programas de formación docente. Para ello se propone, en primer lugar, describir los fundamentos teóricos del tecnofeudalismo y su vínculo con la economía política de la atención; en segundo término, explorar las tensiones que surgen entre este enfoque y los marcos clásicos de la alfabetización mediática crítica, particularmente los desarrollados por autores como Hobbs, Buckingham y Soares; y, finalmente, esbozar lineamientos preliminares que permitan integrar esta perspectiva en los programas de formación docente orientados a fortalecer procesos de emancipación crítica y ciudadanía mediática.

Tecnofeudalismo: marco teórico

El término *tecnofeudalismo* no es solo un neologismo llamativo, sino una propuesta conceptual para describir un cambio profundo en la naturaleza del poder económico y

social en la era digital. Según este marco teórico, estaríamos asistiendo a un viraje histórico en el que las dinámicas propias del capitalismo de mercado están siendo reemplazadas por formas de dominación y extracción de valor que recuerdan, en ciertos aspectos, a las estructuras feudales de la Edad Media (Morozov, 2022; Varoufakis, 2023).

¿Cuál es mi hipótesis? Que el capitalismo está muerto, en el sentido de que sus dinámicas ya no rigen nuestras economías. Ese papel lo desempeña ahora algo fundamentalmente diferente, que yo llamo *tecnofeudalismo*. En el centro de mi tesis hay una ironía que al principio puede parecer confusa, aunque espero demostrar que tiene pleno sentido: lo que ha matado al capitalismo es... el propio capital. No el capital tal como lo entendemos desde el inicio de la era industrial, sino una nueva forma de capital, una mutación surgida en las dos últimas décadas, mucho más poderosa que su predecesora y que, como un virus estúpido e hiperactivo, ha acabado con su huésped. ¿Cuáles han sido las causas? Dos hechos primordiales: 1) la privatización de internet llevada a cabo por las grandes tecnológicas estadounidenses y chinas, y 2) la manera en que los gobiernos occidentales y los bancos centrales respondieron a la gran crisis financiera de 2008. (Varoufakis, 2023, p. 7)

Aunque existen matices en su definición, la idea central es que grandes corporaciones tecnológicas (llamadas *Big Tech*) han consolidado posiciones de poder tan hegemónicas que funcionan como nuevos señores feudales. Estos actores controlan enormes infraestructuras digitales y también el acceso a datos, mercados y redes de interacción social. Yanis Varoufakis, uno de los economistas que han impulsado el uso de este término, sugiere que nos encontramos ante un orden económico en el que el mercado y la competencia pierden relevancia, desplazados por relaciones de dependencia y vasallaje digital.

En la actualidad el poder real no lo ostentan los propietarios del capital tradicional, es decir, la maquinaria, los edificios, las redes ferroviarias y telefónicas, los robots industriales. Estos siguen extrayendo beneficios de los trabajadores, de la mano de obra asalariada, pero ya no mandan como antes. Como veremos, se han convertido en vasallos de una nueva clase de señor feudal: los propietarios del capital en la nube. En cuanto al resto, hemos vuelto a nuestra antigua condición de siervos y contribuimos a la riqueza y el poder de la nueva clase dominante con nuestro trabajo no remunerado, además de, cuando tenemos la oportunidad, con el trabajo asalariado que realizamos. (Varoufakis, 2023, p. 8)

En este sentido, la economía digital ya no estaría regida únicamente por la producción y el intercambio de mercancías, sino por la «extracción de rentas» a partir del control de infraestructuras y datos (Zuboff, 2019). Srnicek (2017) ubica su relevancia:

Como definición preliminar, podemos decir que la economía digital se refiere a aquellas empresas que dependen cada vez más de las tecnologías de la información, los datos e internet para sus modelos de negocio. Esta es un área que trasciende a los sectores tradicionales, como la manufactura, los servicios, el transporte, la minería y las telecomunicaciones, y que, de hecho, se está volviendo esencial para gran parte de la economía actual. Entendida de esta manera, la economía digital es mucho más importante de lo que un simple análisis sectorial podría sugerir. En primer lugar, parece ser el sector más dinámico de la economía contemporánea, un área de la que supuestamente emerge una innovación constante y que parece estar impulsando el crecimiento económico. La economía digital parece ser un referente en un contexto económico, por lo demás, bastante estancado. En segundo lugar, la tecnología digital está adquiriendo una importancia sistemática, al igual que las finanzas. Dado que la economía digital es una infraestructura cada vez más omnipresente en la economía contemporánea, su colapso sería económicamente devastador. Por último, debido a su dinamismo, la economía digital se presenta como un ideal que puede legitimar el capitalismo contemporáneo de manera más amplia. (p. 10)

Uno de los rasgos más definitorios de este supuesto tecnofeudalismo es precisamente la *renta digital*, a veces denominada también *capital de la nube*. Aquí, la fuente de riqueza ya no es exclusivamente la producción material ni la venta de servicios, sino la ocupación de posiciones estratégicas dentro de la infraestructura digital: servidores, sistemas operativos, plataformas de comercio electrónico o redes sociales. Quien controla estos nodos impone tarifas de acceso, regula la visibilidad de contenidos y determina quién puede participar y en qué condiciones (Srnicek, 2017). Durand (2020) agrega:

La dinámica del capitalismo está impulsada en su núcleo por un imperativo de inversión vinculado a la competencia y a la dependencia generalizada del mercado. Sin embargo, el auge de los intangibles está alterando esta lógica clásica. A medida que los activos digitales y sus usuarios se vuelven inseparables, la movilidad de los individuos y las organizaciones se ve obstaculizada. Este apego rompe la dinámica competitiva y ofrece a quienes controlan los intangibles una capacidad sin precedentes para apropiarse del valor sin participar realmente en la producción. Lo que entonces prevalece es una relación de captura. En esta configuración, la inversión ya no está orientada al desarrollo de las fuerzas de producción, sino de las fuerzas depredadoras. (p. 191)

Durante la Revolución industrial, los dueños de las fábricas ganaban dinero sobre todo porque hacían trabajar a mucha gente y de ese trabajo sacaban beneficios. Esa era la forma *clásica*: explotar trabajo para producir cosas y venderlas. Pero en la economía digital hay otra forma de ganar dinero: en vez de producir directamente, muchas empresas *capturan valor*. Esto implica que se crean cosas que no son objetos materiales, sino intangibles (aplicaciones, plataformas, programas, bases de datos). Esos intangibles necesitan que la gente los use todo el tiempo; quienes los controlan pueden atrapar a los usuarios dentro de su sistema. Por ejemplo, si una persona usa siempre el mismo buscador, red social o aplicación, es difícil que se cambie a otra. Eso la *ata* y hace que la empresa pueda sacar valor (con sus datos, su atención, sus pagos, la publicidad) sin producir nada *nuevo* en el sentido clásico. Entonces, en vez de invertir para mejorar la producción (hacer más fábricas, más máquinas, más productos), invierten en crear formas de atrapar y chupar valor sin necesidad de producir directamente.

De este modo, ya no se trata de fabricar cosas, sino de capturar y apropiarse del valor que circula en la sociedad. En palabras de Varoufakis (2023), estas empresas se convierten en *cobradores de peajes digitales*, pues cualquier actor (empresa, gobierno o individuo) que desee operar en el mundo digital debe pagar, directa o indirectamente, un tributo.

Esta lógica de extracción se entrelaza con lo que se ha llamado la *economía política de la atención*. Hoy, el recurso más codiciado no es solo el dinero, sino el tiempo y la atención de las personas. Las plataformas desarrollan algoritmos cada vez más sofisticados para retener a los usuarios y monetizar cada clic o segundo de visualización (Zuboff, 2019). En este sentido, Wu (2017) considera:

El último medio siglo ha sido una era de individualismo sin precedentes, lo que nos ha permitido vivir de maneras que antes no eran posibles. El poder que se nos ha otorgado para construir nuestra vida atencional es un ejemplo poco apreciado. Incluso mientras esperamos al dentista, tenemos el mundo al alcance de la mano: podemos consultar el correo, navegar por nuestras páginas favoritas, jugar y ver películas, donde antes teníamos que conformarnos con una pila de revistas viejas. Pero con el nuevo horizonte de posibilidades también ha llegado la erosión del perímetro de la vida privada. Por lo tanto, resulta un tanto paradójico que, al haber individualizado tan profundamente nuestra vida atencional, terminemos siendo menos nosotros mismos y más esclavos de nuestros diversos medios y dispositivos. Sin consentimiento expreso, la mayoría de nosotros nos hemos abierto pasivamente a la explotación comercial de nuestra atención prácticamente en cualquier lugar y en cualquier momento. Si se pretende que exista algún plan de zonificación para frenar esta expansión, deberá ser principalmente un acto de voluntad individual. (Wu, 2017, p. 325)

La atención, convertida en mercancía, alimenta un circuito económico en el que se fusionan intereses comerciales con mecanismos de manipulación cultural y social. En este contexto, el individuo deja de ser simplemente un consumidor para convertirse en una fuente de datos y en un objeto de modelado conductual (Citton, 2014). Al respecto, Citton (2014) ilustra el vínculo con lo educativo de la siguiente manera:

En un artículo particularmente serio y esclarecedor, Katherine Hayles, profesora de Literatura Inglesa en la Universidad de Duke en Carolina del Norte, sugiere que estamos viviendo un cambio importante, rápido y masivo en los sistemas de atención y los modos cognitivos que caracterizan a las generaciones de profesores y estudiantes que conviven en el aula. Los profesores conciben sus clases como un sistema de atención profunda, imaginando que los participantes se comprometen a «concentrarse en un solo objeto durante largos periodos (por ejemplo, una novela de Dickens), ignorando los estímulos externos mientras están concentrados, prefiriendo un único flujo de información y teniendo una alta tolerancia a los largos periodos de concentración». Por su parte, sin embargo, los estudiantes han desarrollado los hábitos característicos de la hiperatención: «cambiar rápidamente el enfoque entre diferentes tareas, preferir múltiples flujos de información, buscar un alto nivel de estimulación y tener una baja tolerancia al aburrimiento». (Citton, 2014, p. 10)

La estructura social que surge de este nuevo orden digital está lejos de ser homogénea. Algunos autores han comenzado a esbozar las *nuevas clases digitales* que emergen en el seno del tecnofeudalismo. En la cúspide se encontrarían los llamados *nubalistas*, término que alude a quienes poseen o gobiernan la *nube* global: empresas como Amazon, Microsoft, Google o Apple, cuyo poder proviene de su dominio sobre infraestructuras y datos a escala planetaria (Varoufakis, 2023). Más que ganar dinero por vender productos, estos actores obtienen rentas por intermediar, por establecer las reglas del juego y por poseer la infraestructura que hace posible la vida digital contemporánea (Srnicek, 2017).

Debajo de ellos se ubican los *vasallos digitales*. Aquí encontramos desde empresas más pequeñas que dependen de plataformas dominantes, como pymes que venden en Amazon o desarrolladores de apps en las tiendas virtuales, hasta trabajadores autónomos que tratan de monetizar su presencia online: *youtubers*, *influencers*, diseñadores *freelance*, entre otros. Aunque puedan generar ingresos considerables, su margen de autonomía es limitado, ya que están sometidos a algoritmos, comisiones y normas cambiantes impuestas por los nubalistas (Durand, 2020).

En la base de esta pirámide digital se sitúa lo que algunos denominan el *proletariado de la nube*. Este grupo engloba a repartidores de plataformas de *delivery*, conductores de transporte bajo demanda, trabajadores de almacenes logísticos, moderadores

de contenido y etiquetadores de datos, esenciales para entrenar los algoritmos de la inteligencia artificial. Son trabajadores que, a pesar de estar insertos en el corazón tecnológico del siglo XXI, sufren condiciones laborales marcadas por la precariedad, la vigilancia constante y la fragmentación de derechos (Berg et al., 2018; Gray y Suri, 2019).

Así, el tecnofeudalismo se nos presenta no solo como un diagnóstico económico, sino también como una hipótesis crítica sobre el tipo de sociedad que podría estar consolidándose. Una sociedad en la que las estructuras de poder y dependencia recuerdan más a relaciones de vasallaje medieval que a las promesas liberales del mercado libre y la competencia. No obstante, este es un debate aún abierto y en plena construcción académica, que exige tanto rigor analítico como prudencia a la hora de enunciar conclusiones definitivas.

Alfabetización mediática crítica: enfoques clásicos

La alfabetización mediática crítica se ha constituido como un campo de estudio y práctica pedagógica orientado a la formación de ciudadanía en contextos de creciente mediatización social. Dentro del paradigma crítico-cultural, la educación mediática no se limita a la adquisición de destrezas técnicas o instrumentales, sino que busca potenciar la capacidad de análisis, participación y agencia en sociedades democráticas. Este enfoque ha sido trabajado con matices diferentes por David Buckingham, Renee Hobbs y, en el contexto latinoamericano, Ismar de Oliveira Soares, quienes aportan marcos conceptuales valiosos para repensar la alfabetización mediática en la era de las plataformas digitales.

El trabajo de Buckingham ha sido fundamental para consolidar una perspectiva crítica en la educación mediática. En su libro clásico *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, plantea que la educación en medios debe partir de la premisa de que *todos los medios son construcciones* y que, por lo tanto, su análisis exige desnaturalizar las formas en que producen representaciones sociales (Buckingham, 2003, p. 35).

Buckingham (2019) también ha señalado la importancia de entender la alfabetización mediática como un proceso histórico y social, que no puede reducirse a la lógica de competencias digitales de corte instrumental. Para él, el riesgo está en transformar la alfabetización mediática en una mera educación tecnológica, perdiendo de vista su dimensión crítica y ciudadana (Buckingham, 2003).

Renée Hobbs, por su parte, aporta otra dimensión clave: la alfabetización mediática como práctica activa y como derecho ciudadano. En *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*, sostiene que la alfabetización implica no solo la capacidad de acceder y analizar mensajes, sino también la de «crear y compartir contenido de

manera responsable» (Hobbs, 2011, p. 12). Esta definición incorpora la *producción* como un componente central del aprendizaje mediático.

Para Hobbs (2020), la alfabetización mediática es inseparable de los desafíos de la democracia contemporánea. En contextos marcados por la proliferación de desinformación, noticias falsas y discursos de odio, la educación en medios se vuelve indispensable para sostener una esfera pública plural y crítica. De allí que insista en que la alfabetización mediática debe ser entendida como un derecho humano básico, al mismo nivel que la alfabetización lectoescritora (Hobbs, 2011).

En América Latina, la alfabetización mediática crítica ha estado marcada por la tradición de la *edukomunikación*, cuyo exponente más destacado es Ismar de Oliveira Soares. Para este autor, la *edukomunikación* se define como un campo interdisciplinar que busca promover procesos de democratización de la comunicación y la educación, al tiempo que reconoce a los sujetos como productores de cultura (Soares, 1999).

Soares (1999) se inspira en la pedagogía freireana y en la idea de que la educación debe ser un proceso dialógico, problematizador y emancipador. En su lectura de Paulo Freire (1970/2005), la alfabetización no es un ejercicio de transmisión de contenidos, sino un acto político que permite a los sujetos leer críticamente el mundo. Aplicada al campo mediático, esta perspectiva convierte al aula en un espacio de reflexión y creación, donde los estudiantes no son consumidores pasivos, sino interlocutores activos que negocian sentidos.

Comparación de marcos teóricos en la alfabetización mediática crítica

Si bien Buckingham, Hobbs y Soares parten de una matriz común, la convicción de que la alfabetización mediática es un campo fundamental para la formación ciudadana, sus marcos teóricos presentan énfasis diferenciados que reflejan tradiciones culturales y pedagógicas diversas. La comparación entre ellos permite visibilizar tanto convergencias como tensiones en el modo en que conciben el rol de la educación frente a los medios.

En primer lugar, los tres autores coinciden en rechazar una concepción meramente instrumental de la alfabetización mediática, aquella que la reduce a la adquisición de habilidades técnicas o a la capacitación en el uso de herramientas digitales. Para Buckingham (2003, 2019), la alfabetización mediática debe sostenerse en el análisis crítico de los medios como construcciones sociales, Hobbs (2010, 2011) insiste en que se trata de un derecho ciudadano en contextos democráticos, y Soares (1999) la concibe como un proceso de empoderamiento cultural y político inspirado en la pedagogía de Freire (1970/2005).

Del mismo modo, los tres autores enfatizan que esta no se agota en el aula, sino que debe proyectarse en la participación activa en la esfera pública. La producción de mensajes (Hobbs, 2011), el análisis de representaciones (Buckingham, 2003) y la apropiación de medios comunitarios (Soares, 1999) son ejemplos de cómo cada uno plantea estrategias para vincular la educación con la ciudadanía mediática.

Pese a su riqueza conceptual, estos marcos comparten una limitación: fueron formulados principalmente en un entorno mediático previo al dominio de las plataformas digitales globales. Tanto Buckingham (2003) como Hobbs (2011) desarrollaron sus propuestas en un contexto de televisión, prensa y primeros medios digitales, mientras que Soares (1999) elaboró su teoría en el marco de experiencias comunitarias y escolares.

En este punto emerge la necesidad de articular los aportes del paradigma crítico-cultural con nuevas categorías analíticas, como el *tecnofeudalismo* (Varoufakis, 2023), que permiten problematizar cómo las plataformas digitales reconfiguran las condiciones mismas del ejercicio de la ciudadanía mediática y del aprendizaje crítico.

Convergencias y tensiones: tecnofeudalismo y AMC

Sintetizando, Yanis Varoufakis plantea que la economía y la política digitales se están reorganizando en torno a lógicas de renta, exclusión y control que recuerdan ciertas características del feudalismo histórico: concentración extrema del poder y dependencias serviles o relaciones de vasallaje (o, en la modernidad, dependencias tecnológicas) entre los grandes oligopolios de plataforma y la multitud de usuarios/producciones que operan según sus reglas. En este diagnóstico, la acumulación ya no responde únicamente a la competencia capitalista, sino a la captura de rentas digitales mediante el control de visibilidad, accesibilidad y monetización (Srnicek, 2017). Varoufakis subraya la dimensión tributaria y la dependencia estructural que generan las plataformas sobre usuarios, trabajadores y productores culturales.

En este sentido, Buckingham pone el foco en la construcción de representaciones y en el análisis crítico de los contenidos y sus marcos ideológicos. El diagnóstico tecnofeudal añade una capa estructural: la plataforma ya no es solo un canal que transmite construcciones discursivas, sino un actor que decide qué construcciones serán visibles, rentables o silenciadas mediante algoritmos y políticas de moderación y monetización (Gillespie, 2018). Esto implica que el análisis textual que propone Buckingham, aunque necesario, pueda resultar insuficiente si no incluye el estudio de las infraestructuras de distribución (*ranking*, moderación, monetización) que condicionan la circulación de sentido. Estudios sobre la organización y los límites de las plataformas muestran cómo estas reconfiguran mercados de atención y de intermediación.

Por su parte, Hobbs subraya la importancia de la producción mediática como práctica cívica. El cruce tecnofeudal advierte que la producción en plataformas puede convertirse en trabajo precarizado: la creación de contenidos genera valor que es capturado por la plataforma, y la «participación» pasa a ser fuente de renta para los propietarios de la infraestructura. Por ende, la idea hobbsiana de la producción responsable debe complementarse con la enseñanza sobre economías de la atención, modelos de negocio y formas de captura de valor (quién gana dinero y cómo). Esta tensión revela por qué la alfabetización mediática debería integrar componentes de *data literacy*, economía política de las plataformas y derechos digitales. La literatura sobre vigilancia y extracción de datos provee un marco para pensar estas capturas (Zuboff, 2019).

En el caso de Soares (1999), la educocomunicación freireana promueve la apropiación de la comunicación como práctica emancipadora. El tecnofeudalismo evidencia que la apropiación puede verse cooptada cuando las plataformas privatizan canales de interlocución colectiva, transformando radios escolares, foros comunitarios o iniciativas culturales en espacios sujetos a las normas contractuales y algorítmicas de actores corporativos. Este escenario obliga a repensar las estrategias de democratización de la comunicación incorporando análisis de gobernanza tecnológica, políticas públicas y alternativas de infraestructura (por ejemplo, *software* libre, redes comunitarias) que permitan mantener la condición pública/comunitaria de ciertas prácticas comunicativas (van Dijck et al., 2018). Estudios sobre la concentración de plataformas y su efecto en la geografía de la captura de valor son relevantes en este punto.

Así, los sujetos pedagógicos dejan de ser comprendidos meramente como *usuarios* autónomos de plataformas y pasan a configurarse como vasallos digitales, insertos en relaciones de dependencia estructural respecto de infraestructuras que concentran el poder de distribución, visibilidad y rentabilización del conocimiento. El estudiante o docente que emplea plataformas educativas no solo consume y produce contenidos, sino que lo hace en condiciones de subordinación a reglas de acceso, recopilación de datos y monetización que no controla. La metáfora feudal adquiere aquí potencia analítica: la relación con la plataforma es menos la de un consumidor libre y más la de un actor obligado a tributar —mediante su atención, datos o producción cultural— para poder participar del ecosistema digital (Varoufakis, 2023).

En consecuencia, los objetivos de la alfabetización mediática se desplazan. No basta con analizar críticamente los mensajes y discursos, sino que resulta imprescindible interrogar las estructuras económicas y tecnológicas que los sustentan. El estudio de la desinformación y de la manipulación algorítmica, por ejemplo, debe contemplar no solo las estrategias retóricas de los mensajes, sino también los sistemas de *ranking* y visibilidad que los hacen circular, favoreciendo o marginando narrativas según lógicas de captura de atención. En América Latina, este enfoque revela cómo la dependencia de

servicios en la nube y de plataformas extranjeras instala un régimen de renta digital que condiciona la producción educativa y cultural de la región (Srniczek, 2017).

Del mismo modo, las competencias que se requieren en el contexto tecnofeudal trascienden la alfabetización crítica clásica centrada en medios y contenidos. Es necesario formar sujetos capaces de comprender los modelos económicos de las plataformas, los algoritmos que median sus interacciones y las formas de vigilancia que sostienen la acumulación digital. Ello implica incorporar saberes nuevos, con el objetivo de preparar ciudadanos capaces de resistir, negociar o transformar las condiciones de vasallaje digital. Solo así la alfabetización mediática puede aspirar a ser emancipadora en un entorno en el que la infraestructura misma constituye el nuevo campo de disputa por el sentido, el poder y el valor.

Propuesta para la formación docente

El cruce entre tecnofeudalismo y alfabetización mediática obliga a repensar los lineamientos de la formación docente en clave estructural. Enseñar *cómo analizar* o *cómo producir* mensajes no es suficiente; es necesario integrar al currículo la comprensión de los modelos de negocio que organizan las plataformas (publicidad segmentada, subastas de atención, extracción y venta de datos) y sus efectos en las prácticas pedagógicas. Como advierte Zuboff (2019), el capitalismo de la vigilancia convierte toda interacción digital en materia prima para la acumulación, lo que exige que los futuros docentes comprendan que sus estudiantes no son solamente receptores o productores de mensajes, sino también generadores de datos capturados y monetizados. Este giro pedagógico implica que el análisis crítico debe extenderse a los marcos económicos y a las lógicas de extracción que atraviesan la vida escolar.

Otro eje necesario en la formación docente es la enseñanza sobre algoritmos de recomendación, sesgos de ranking y mecanismos de moderación automatizada. Comprender cómo operan estos sistemas es indispensable para reconocer por qué ciertos contenidos alcanzan visibilidad mientras otros son relegados, y cómo estas dinámicas afectan la circulación del conocimiento. Así, la alfabetización mediática se convierte en alfabetización algorítmica y de datos, capaz de desnaturalizar la aparente neutralidad tecnológica.

Asimismo, resulta clave que la formación docente incluya un componente propositivo y emancipador. Esto supone trabajar con alternativas tecnológicas, tales como *software* libre, plataformas cooperativas, hospedajes comunitarios, y con el conocimiento de licencias abiertas (*copyleft*, Creative Commons) que permitan defender la producción educativa frente a la captura corporativa. No se trata únicamente de dotar a

los educadores de habilidades técnicas, sino también de criterios para negociar institucionalmente con proveedores comerciales y preservar márgenes de autonomía pedagógica en un ecosistema dominado por monopolios de plataforma (van Dijck et al., 2018).

Un cuarto componente corresponde a los marcos regulatorios emergentes. La discusión sobre políticas de consentimiento, privacidad y autorización en el uso de materiales repercute directamente en las condiciones para sostener prácticas críticas. Por ello, la formación docente debe ofrecer herramientas para comprender estos marcos normativos, reconocer sus límites y, cuando sea necesario, participar en debates públicos sobre su adaptación a los contextos locales.

Finalmente, las prácticas críticas situadas deben ocupar un lugar central. Se trata de ejercicios que no separen la producción mediática del análisis de la política de plataforma, sino que los articulen. Por ejemplo, proyectos en los que los estudiantes creen contenidos y luego evalúen su desempeño real en distintas plataformas —visibilidad, alcance, monetización, moderación— para abrir debates sobre desigualdades, sesgos y alternativas de distribución. Estas prácticas permiten a los futuros docentes experimentar con la materialidad del tecnofeudalismo digital, al tiempo que imaginan estrategias de resistencia y creación de espacios educomunicativos emancipadores.

Breve conclusión analítica

Como hemos visto, la adopción del concepto de *tecnofeudalismo* como marco interpretativo resulta especialmente relevante en el campo educativo, ya que permite visibilizar las transformaciones estructurales que afectan la experiencia digital y, por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La emergencia de nuevas formas de extracción de valor y control algorítmico plantea desafíos profundos para la ciudadanía digital, entendida no solo como el conjunto de competencias técnicas, sino como la capacidad crítica de comprender y cuestionar las relaciones de poder que modelan esos espacios (Buckingham, 2019; Hinrichsen y Coombs, 2013).

El abordaje tecnofeudal no invalida los aportes de Buckingham, Hobbs o Soares; los tensa y complementa al evidenciar que representación, producción y emancipación operan hoy en condiciones materiales radicalmente transformadas. Si aquellos autores ofrecen herramientas conceptuales sólidas para trabajar la construcción de sentido, la participación cívica y la democratización comunicativa, el tecnofeudalismo introduce la urgencia de comprender las condiciones estructurales de la circulación: quién controla la canalización y monetización de sentido, cómo se extrae valor de las prácticas educativas y comunicativas, y cómo la arquitectura algorítmica de las plataformas condiciona tanto la agencia individual como las posibilidades de organización colectiva (Varoufakis, 2023; Zuboff, 2019).

Esta tensión confirma la hipótesis planteada: el tecnofeudalismo constituye un marco teórico innovador que amplía los enfoques tradicionales de alfabetización mediática crítica al situarla en el contexto de nuevas formas de extracción de valor. Para la alfabetización mediática crítica, esto significa ampliar el currículo incorporando análisis de infraestructuras, economías de la atención, gobernanza de datos y regulación digital, sin perder de vista —como ancla epistemológica y política— la aspiración freireana a la emancipación.

Los programas de formación docente deben entonces articular tanto las dimensiones textuales y productivas clásicas como la comprensión de las dinámicas de poder que configuran los entornos digitales y condicionan los procesos educativos. Esto requiere un desplazamiento epistemológico que supere el análisis textual y que aborde también los intereses económicos. Solo así se podrá enfrentar el desafío de formar ciudadanías capaces de comprender y disputar las arquitecturas tecnofeudales que estructuran la comunicación del siglo XXI.

Líneas futuras de investigación

Este cruce abre múltiples agendas de investigación. En primer lugar, es necesario desarrollar estudios empíricos que documenten cómo las dinámicas tecnofeudales operan concretamente en contextos educativos latinoamericanos: qué plataformas median las prácticas pedagógicas, cómo capturan valor del trabajo docente y estudiantil, y qué formas de resistencia o apropiación crítica emergen en el sur global (Couldry y Mejías, 2019).

En segundo lugar, se requiere investigación-acción participativa que diseñe, implemente y evalúe programas de formación docente que integren análisis de infraestructuras digitales, economía política de plataformas y pedagogías emancipadoras, midiendo su impacto en las competencias críticas del profesorado.

Tercero, es fundamental explorar las tensiones entre soberanía tecnológica, alternativas infraestructurales (*software* libre, plataformas cooperativas, redes comunitarias) y su viabilidad pedagógica en sistemas educativos precarizados (Morozov, 2022).

Finalmente, se necesita investigación comparada sobre marcos regulatorios y políticas públicas que disputen el control corporativo de los entornos digitales educativos, analizando experiencias de alfabetización de datos, protección de derechos digitales estudiantiles y gobernanza democrática de plataformas educativas (Buckingham, 2019). Estas líneas permitirían pasar del diagnóstico crítico a la construcción de alternativas pedagógicas y políticas concretas.

Bibliografía

- Berg, J., Furrer, M., Harmon, E., Rani, U., y Silberman, M. S. (2018). *Digital labour platforms and the future of work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_645337/lang-en/index.htm
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.
- Couldry, N., y Mejías, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Durand, C. (2020). *Techno-féodalisme: Critique de l'économie numérique*. Zones.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*. Yale University Press.
- Gray, M. L., y Suri, S. (2019). *Ghost work: How to stop Silicon Valley from building a new global underclass*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Hinrichsen, J., y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Australian Educational Computing*, 27(1), 65-72.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Morozov, E. (2022). Critique of techno-feudal reason. *New Left Review*, 133, 29-68.
- Rosa, R. (2021). *Educação midiática crítica em tempos digitais*. Autêntica.
- Soares, I. de O. (1999). Comunicação/educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 1(2), 19-74
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism: What killed capitalism*. Bodley Head.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Wu, T. (2017). *The attention merchants: The epic scramble to get inside our heads*. Vintage.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs.