

**Fernández Massara, María Belén**

*Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización*

Ecós de la Comunicación Año 6 N° 6, 2013

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Fernández Massara, M. B. (2013). Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización [en línea]. *Ecós de la Comunicación*, 6(6). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/imaginarios-tecnologicos-subjetividades.pdf> [Fecha de consulta:....]

# Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización

María Belén Fernández Massara\*

**Recibido:** 5/7/2013

**Aprobado:** 3/10/2013

## Resumen

*En el contexto de la llamada “Sociedad del Conocimiento”, los procesos tecno-comunicacionales se configuran desde la articulación entre las condiciones materiales y las condiciones imaginarias en que operan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en relación con los actores que las utilizan en contextos específicos. Esta propuesta se enmarca en los estudios de comunicación desde una perspectiva socio-discursiva y transdisciplinaria, que orienta la investigación acerca de las experiencias de uso y reconocimiento de los jóvenes mediadas por las TIC, como de las formas de subjetivación asociadas a ellas. En este punto, cabe preguntarnos: ¿Qué lugar imaginario ocupan las TIC en el discurso de los estudiantes de nivel medio? ¿Cuáles son las prácticas en que se materializan –o no– esos imaginarios? ¿En qué términos esas prácticas y representaciones configuran modos particulares de constitución de la subjetividad juvenil?*

## Abstract

*In the context of so called “Society of the Knowledge”, the tecno-communication processes are formed from the joint between the material conditions and the imaginary conditions in which they produce the Technologies of the Information and the Communication, in relation to the actors who use them in specific contexts. This offer partner places in the studies of communication from a discursive perspective and transdisciplinaria, that orientates the investigation brings over of the experiences of use*

\* Licenciada y Profesora en Comunicación Social (FACSO-UNICEN) y Doctoranda en Comunicación (FPyCS- UNLP). Docente-investigadora categorizada en la FACSO-UNICEN en las carreras de Comunicación Social y Antropología Social, en las materias Lingüística, Publicidad y Teorías de la Comunicación; profesora de formación docente en el Profesorado de Lengua y Literatura (ISFD N° 22), en las materias EDI II y III y Semiótica I y II, y de educación secundaria (EES N° 3) en Olavarría (Buenos Aires, Argentina). Realiza investigaciones para su tesis doctoral y en el marco del PROINCOMSCI (Programa de Investigaciones Sociales y Comunicacionales de la Ciudad Intermedia) sobre el tema “prácticas y representaciones mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos socio-educativos”, en particular, las relaciones entre tecnologías, educación secundaria técnica y construcción de la ciudadanía.

## Palabras clave:

*subjetividad juvenil, mediatización, imaginario tecnológico, apropiación, educación técnica.*

## Key words:

*juvenile subjectivity, mediatization, imaginary technological, appropriation, technical education.*

*and recognition of the young persons happened by the TIC, since of the forms of subjectivation associated with they. In this point, it is necessary to ask us: what imaginary place do they occupy the TIC in the speech of the students of average level? Which are the practices in which they materialize –or not– these imaginary ones? In what terms do these practices and representations form particular manners of constitution of the juvenile subjectivity?*

## 1. Introducción

A partir del ingreso a lo que se ha dado en llamar “Sociedad del Conocimiento”, los países están mutando significativamente sus perfiles productivos al tiempo que sus actividades de producción, circulación y acceso a los saberes. La cultura toda se transforma en la medida en que la tecnología pasa de tener un aspecto instrumental para adquirir plenamente un aspecto simbólico que remite no sólo –ni principalmente– a aparatos sino a nuevos lenguajes, formas de socialización y modos de experiencia. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen hoy el emergente de los procesos de subjetivación y, como tal, eje de los debates que atraviesan las ciencias sociales. En particular, el concepto de mediatización ofrece un lugar estratégico para interpelarnos acerca de las dinámicas vinculadas a la producción de sentido en una era digital no exenta de tensiones.

En estos términos, los procesos tecno-comunicacionales se configuran desde la articulación entre las condiciones materiales y las condiciones imaginarias en que operan las TIC, en relación con los actores que las utilizan en contextos específicos. Y si el punto de vista se centra en los sujetos, es posible y deseable recuperar críticamente el concepto de subjetividad. El supuesto inicial es que la subjetividad ofrece un campo problemático para pensar las nuevas formas culturales implicadas en los usos tecnológicos, y, a su vez, los múltiples modos en que esta y otras categorías están siendo interpeladas y tensionadas por las emergencias de la sociedad contemporánea. Cabe agregar que aunque para este trabajo nos centramos en la noción de subjetividad, entendemos que resulta indisoluble de la de identidad, en la medida en que esta no resulta de una construcción estática ni de ningún individuo aislado, sino de procesos sociohistóricos que atraviesan al sujeto a partir de la acción compartida con otros.

Nos centraremos entonces en los *jóvenes estudiantes de la escuela secundaria*, sus discursos y representaciones asociados a las TIC. La propuesta se enmarca en los estudios de comunicación desde una perspectiva sociodiscursiva y transdisciplinaria que da cuenta de su dimensión política: aquella que revela la conflictividad de lo social, en este caso, las luchas implicadas en las políticas de incorporación de las TIC en los contextos educativos, como las condiciones en que operan y las hacen posibles.

La educación imprime sus propias lógicas a estos procesos de mediatización. En consecuencia, este trabajo propone un abordaje de las dos concepciones que conviven de manera conflictiva en sus discursos y, en particular, entre los jóvenes estudiantes: una racionalidad tecno-utópica que promete un destino deseado e irreversible de desarrollo tecnológico y social, que justifica desde allí los procesos de inclusión escolar de las TIC; y aquella que intenta dar cuenta de sus determinaciones sociopolíticas, sus implicancias ideológicas, su complejidad simbólica y cultural, a fin de resignificar los alcances de un uso pedagógico y socialmente productivo.

En esta discusión, el papel de los jóvenes resulta fundamental, en la medida en que gran parte de sus experiencias definen los modos en que se apropian, negocian, ponen en discusión los sentidos emergentes o instituidos en torno a las TIC. Los interrogantes de los que parte este trabajo son: ¿Qué lugar imaginario ocupan las TIC en el discurso de los jóvenes estudiantes de nivel medio? ¿Cuáles son las prácticas en que se materializan –o no– esos imaginarios? ¿En qué términos esas prácticas y representaciones configuran modos particulares de constitución de la subjetividad?

Respecto de la problemática TIC/educación, el estado de la cuestión demuestra cierta profusión de reflexiones teóricas, pero a la vez la escasez de estudios empíricos que profundicen la mirada crítica e históricamente situada sobre estos procesos. En nuestro caso, se trata de una investigación cualitativa acerca de los imaginarios y los usos tecnológicos en la educación secundaria técnica en la ciudad de Olavarría (Buenos Aires, Argentina). Nos proponemos comprender cómo estos constituyen escenarios complejos de interacción entre sujetos y tecnologías, en los que se están produciendo nuevas modalidades de constitución de subjetividad. Y asimismo, cómo estas subjetividades adquieren características distintivas en la educación técnica de nivel medio. Por caso, constituyen el emergente tanto de imaginarios tecnológicos

históricamente vinculados a la formación socioproductiva, como de aquellos ligados a la formación humanística y ciudadana.

Las transformaciones educativas están ligadas a las políticas de incorporación de tecnologías digitales a la enseñanza, cuyo máximo exponente en el país es el *Programa Conectar Igualdad*. Esta iniciativa depende del Ministerio de Educación de la Nación e implica un programa de inclusión digital, educativa y social, que legitima el rol específico del Estado para garantizar las condiciones de accesibilidad y uso de las TIC. Con el modelo uno a uno (una computadora por alumno) se propuso originalmente distribuir tres millones de *netbooks* a estudiantes y docentes de escuelas públicas del país (secundarias, de educación especial y de formación docente) en el período 2010-2012, y continúa actualmente para alcanzar los 3,5 millones de computadoras durante 2013<sup>1</sup>.

## 2. Consideraciones teóricas

### 2.1. La dimensión significativa de las TIC

Reguillo Cruz nos introduce en la constitución problemática de la juventud en América Latina, y su papel clave para pensar las transformaciones sociopolíticas y los desplazamientos identitarios:

“La incapacidad del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, así como el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió a los jóvenes como espacio de contención –su inclusión en el sistema educativo y, más tardíamente, en el mercado del trabajo– hoy se encuentra en crisis” (2012: 24).

¿Dónde encuentran los jóvenes sus lugares de identificación social, sus formas de ser en el mundo, en este contexto de crisis? El problema nos lleva a pensar los cambios asociados a la cultura mediática. El concepto de *mediatización* ha tendido a desplazar el de cultura de masas o cultura masiva, tradicionalmente utilizado para dar cuenta del conjunto de productos destinados a las masas. Deudora de la noción primigenia de “mediación” acuñada por Martín Barbero (1987), la mediatización implica hoy la articulación entre los procesos de significación en torno a los medios

<sup>1</sup> “Conectar Igualdad” forma parte de experiencias muy diversas, con distintos objetivos y grados de desarrollo en América Latina, como el Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huascarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa integral Conéctate en El Salvador y las Escuelas del Futuro en Guatemala.

masivos de comunicación y otras prácticas cotidianas, procesos en que los medios adquieren materialidad institucional y cultural.

Ha destacado Mata (1999) que a partir de este concepto será posible pensar la cultura en torno a medios y tecnologías como una matriz simbólica que articula nuevas estrategias de producción y recepción de sentido en los mercados discursivos emergentes. La noción de mediatización se entronca entonces con el enfoque sociosemiótico de Eliseo Verón (1998, 2001). Un enfoque interpretativo –como el que aquí asumimos– permite partir de los discursos para analizar las múltiples representaciones desde las cuales la sociedad se piensa a sí misma como “Sociedad del Conocimiento”.

Queda claro que el concepto de mediatización es inseparable del de cultura. Los estudios de comunicación reconocen la herencia culturalista de los estudios británicos, para quienes el concepto de cultura se confunde con el de hegemonía vía la teoría gramsciana. Y esto, en la medida en que las interpelaciones acerca de las configuraciones culturales nos llevan a las relaciones de poder, a la conflictividad de lo social, a los procesos de producción y negociación de sentidos compartidos. En estos términos, la cultura fue concebida como “un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Williams en Mata, 1999: 84-85).

En este punto, adquiere importancia clave analizar las condiciones materiales e imaginarias en que se inscriben las experiencias en torno a las tecnologías de la comunicación. Cabrera reconoce lo “imaginario” como un concepto de amplias derivaciones teóricas. Siguiendo a Castoriadis, lo concibe como “la capacidad creativa de hacer aparecer representaciones y del conjunto de representaciones, afectos y deseos que de ella resultan” (2006: 17). Esta perspectiva nos permite poner en discusión los imaginarios tecnológicos, para dar cuenta de *cómo se instituyen* y *son instituidos* los sentidos dominantes de la racionalidad técnica en sus condiciones específicas. Asimismo, expone la tensión entre las dos concepciones vigentes en las sociedades contemporáneas: las tecnofóbicas de tono frankfurtiano, que atribuyen a la tecnología un papel ideológico de reproducción del statu quo; y el “tecnologismo” –en términos de Schmucler (1997)–, según el cual la tecnología deviene en condición de progreso y desarrollo social.

En suma, las “nuevas tecnologías” configuran una red económico-funcional, institucional y simbólica que se convierte en el

principio organizador de la civilización técnica. Y que se materializa en los discursos (mediáticos, publicitarios, científicos) que tienden a la neutralización de su carácter histórico y problemático. La matriz significativa de estos imaginarios radica en el “mito del progreso”, sobre lo que había llamado la atención la teoría crítica. Pero la fuerza productiva de la idea del progreso no está dada por su verdad o falsedad, sino por su capacidad de llenar de sentido la práctica humana, inscrita en el pensamiento utópico que vincula la inclusión de las TIC con un futuro inexorable y necesariamente mejor<sup>2</sup>.

## **2.2. Hacia la comprensión del sujeto mediatizado**

Muchos otros enfoques se han interpelado por los cambios mediados por las tecnologías de la comunicación. Un núcleo problemático surge a partir de estos procesos: la *identidad*. Los estudios culturales han desmontado el proceso que conformó la modernidad latinoamericana, examinando las profundas mutaciones culturales, las vinculaciones de la tecnología con todos los ámbitos sociales, como así las transformaciones identitarias asociadas a ella (Ortiz, Martín Barbero, García Canclini, entre otros). Para Reguillo Cruz (2000), se trata de superar los esencialismos para dar cuenta de identidades históricas, siempre cambiantes y relacionales, porque constituyen al mismo tiempo un proceso de identificación y un proceso de diferenciación. Estos conceptos revelan las tensiones que atraviesan una “modernidad líquida”, entre la identidad colectiva tradicional y la tendencia a la fragmentación, si bien la Nación continúa siendo un referente necesario –aunque no suficiente– en la identidad de los sujetos (Bauman en Capuano, Lucilli y Szwarc, 2008).

Ahora bien, resulta pertinente reconstruir brevemente cómo surgen las interrogaciones acerca de este sujeto mediatizado. En la década del ochenta, irrumpen en América Latina los estudios de la recepción, que proponen una reflexión crítica y alternativa a los estudios hegemónicos de tradición funcionalista. Se trata ahora de un receptor activo, pero además con “capacidad de agencia” (Orozco Gómez en Saintout y Ferrante, 2006), que se define como la iniciativa de los sujetos en sus prácticas comunicacionales y en los diversos escenarios en que estas pueden producirse. Esta idea que escapa a un determinismo absoluto, pero a la vez intenta dar cuenta de los

<sup>2</sup> Ligada a esta idea optimista de progreso, el “desarrollo” configura una retórica que desde las teorías desarrollistas de los años sesenta, y hasta la actualidad, han fundamentado las políticas educativas. Estas sostienen la dicotomía entre países desarrollados (sobre todo, Estados Unidos) y aquellos en vías de desarrollo, naturalizando el subdesarrollo como un estado originario. En estos términos es que los países dominantes terminan por imponer estrategias, saberes y tecnologías supuestamente capaces de producir en América Latina un crecimiento sostenido y eficiente.

procesos de dominación y de negociación que operan en las experiencias de recepción.

Sin embargo, otros autores asumen que el rol de receptor también es limitado, porque no implica tanto una realidad sociohistórica sino una función subordinada a un medio de comunicación. Esta concepción es especialmente problemática en el caso de las actuales mediaciones tecno-culturales, que no involucran a receptores en sentido clásico sino a sujetos activos que generan procesos de apropiación y uso en contextos particulares. La noción de *apropiación* da cuenta de los procesos de interpretación implicados en las representaciones y las prácticas que los distintos actores ponen en juego en el marco de sus experiencias tecnológicas. Una de las definiciones más esclarecedoras la encontramos en Morales (2009, 2011), quien entiende la apropiación social desde una doble articulación: la del objeto (que supone, entre otras, sus condiciones de disponibilidad y acceso) y la de los significados que ese objeto vehiculiza, posibilita o desencadena. En este segundo nivel, la autora recupera sobre todo la categoría de “elucidación” de Castoriadis, que involucra no solo la comprensión sino una serie de operaciones de atribución de sentido.

Desde este punto de vista, otros conceptos nodales como “consumo” y “audiencia” también resultan insuficientes. Porque el consumo es en sí mismo una experiencia productiva y heterogénea, como ha dicho García Canclini (1995), pero en sentido restringido se vincula a las lógicas de los mercados y de ningún modo agota las posibilidades subjetivas de los actores. Sus prácticas de recepción y consumo no se localizan en grupos o espacios delimitados, sino que dependen de sus posiciones en los espacios sociales e institucionales por los que transita. En este sentido, estudios como el que nos ocupa comprenden las relaciones que los sujetos establecen con sus condiciones cotidianas, desde sus discursos y sus prácticas específicas. El campo de la *subjetividad* es entonces el que mejor expresa estos desplazamientos teóricos y los requerimientos de la investigación empírica.

En síntesis, las concepciones actuales sobre la subjetividad recuperan la perspectiva de Braidotti (en Da Porta, 2011), que se asume como antiesencialista, histórica y contextual, porque la subjetividad no es estable ni unidireccional, sino sujeta a desplazamientos constantes, como una red de conexiones múltiples que es al mismo tiempo material y simbólica. Implica entonces un interjuego entre la sujeción y la subjetivación, que configura una negociación entre modelos culturales hegemónicos y modos

creativos de apropiación y uso, trabajo que la autora ha denominado *mediatización de la subjetividad* (Da Porta, 2011, 2012). En suma, esta línea teórica aporta a las interrogaciones acerca de cómo se produce la subjetividad en el nuevo entorno cultural, definida en términos de un *sujeto nomádico*. Esto es, un sujeto que “no puede entenderse sino como la voz por la cual los discursos sociales pasan; como la intersección que aglutina y mezcla, sobreimpone y segmenta, manifiesta y expresa” (Lozano, 2001: 3).

### **2.3. Mutaciones culturales y subjetividades juveniles**

Estos procesos han acelerado asimismo la de-construcción de la categoría de *joven*. Las subjetividades juveniles sobre las que nos interpelaremos aquí no se agotan en el referente biológico de la edad ni en un colectivo identitario estable o generacional. En un contexto de profundas mediaciones tecnológicas, es sobre todo desde sus recorridos virtuales que los adolescentes se van definiendo como sujetos. Muñoz González (2010) ha dado cuenta de la problemática de las culturas juveniles, explorando sus mutaciones desde otros lenguajes y formas de comunicación, las profundas dislocaciones espacio-temporales, como los nuevos modos de autopercibirse y percibir a otros.

La esfera subjetiva abre entonces una serie de interrogantes específicos. Estudios semióticos han abordado, por ejemplo, las formas de *autorrepresentación en internet*, que privilegian la alteridad y las estrategias elusivas de la identidad “real”. “En tanto garantiza ciertas condiciones de (relativo) anonimato, el régimen virtual favorece la suspensión provisoria de las identidades establecidas para la vida ‘civil’ al tiempo que propicia experiencias –por lo general de carácter lúdico– de mutación identitaria” (Tabachnik, 2007: 3-4).

No obstante, la configuración de la subjetividad juvenil ha sido un tópico ampliamente descuidado en los estudios en comunicación, especialmente respecto de los saberes tecnológicos y sus negociaciones múltiples con aquellos más formales e institucionalizados. El concepto de apropiación adquiere aquí renovada importancia, porque permite comprender las experiencias a partir de las cuales los jóvenes configuran sus modos de consumo simbólico, construyen y reconstruyen sus identidades, amplifican sus relaciones y establecen interacciones a distancia (Quiroz, 2009). En una publicación reciente, Benítez Larghi (2013) nos ofrece

una aproximación a las formas en que se insertan las nuevas tecnologías en los universos de sentidos populares mediante los cuales cada sector social construye su visión del mundo. Como veremos, para los jóvenes de sectores populares la falta de recursos económicos no revela de manera absoluta las diferencias de acceso a los bienes digitales, ya que la mayoría eran usuarios activos de cibercafés y locutorios. El modelo de inclusión de las computadoras en las escuelas se inscribirá en las expectativas en torno a las posibilidades de acceso personal y de participación efectiva a la era digital.

Ahora bien, estos cambios han sido vinculados tempranamente por Martín Barbero (2002) a un descentramiento de la cultura del libro, por el cual las instituciones ligadas a ella se sienten amenazadas como autoridad de saber, porque ahora se configuran múltiples saberes que circulan por otros medios y canales. Esta problemática supone un des-ordenamiento cultural, que implica a los jóvenes en nuevas sensibilidades y modos identitarios asociados a narrativas, imágenes y sonidos en el marco de sus experiencias vinculadas a las tecnologías informáticas. En este sentido, las mediaciones tecnológicas interpelan a los sujetos “íntima y estructuralmente mediados por sus interacciones desde y con la tecnología” (Martín Barbero, 2008: 222).

En este contexto, la escuela se constituye como espacio sociopolítico estratégico en la formación de esas subjetividades, en tanto se enfrenta al desafío de comprender y orientar la complejidad de “ser joven”. Complejidad que de ningún modo se restringe a ciertas categorías cosificantes como la de *nativo digital*. Es conocida la idea –acuñada por Marc Prensky en 2001– de que existiría una brecha entre dos comunidades generacionales: los niños y jóvenes “nativos digitales”, que hacen de la tecnología un uso intuitivo, complejo y dinámico, y los adultos “inmigrantes”, cuyo uso es más superficial y distante (Cassany y Ayala, 2008; Piscitelli, 2005, 2009). Estas posiciones atribuyen legitimidad y sustento teórico a las políticas educativas de implementación de las TIC. En general, estos imaginarios son consistentes con la idea de la “revolución tecno-comunicacional” que garantiza internet, justificando la inclusión digital a partir de las habilidades que naturalmente tendrían los “nativos”.

En términos foucaultianos, podemos concebir las escuelas desde sus lógicas de “verdad y poder”, como escenarios de confrontación discursiva entre sentidos hegemónicos y contra-hegemónicos en torno a estos problemas. La interpelación de lo

educativo desde las prácticas culturales permite superar lo que Huergo (2010) ha definido como representaciones reduccionistas: la que considera a la educación como una acción aislada de sus determinaciones sociohistóricas, y la que la vincula de modo excluyente a la institución escolar. Los problemas relativos a la brecha digital revelan las tensiones y destemporalidades implicadas en las propuestas de inclusión digital en el sistema educativo, como en el caso del *Programa Conectar Igualdad* en la Argentina, y que hemos analizado con cierta profundidad en otros trabajos<sup>3</sup>.

Es por ello que la institución educativa deviene en un ámbito revelador de las profundas transformaciones que atraviesan a las culturales juveniles, en y desde los entornos tecno-culturales. Partimos entonces de dos premisas básicas: que las TIC son un fundamental componente de la vida de los jóvenes, en torno a las cuales estos configuran una trama compleja de relaciones expresivas, afectivas y cognitivas; y que la escuela instituye sus propias representaciones acerca de cómo las tecnologías constituyen nuevas formas de aprendizaje y cómo estas pueden ser capitalizadas en el aula. Entendemos que la institución materializará entonces las tensiones emergentes entre los imaginarios tecno-comunicacionales, y aquellos efectivamente apropiados por los estudiantes y que vertebran de manera sustantiva procesos específicos de subjetivación.

### 3. Apuntes del caso

#### 3.1. *Tiempo escolar y tiempo libre: tensiones emergentes*

Hemos hipotetizado que los registros de sentido en torno a las TIC articulan en gran medida los lugares de subjetividad de las culturas juveniles en condiciones de mediatización. El uso y la apropiación de estas tecnologías configuran los modos en que los jóvenes se reconocen unos a otros y frente a los adultos, adquieren visibilidad social, legitiman sus propios intereses, lenguajes y estéticas. Para el caso de la escuela secundaria técnica en la Argentina, hemos realizado observaciones no participantes, entrevistas en profundidad y grupos focales. Aquí se hará especial hincapié en los discursos de los adolescentes de la escuela secundaria superior (últimos tres años del nivel) que ya han recibido sus *netbooks* en el marco del Programa Conectar

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, B. FERNÁNDEZ MASSARA, *Nuevas tecnologías en la educación argentina: problemas y desafíos ante la brecha digital*, Alemania, EE.UU., Editorial Académica Española, LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co, 2012.

Igualdad. Aunque queda claro que la subjetividad juvenil se produce también por la interacción con ese “otro” (el adulto) que le permite diferenciarse, por razones de extensión no nos hemos detenido en los discursos de directivos, docentes y otros actores comprendidos en nuestra investigación, aunque se harán algunas consideraciones cuando sea necesario.

Además, cabe aclarar que las escuelas analizadas presentan características socioeconómicas y culturales dispares. Quedan por desarrollar los modos en que las TIC configuran formas específicas de interpretación entre jóvenes de los sectores populares, que reflejarán procesos de reproducción de valores como asimismo la resignificación desde experiencias múltiples y complejas. En primer lugar, ha de tenerse en cuenta el poder que los discursos hegemónicos, como los mediáticos y publicitarios, ejercen sobre estos jóvenes; en segundo lugar, que las condiciones desiguales de acceso y disponibilidad revierten, en la práctica, los objetivos de las políticas educativas en pos de la equidad digital y el desarrollo de competencias complejas o más acordes a esas concepciones; y finalmente, que el nudo problemático reside en las tensiones entre procesos de apropiación de las TIC en condiciones históricamente situadas.

En este contexto, las actuales políticas de inclusión digital tienden a comprender qué características asume este nuevo sujeto de aprendizaje, cuyas lógicas de acceso y producción de conocimiento ya no son predominantemente las escolares sino aquellas mediadas por las tecnologías de la comunicación. Conectar Igualdad instituye los imaginarios hegemónicos a los que hemos hecho referencia: una matriz simbólica en la que las TIC son dinamizadoras de una “revolución tecno-educativa”, que orienta y garantiza las condiciones de obligatoriedad del nivel secundario, su calidad y equidad y, en general, la modernización del sistema educativo frente a los imperativos de la innovación tecnológica<sup>4</sup>.

La institución expresará entonces el espacio material y simbólico en que operan los procesos de inclusión digital bajo el modelo uno a uno. Para el caso de los estudiantes, las percepciones acerca de las nuevas *netbooks* aparecen profundamente mediadas tanto por los sentidos dominantes, como por aquellos emergentes o alternativos –en términos de Williams– en que se expresan sus experiencias en los entornos tecnológicos, dentro y fuera de la escuela. En consecuencia, podemos analizar en qué términos la *netbook* condensa imaginariamente las promesas de inclusión social, digital y educativa. Y más precisamente, cuáles

<sup>4</sup> El Programa incluye, entre sus objetivos, promover la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes del país proporcionando un instrumento que permitirá achicar la brecha digital; formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio; desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, etc. Extraído de: [www.conectarigualdad.gob.ar](http://www.conectarigualdad.gob.ar).

son los procesos de apropiación que confirman o revierten estas condiciones instituyentes, a la par que revelan modos particulares de subjetivación juvenil.

En el caso analizado, la mayoría de los estudiantes reconoce que ya contaba con experiencias dinámicas y frecuentes con las tecnologías informáticas. En primer lugar, presentan muy diversas valoraciones, que se traducen en dos tiempos paralelos y, por lo general, en tensión constante: el tiempo libre y el tiempo escolar. Para el primero, los discursos asumen una fuerte carga afectiva, más que cognitiva. Atribuyen a las TIC *rapidez, simultaneidad y facilidad de acceso a la información*, se las utiliza para navegar, chatear en las redes sociales, bajar o subir videos y música o jugar a los videojuegos. Desde allí facilitan las relaciones interpersonales y las lógicas expresivas que articulan formas diversas de posicionarse en el mundo, que oscilan entre la plena autonomía y cierto reconocimiento de que “hay que comunicarse” todo el tiempo.

La *netbook* vendrá entonces a profundizar estas prácticas, debido a su carácter personal y portátil. Su dimensión operativa no puede, no obstante, dar cuenta acabada de las condiciones de apropiación en las que los adolescentes atribuyen sentido y legitimación a esas prácticas. A menudo, la mediatización de la subjetividad se traduce en *simular otras identidades* a partir de las posibilidades que ofrece el anonimato en internet: pueden conocer a otras personas y conversar “sin dar la cara” o “jugar” con sus edades, sexo o clase social. Es este un sujeto dislocado en múltiples espacios identitarios, no fragmentado en el sentido de una pérdida de su unidad constitutiva, sino desde recorridos enunciativos que revelan la lógica hipertextual de los lenguajes digitales.

La idea del sujeto “nómada” se expresa también en la fusión entre la interactividad intensa con las TIC (no solo con las *netbooks*) y las específicas de la vida cotidiana, a partir de intereses vinculados a la comunicación, el juego y el entretenimiento. Podemos aquí destacar dos: *la televisión y el cine* (ya que los jóvenes reconocen mirar con frecuencia cada vez mayor series y películas a través de la web) y *la música* (géneros como el rock, la cumbia y el reggaeton). Estos usos son habituales incluso entre los jóvenes de sectores populares. Sobre todo, la música puede ofrecer una estética desafiante que es un modo de expresar la alteridad y la diferencia. De allí que las TIC articulan los sentidos casi paradójales de la subjetividad adolescente: del recono-

cimiento de los pares a la propia singularidad, de los consumos del mercado a las relaciones siempre cambiantes con la cultura y el poder. Sirva de ejemplo un joven entrevistado: “Me gusta el fútbol, los jueguitos [...] cuando jugamos en red. Facebook, sí, a veces, pero no es algo que me llame mucho [...] En las vacaciones ni usé la *netbook*, la uso para ir a cantar reggaeton, porque yo canto reggaeton”.

También expresan su curiosidad, ya que están abiertos a explorar a otras personas, lugares y saberes, lo que depende de los intereses y la iniciativa de búsqueda de cada uno. Pero estas prácticas no son aprovechadas en la escuela, que en general asume que a los chicos solo les interesa chatear o jugar (esto es, “perder el tiempo”). Sin embargo, una de las entrevistadas daba cuenta de múltiples intereses, trayectorias y experiencias cotidianas: “Yo me anoto en muchos cursos por internet, me gusta. Por ejemplo, aprender idiomas. Ahora me voy de viaje de egresados y me estoy bajando un curso para hablar portugués, avanzado y corto [...] intensivo. Una vez viajé a EE.UU. y tengo amigos de allá que volví a encontrar, así que uso los traductores y eso. ¡Aprendí a tocar el piano por internet! Leo bastante *Infome*, *El Popular* [...]”.

Por otra parte, las expectativas ante la llegada de las *netbooks* a mediados de 2011 fueron un tanto diferentes para quienes no contaban antes con su propia computadora. Esta situación refuerza la idea de que las condiciones materiales de las TIC están necesariamente vinculadas con su dimensión imaginaria y afectiva. Aunque el grupo entrevistado ya tenía vasta experiencia tecnológica, para muchos esta consistía en el uso de computadoras de la familia, de amigos o en los cibercafés. Los jóvenes de menor nivel socioeconómico mostraban especial entusiasmo ante la posibilidad de tener su propia *netbook*. Los sentidos de *propiedad o acceso personal* resultan ser organizadores de la subjetividad adolescente, por cuanto invocan al mismo tiempo la privacidad, la individualidad y la pertenencia a su grupo de pares. Como señalaba una joven: “Yo ya tenía computadora en mi casa, la de escritorio, no la *netbook*. Pero es más de mi hermano. Ahora la computadora es mía, ja. Teníamos internet en casa pero se nos rompió el teléfono, ahora me puedo conectar acá”.

Ahora bien, estas prácticas se valoran positivamente *solo para el tiempo extraescolar*. Los estudiantes reconocen que a menudo “se aburren” en el aula y escuchan música con auriculares o chatean en clase. Esto provoca llamados de atención por parte del

profesor, lo que puede ser consecuencia de la dificultad de “concentrarse” en la tarea escolar, forma de resistencia a la autoridad o incluso falta de respeto. El teléfono celular fue el antecedente del papel intrusivo de las tecnologías de la comunicación, su dimensión conflictiva al irrumpir en el clima áulico. La *netbook* puede también distraer si no hay una aplicación planificada y comprensible, donde el profesor sigue ocupando un papel central. Esta idea encuentra cierta lógica en la medida en que, para los estudiantes, los usos tecnológicos lúdicos y de entretenimiento nunca se conciben con los esperados por la escuela. Es decir, aunque los realicen durante la clase, asumen claramente que no resultan “útiles” ni “adecuados” para el aprendizaje.

Esta concepción está muy arraigada entre las chicas, que en general se conciben a sí mismas como “más estudiosas y responsables” que los varones. Esta diferenciación se refuerza en estos grupos, en los que las jóvenes aún representan una minoría. Se presentan aquí dos sentidos identificatorios vinculados en una matriz imaginaria: aquellos ligados a una *subjetividad femenina* que articula valores tradicionales acerca del papel de la mujer y cierta actitud maternal frente a los varones; y sentidos que describen la tecnología *como un obstáculo al aprendizaje escolar*, en tanto enfrenta los valores que la institución produce y legitima. Una joven lamentaba que un compañero hubiera repetido el año, lo que vinculó directamente al uso abusivo de la *netbook*: “Yo me sentaba con un varón el año pasado y a mí me hacía enojar. Él estaba todo el día en el Facebook y lo quería ayudar para que no se llevara ninguna materia, y él estaba todo el día conectado [...]”.

Al mismo tiempo, se espera poder utilizar más activamente los programas informáticos en las materias de la orientación técnica, como GeoGebra en Matemáticas o Autocad en Diseño Gráfico. En cambio, las materias humanísticas quedan mayormente relegadas al uso de la carpeta y las fotocopias. Hemos comprobado en las observaciones que los chicos utilizan la *netbook* con sus profesores con cierta frecuencia, pero solo en materias técnicas y talleres, desde el uso de los programas o las aplicaciones operativas, como buscar información en internet o guardar datos. Es decir, el uso que prevalece es el *instrumental*. En general, comparten de manera explícita con sus docentes (en este caso, técnicos o ingenieros con capacitación docente) una concepción dominante acerca de lo que debe ser la escuela técnica y cómo las tecnologías deben contribuir a transformarla.

### 3.2. *Imaginarios tecnológicos en la educación técnica*

La trama de representaciones en que se inscriben estas prácticas revela las articulaciones con los sentidos hegemónicos de la formación técnica. En términos de Schmucler, el tecnologismo propicia no una reflexión *sobre* la técnica sino que produce discursos *desde* la técnica, esto es, que “la técnica es una y necesaria” (1997: 55). Para los entrevistados, esta idea se materializa en valores plenamente asumidos, que expresan a la vez una subjetividad como adolescente y como estudiante de formación técnico-profesional (la vieja escuela “industrial”). Desde esta perspectiva, las tecnologías condensarán las posibilidades educativas, sociales y productivas de la “revolución técnica”<sup>5</sup>.

Ahora bien, estas interpretaciones conviven con otras, que reclaman otros usos de las *netbooks* vinculados no solo con intereses personales, sino con la *producción crítica de conocimientos* que, según entienden, debe promover la educación secundaria. Esta idea reconstruye la autopercepción del joven como estudiante de la escuela técnica, en la medida en que demanda una formación que incluye otros saberes, como los ligados a la lecto-escritura. En este sentido, la *netbook* puede encontrar aplicaciones alternativas al uso operativo de los programas, aunque resulten de experiencias excepcionales en el aula. En ningún caso estas discusiones son propuestas por el docente, sino que surgen de las interrogaciones de los jóvenes acerca del potencial y sentido pedagógico de las TIC. Opinaba un entrevistado: “La profesora de Lengua a veces se copa y nos trae las cosas en el pendrive y lo vamos pasando. Trabajos prácticos o informes, por ejemplo, podemos ir armando informes en un blog que ella nos va pasando. Pero después, es como que te dan una herramienta que no tendría sentido que te la dieran si vos no le vas a dar uso [...] O sea, usar se usa, pero no con el uso debido para lo que te la dieron”.

Estas posiciones heterogéneas revierten las concepciones dominantes acerca de los “nativos digitales” que dan sustento teórico a los objetivos del programa de inclusión digital. Han enfatizado Cassany y Ayala que una de las cualidades más positivas de los “nativos digitales” y de la que carecen los “inmigrantes” es el procesamiento paralelo o “multitarea”: la capacidad de realizar varias tareas al mismo tiempo. A esto se suman el acceso rápido a los datos y la tendencia al trabajo en comunidad. Aparece aquí una situación idealizada, que esgrime las promesas de que, dado que los estudiantes tienen expectativas y habilidades ligadas a

<sup>5</sup> Este aspecto es particularmente para el caso de la escuela técnica en Olavarría, ciudad de rango medio (10.000 habitantes), articulada simbólicamente en torno a un pasado común y su sentido mitificante como “ciudad del trabajo”. Los adolescentes revelan, en muchos casos, imaginarios de una ciudad que no vivieron pero que han heredado de sus padres y que la escuela técnica tiende a reproducir. La inclusión de las tecnologías en la enseñanza resulta entonces consistente con los valores asociados al desarrollo técnico y socio-productivo, como el papel capital de la tecnología destinada a promover esos procesos.

las TIC, necesariamente generan conciencia sobre ellas y logran aprovecharlas significativamente en el aula. Pero las prácticas y representaciones de los mismos jóvenes contradicen la capacidad de “multitarea”. Al momento de “trabajar en serio” (esto es, producir conocimientos valiosos y específicos), la computadora no tiene lugar en las actividades escolares, donde es sobre todo un elemento de distracción. Un entrevistado argumentaba: “Ahora, si estás en Facebook, vos por ahí querés contestar y no podés, te distraés. Depende, porque si la profesora está dictando y vos estás escribiendo (chateando), no se puede [...] Te concentrás más en una tarea que en otra”.

Por otra parte, persiste entre los jóvenes (como entre los docentes) un desconocimiento acerca de los sentidos y las modalidades de implementación de la *netbook* en el aula. Las experiencias en los procesos de enseñanza surgen de las iniciativas de los profesores, que los estudiantes valoran en algunos casos y cuestionan en otros, de acuerdo a las concepciones más o menos asumidas sobre las potencialidades de las TIC. En tanto los chicos demandan actividades más frecuentes con las *netbooks*, estas pueden responder a los sentidos dominantes y tecnocráticos, que consideran a las materias técnicas más necesarias para la especialidad y a las que atribuyen condiciones “naturales” para el uso tecnológico. Nuevamente convergen una concepción de las *netbooks* como “herramientas”, que excluye sus determinaciones políticas y culturales, con las valoraciones acerca de la educación técnica y las materias que definirían su orientación específica como su reconocimiento social.

De todos modos, las TIC dinamizan la diferencia irreconciliable entre las experiencias del tiempo libre (que son deseadas y múltiples) y las propias del tiempo escolar (que pueden ser resistidas, pero al mismo tiempo valoradas como “aprendizaje”). La *netbook* solo puede resolver esa diferencia y adquirir pleno sentido para estos jóvenes, al interior de los talleres y materias técnicas que generan actividades fundamentalmente operativas. En este punto, si expresar la subjetividad juvenil implica establecer modos de diferenciación de otros grupos, en especial los adultos, resulta significativo que los discursos revelen evidentes continuidades con los predominantes entre directivos y docentes. Como se dijo, a partir de modelos ideológicos de matriz desarrollista, desde la cual las políticas de implementación de las tecnologías se articulan con los principios hegemónicos que han sostenido históricamente a la escuela técnica.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Como hemos aclarado, por razones de extensión no nos hemos detenido en los discursos docentes. No obstante, cabe señalar que en la investigación de la que se desprende este trabajo, analizamos cierto optimismo de tono desarrollista, que tiende a imponer una idea de tecnología como “fuerza productiva” que raramente se cuestiona. Baste como ejemplo la posición de un vicedirector: “Entonces, si no tenemos futuras generaciones que se involucren en esto, entonces no podemos progresar como país. Porque un país que se desarrolla es porque está tecnificado, porque está desarrollado tecnológicamente”.

### **3.3. Apropiación simbólica y modos de subjetivación**

Como es evidente, los constantes encuentros y desencuentros entre docentes y estudiantes no son en modo alguno reductibles a las categorías de “inmigrantes” y “nativos”. En cuanto a los primeros, ya hemos analizado que configuran un conjunto de discursos por demás heterogéneo: aquellos que sostienen a la *netbook* en su función legitimadora del orden científico-técnico, y otros (en general, de materias sociales) que tienden a cuestionar las representaciones dominantes, lo que puede oscilar entre la franca resistencia y la búsqueda de alternativas al uso instrumental. Los jóvenes pueden identificarse con cualquiera de estas posiciones. En este contexto, coincidimos con Piscitelli (2009) en que es necesario convertir al estudiante en eje de la dinámica comunicativa, pero será necesario discutir la brecha generacional si tiende a naturalizar las diferencias o cierta condición “intrínseca” de los nativos para la construcción de conocimiento crítico.

Queda claro que “ser joven” tampoco es una categoría homogénea. Los estudiantes se piensan a sí mismos desde sus propios intereses y posiciones sociales como desde las valoraciones vinculadas a su historia personal y familiar, que configuran ejes específicos de subjetivación. Por caso, las expectativas concretas de continuar estudios superiores aparecen en los discursos de los jóvenes de condiciones socioeconómicas más favorables. En primer lugar, estas expectativas revelan formas diferenciadas de concebir el *tiempo*. Porque si para quienes provienen de sectores populares lo que se prioriza es el presente, para otros la constitución identitaria también incluye el futuro inmediato, simbólicamente encarnado en la *universidad*, más que en el trabajo o el tiempo libre.

En segundo lugar, la universidad representa un conjunto de sentidos en torno al proyecto personal, la elección de una carrera, el reconocimiento social, paradójicamente asociados a la *cultura letrada*. Estos sentidos se vuelven alternativos frente a los imaginarios tecnológicos, a la vez que redundan en una concepción conservadora –no claramente objetivada– acerca de que el conocimiento profesional o académico es aquel ligado a la escritura. Como señaló una joven: “A la facultad se va a estudiar con libros”.

Podemos distinguir aquí otras dos dimensiones. Aún estas concepciones parecen confirmar el poder instituyente de la escuela técnica, que revaloriza –y se revaloriza desde– las carreras afines (sobre todo, Ingeniería), que son las preferidas por quienes quieren continuar estudios universitarios. Hemos visto que las

tecnologías encuentran en la escuela discursos intrínsecos a los usos pedagógicos de los aparatos, pero además la trama de significaciones que las constituyen como institución de lo imaginario social, y donde los sujetos materializan procesos de identificación colectiva (Cabrera, 2006). Es por ello que las carreras exactas se representan como la continuidad lógica de la educación secundaria técnica, de los modelos de conocimiento científico-profesional que esta promueve y justifica en los contextos de emergencia.

Asimismo, esta dimensión aporta a la comprensión de los complejos procesos de subjetivación, que son intensivos, múltiples y discontinuos. En palabras de Da Porta (2011), implican un diálogo con aquello que se vuelve propiedad, con aquello que es ajeno para poder definir un vínculo que lo haga experiencia propia, aunque ese proceso no signifique su plena aceptación. Esto significa que la complejidad de “ser joven” supone al mismo tiempo *el reconocimiento de la alteridad y la identificación con un “otro”*: el adulto, y el pasaje al mundo de responsabilidades que atañe a la universidad, el trabajo y la vida adulta.

Finalmente, los adolescentes han incorporado procesos de apropiación que reconocen como importantes y complejos, pero no logran articularlos imaginariamente a los ritmos, las lógicas, las expectativas del aprendizaje escolar. Siguiendo a Castoriadis, las posibilidades de elucidación de las implicancias político-ideológicas de las tecnologías en la sociedad y en la educación se contradicen con las condiciones de reconocimiento en que materializan los procesos de enseñanza-aprendizaje: el conflicto entre el proyecto de autonomía individual y colectiva, y el imperativo de que solo queda “adaptarse”. El equipamiento informático o la capacitación docente resultarán insuficientes si excluyen una comprensión crítica de las mediatizaciones en las que los sujetos se constituyen como tales. Que, como hemos visto, nunca son meramente reproductivas sino que manifiestan las tensiones entre los procesos de sujeción a los modelos hegemónicos y los procesos de subjetivación entendidos como lugares de apropiación y confrontación de sentido.

#### **4. Conclusiones**

Hemos comenzado por dimensionar los alcances de los imaginarios tecnológicos en las actuales condiciones de mediatización. Una sociedad es una institución creativa que dota de inteligibi-

lidad a sus instituciones específicas, definidas como espacios de negociación de significados entre los sujetos, en torno a lo que es deseable para ellos y de qué manera llevarlo a cabo. Los imaginarios cumplen las funciones de articulación de las experiencias y de la constitución, siempre contingente, de identidad colectiva. Para este trabajo, hemos dado cuenta de las tecnologías de la comunicación y las escuelas en tanto órdenes institucionales que revelan las profundas imbricaciones en que se materializan las subjetividades contemporáneas.

Entendemos que los usos tecnológicos y su dimensión simbólica interpelan a los estudios de comunicación desde la convergencia de dos modelos de análisis: por un lado, los estudios culturales, aquellos que no se agotan en los consumos mediáticos sino que dan cuenta de las prácticas, dinámicas y articulaciones en que operan las mediaciones culturales; y por otro, los estudios sociosemióticos, que tienden a superar la acepción tradicional de recepción a partir de las experiencias de producción, circulación y apropiación de sentidos en condiciones específicas.

Si las tecnologías revelan una red económico-funcional, institucional, simbólica, en que se expresan hoy las expectativas de la “transformación tecno-cultural”, las instituciones educativas devendrán en los lugares privilegiados para justificar sus fines y modalidades de implementación. En nuestro caso, tenderán a legitimar los principios fundadores de la educación técnica en franco resurgimiento, pero también darán cuenta de las relaciones de poder que la constituyen como tal. Apuntamos entonces a desalentar ciertos reduccionismos que despojan a los aparatos de su carácter comunicacional, esto es, de su vinculación con prácticas y procesos culturales de naturaleza potencialmente educativa.

En consonancia con este planteo, las subjetividades juveniles se materializan desde una doble lógica, material y significante: la relativa a la escuela, sus modelos culturales y pedagógicos, sus modos de concebir a los jóvenes, como sus imaginarios tecnológicos más o menos asumidos; y la que refiere a las TIC, que definen narrativas, modalidades de aprendizaje, relaciones con el conocimiento, que están configurando formas alternativas de existencia individual y colectiva. En estos términos, las mediaciones tecno-educativas se inscriben en procesos de apropiación donde las TIC asumen una presencia constitutiva y condicionante, ya que permite a los jóvenes desarrollar una trama de prácticas reflexivas y modelizantes de sí mismos.

Podemos recuperar brevemente cómo los discursos juveniles expresan la articulación entre las prácticas y representaciones mediadas por las tecnologías, como sus posibilidades de usos y no-usos en la educación técnica. Sus apreciaciones sobre las *netbooks* en el marco del modelo uno a uno resultan extensivas a las TIC en general. En primer lugar, una concepción instrumental, que valora sus aplicaciones utilitarias (practicidad, acceso, facilidad, etc.) pero que redundante en dos tipos de usos bien diferenciados: los lúdicos, de la comunicación, del tiempo libre, y otros, posibles y necesarios, para el aprendizaje en el aula. Estos últimos están directamente vinculados a las aplicaciones, los programas informáticos y sus usos en las materias técnicas. En segundo lugar, un conjunto de sentidos que resiste a estas miradas instrumentales para pensar formas alternativas de incorporación simbólica de las TIC a la escuela técnica, como de las condiciones de construcción y re-construcción identitarias asociadas a ellas.

Esta trama de discursos ofrece tanto continuidades como rupturas con los adultos. Además, en ningún caso el espacio institucional promueve condiciones de elucidación y reconocimiento crítico de las implicancias del uso pedagógico o cultural de las TIC, y puede incluso obstaculizarlas. Estas tensiones vuelven insostenibles las ideas cosificantes relativas a los “nativos” e “inmigrantes” digitales. Reconocer el carácter simbólico y activo de los consumos tecnológicos en los más jóvenes no implica asumir sentidos tecnocráticos que tienden a naturalizar sus características diferenciales. En tanto “nativos digitales”, no cuentan *per se* con habilidades comunicativas más elaboradas que los inmigrantes/adultos. Los adolescentes definen una trama de relaciones personales, afectivas y expresivas, donde las tecnologías son un fuerte dinamizador de formas de reconocimiento, de interacción social y de posicionamiento en el mundo. Sin embargo, estas prácticas no son incorporadas a los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por lo general, aparecen relegadas a los usos meramente operativos.

Si la educación apunta a interpretar críticamente las actuales transformaciones en que inscribe sus expectativas de modernización, no puede marginar estas interfaces mediáticas, como tampoco contribuir a reproducir los imaginarios tecnológicos que articulan los discursos dominantes. La comprensión de esas interfaces se vuelve un imperativo, por cuanto resultan aún más significativas en situaciones de precariedad y exclusión, en las que otros dispositivos de subjetivación (vinculados al Estado o al mundo del trabajo) han perdido su capacidad de modelar a los

sujetos. Concretamente, la computadora puede volverse un elemento disruptivo si no se inscribe claramente en un conjunto de estrategias didácticas, definidas tanto por la capacitación docente como por la presencia organizadora de la institución.

Asumimos que este proyecto resulta irrealizable si además no se intentan comprender las subjetividades juveniles que se articulan en trayectorias nómades, recorridos múltiples y dislocados, más que en sujetos estables o claramente instituidos. En relación con ello, la escuela deberá superar un modo tecnicista de pensar y usar las TIC, para incluir una dimensión simbólica que se revela eminentemente política: cuando encierra la posibilidad de recuperar los procesos de mediatización a partir de los cuales los sujetos se constituyen (o pueden constituirse) en sujetos críticos y agentes de transformación social. Este es un proyecto colectivo que nos interpela directamente. En una entrevista recientemente publicada, reflexionaba Zygmunt Bauman (2013 [2009]):

“Ahora todos estamos interconectados y somos interdependientes. Lo que pasa en un lugar del globo tiene impacto en todos los demás, pero esa condición que compartimos se traduce y se reprocesa en miles de lenguas, de estilos culturales, de depósitos de memoria. No es probable que nuestra interdependencia redunde en una uniformidad cultural. Es por eso que el desafío que enfrentamos es que estamos todos, por así decirlo, en el mismo barco; tenemos un destino común y nuestra supervivencia depende de si cooperamos o luchamos entre nosotros”.

## Bibliografía

- BENÍTEZ LARGHI, S. (2013) (Página consultada el 1° de julio de 2013), “Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas”, en Revista *Question*, Vol. 1, N° 38 (otoño 2013), [On-line]. Dirección URL: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813/1575>.
- CABRERA, D. (2006), *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos.
- CAPUANO, A.; LUCILLI, P. y SZWARC, L. (2008) (Página consultada el 7 de marzo de 2013), “Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad”, en Revista *Oficios Terrestres* N° 28, La Plata, FPyCS, UNLP [On-line]. Dirección URL: <http://>

- perio.unlp.edu.ar/oficios/documentos/pdfs/ofi\_21/4-investigacion.pdf.
- CASSANY, D. y AYALA, G. (2008), “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, en Revista *CEE Participación Educativa* N° 9, noviembre 2008.
- DA PORTA, E. (2011), “Algunos límites de los estudios de recepción para estudiar los procesos de mediatización de las subjetividades juveniles. Una propuesta para trabajar desde la apropiación”, ponencia al *II Encuentro sobre juventud, medios de comunicación e industrias culturales (JUMIC)*, Tucumán, FFyL, UNT.
- (2012), “La apropiación tecnomediática como un proceso de sujeción/subjetivación. Notas teóricas y metodológicas”, ponencia al *XI Congreso Latinoamericano de Investigadores en Comunicación*, Montevideo, Uruguay, ALAIC.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- HUERGO, J. (2010), “Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales”, en Revista *Intersecciones en Comunicación* N° 4, Olavarría, FACS, UNICEN.
- LOZANO, E. (1991), “Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos”, en Revista *Diálogos de la Comunicación* N° 30, FELAFACS.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987), *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gilli.
- (2002), *La educación desde la comunicación*, México, Gustavo Gilli.
- (2008), “Lo público: experiencia urbana y metáfora ciudadana”, en *Cuadernos de Información y Comunicación*, Vol. 13, Universidad Complutense de Madrid.
- MATA, M. C. (1999), “De la cultura masiva a la cultura mediática”, en Revista *Diálogos de la Comunicación* N° 56, FELAFACS.
- MORALES, S. (2009), “La apropiación de TIC. Una perspectiva”, en: MORALES, S. y LOYOLA, M. I. (comp.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*, Córdoba, UNC.
- (2011), “Acceso y apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una propuesta de política pública en educación”, en: CABELLO, R. y MORALES, S., *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*, Buenos Aires, Prometeo.

- MUÑOZ GONZÁLEZ, G. (2010), “De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI”, ponencia al *Congress of the Latin American Studies Association*, Toronto, Canadá.
- OROZCO GÓMEZ, G. (2006), “Los estudios de recepción: de un modo de investigar a una moda, y de ahí a muchos modos”, en: SAINTOUT, F. y FERRANTE, N. (comp.), *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público*, Buenos Aires, La Crujía.
- PISCITELLI, A. (2005) (Página consultada el 23 de junio de 2012), “Inmigrantes digitales vs. nativos digitales”. [On-line]. Dirección URL: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitalesvs.nativos-digitales.php>.
- (2009), *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*, Buenos Aires, Santillana.
- PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD (Página consultada el 27 de octubre de 2011). Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación [On-line]. Dirección URL: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>.
- QUIROZ, T. (2009), “Internet y los jóvenes. Identidades y nuevos espacios de comunicación”, en: MORALES, S. y LOYOLA, M. I. (comp.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*, Córdoba, UNC.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000), “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios”, en *Revista Diálogos de la comunicación* N° 59-60, FELAFACS.
- (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- REVISTA DE CULTURA Ñ (Página consultada el 29 de junio de 2013), “El Estado benefactor volvió para los ricos”, entrevista a Zygmunt Bauman, 2-5-2013, publicada originalmente el 18-7-2009 [On-line]. Dirección URL: [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman\\_0\\_908909125.html](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Zygmunt-Bauman_0_908909125.html).
- SCHMUCLER, H. (1997), *Memoria de la comunicación*, Buenos Aires, Biblos.
- TABACHNIK, S. (2007) (Página consultada el 8 de marzo de 2013), “Retratos secretos. Figuraciones de la identidad en el espacio virtual”, en *Revista Latina de Comunicación Social* 62, II época, de enero a diciembre, La Laguna, Tenerife. [On-line]. Dirección URL: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200701TabachnikS.pdf>.

María Belén Fernández Massara

VERÓN, E. (1998), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.

— (2001), *La mediatización*, Buenos Aires, Eudeba, FFyL, UBA.