



Tecnologías interactivas y procesos de re-territorialización en el contexto global

TECNOLOGIAS INTERATIVAS E PROCESSOS DE RE-TERRITORIALIZAÇÃO NO CONTEXTO GLOBAL

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND RE-TERRITORIALIZATION PROCESSES IN THE GLOBAL CONTEXT

Belén Fernández Massara

Facultad de Ciencias Sociales- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Adjunta, en Comunicación Social; Antropología Social de la FACSO-UNICEN. micaiara@yahoo.com.ar

89

Recibido: 11/04/16 – Aceptado: 30/09/16

RESUMEN

En el marco de la convergencia digital (Jenkins, 2008), la cultura toda se transforma en la medida en que las Tecnologías de la Información y la Comunicación atraviesan los diversos ámbitos de la vida social, que no remiten a unos aparatos sino a una matriz de experiencias, lenguajes y formas de socialización. Este texto constituye un avance de la investigación en curso, que se inscribe en una perspectiva interdisciplinaria entre el campo de la comunicación/cultura y la antropología social, para comprender los alcances y modos de implementación de las políticas de inclusión digital en la Argentina, cuyo caso paradigmático es el Programa Conectar Igualdad. Las preguntas que nos orientan son en este caso: ¿en qué términos las representaciones implicadas en los usos tecnológicos convocan modos tradicionales o alternativos de pensar la educación como espacio cultural, como servicio público urbano?

Palabras claves: TIC's, Educación, Inclusión digital, Espacio urbano.

RESUMO

No contexto da convergência digital (Jenkins, 2008), a cultura toda se transforma na medida em que as Tecnologias da Informação e a Comunicação atravessam os diversos âmbitos da vida social, que não remetem a uns aparelhos mas sim a uma matriz de experiências, linguagens e

formas de socialização. Este texto constitui um avanço da pesquisa em curso, que se inscreve em uma perspectiva interdisciplinar entre o campo da comunicação/cultura e a antropologia social, para compreender os alcances e os modos de implementação das políticas de inclusão digital na Argentina, cujo caso paradigmático é o Programa *Conectar Igualdad* (Conectar Igualdade). As perguntas que nos orientam são neste caso: Em que termos as representações envolvidas nos usos tecnológicos convocam modos tradicionais ou alternativos de pensar a educação como espaço cultural, como serviço público urbano?

Palavras chave: TIC's, Educação, Inclusão digital, Espaço urbano.

ABSTRACT

In the context of digital convergence (Jenkins, 2008), the entire culture becomes the extent that the information and communications technology traverse the various fields of social life, that does not refer some apparatus but to an array of experiences, languages and forms of socialization. This is a preview of the ongoing investigation, which is part of an interdisciplinary perspective between the field of communication/culture and social anthropology, to understand the scope and ways of implementing the policies of digital inclusion in Argentina, whose paradigmatic case is the *Conectar Igualdad* Program. The questions that guide us are in this case: what terms the representations involved in technological uses convene traditional or alternative ways of thinking education as a cultural space, and urban public service?

Keywords: TIC's, Education, Digital, Urban Space

Introducción

90 Este texto constituye un avance de la investigación en curso, en el marco de una perspectiva interdisciplinaria entre el campo de la comunicación/cultura y la antropología social. Es eje de nuestro interés *la trama de imaginarios asociados a los modos de apropiación y uso de las tecnologías que realizan los actores en el ámbito educativo, pero que necesariamente lo exceden para involucrar formas alternativas de representarse el espacio institucional y urbano.*

La investigación comprende el período 2011- 2015 y analiza los procesos de implementación de las iniciativas estatales de inclusión digital, en particular el Programa *Conectar Igualdad* en la Argentina, en relación a un caso considerado ejemplar de la problemática planteada: la educación secundaria técnica. Se orienta a la comprensión de la dimensión imaginaria de los usos tecnológicos que involucra tanto la institución como la ciudad, bajo el entendido que las condiciones de posibilidad de la inclusión digital no responden en modo alguno a fórmulas homogeneizadoras, sino a lugares específicos de producción de sentido.

Nos proponemos condensar algunas consideraciones acerca de las concepciones que elaboran los actores involucrados respecto de los procesos de inclusión a las tecnologías al ámbito escolar, que a la vez que impactan en las dinámicas internas de las instituciones, irrumpen en modelos cultural-urbanos largamente instituidos. Los discursos aparecen como un campo de disputa por la producción de sentido que configura una “estructura de sentimiento”- en los términos de Williams (1980)- desde la cual la cultura puede ser vivida como totalidad. Y cuando la ciudad ya no es meramente el espacio físico donde esta se realiza, sino ciudad vivida simbólicamente, ciudad *evocada*.

En nuestro caso, Olavarría (ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires), presenta características específicas asociadas a un imaginario colectivo, condensando un pasado mitificante en torno al modelo socio-económico hoy plenamente en crisis, pero

que actualiza las expectativas sobre el proyecto de transformación a partir del cual la “vieja escuela técnica” construyó históricamente sus sentidos y modos de legitimación. Las preguntas que nos orientan son en este caso: ¿en qué términos las representaciones implicadas en los usos tecnológicos convocan modos tradicionales o alternativos de pensar la educación, como espacio cultural, como servicio público urbano?

El acceso no alcanza: condiciones técnicas y apropiación simbólica

Persisten desigualdades en el uso crítico y socialmente productivo de las TIC, que terminan por reproducir otras desigualdades de orden cultural, socio-económico y educativo. Desde 2010, el esfuerzo más importante en la Argentina para superar la brecha digital es el *Programa Conectar Igualdad (PCI)*, que recupera el papel del Estado en garantizar procesos de inclusión social y educativa en las instituciones públicas de nivel secundario, formación docente y educación especial. Se inscribe en políticas públicas similares en la región y entre las cuales, el principal exponente es el plan Ceibal en Uruguay. Se han distribuido hasta el momento más de 5 millones de netbooks en todo el país.

El caso de la educación secundaria técnica resulta paradigmático. Las dos escuelas técnicas de Olavarría fueron las primeras en recibir los equipos en el marco del PCI, que subsume el programa provincial para escuelas técnicas “Una computadora para cada alumno”. Comenzaron a entregarse a fines de 2010, y en 2011 a los estudiantes del nivel superior (solo posteriormente empezaron a ser distribuidas en el ciclo básico).¹

En muchos casos, especialmente en la EEST N° 1, las netbooks constituyen la primera computadora del estudiante e incluso del hogar. Para la referente regional del PCI, este es el mayor valor del Programa: que chicos de barrios carenciados tengan *iguales oportunidades de acceder* a la cultura digital y a las posibilidades que estas encarnan. El problema –señala– es la “implementación”. Este diagnóstico es coincidente con la gran mayoría de los entrevistados, problema que se ha ido agravando desde 2011, donde se revelan básicamente dos grandes problemas ligados al acceso como condición primaria, y por ende, también de apropiación y uso en el aula: la capacitación docente y las condiciones operativas de los equipos.

Respecto de la *capacitación*, si bien desde las primeras etapas del Programa ha habido una vasta oferta de cursos presenciales y virtuales en distintas áreas, como asimismo una abundante disponibilidad de recursos en la página del PCI y otros como el INFOD y Educ.ar, los profesores argumentaban desconocer esas posibilidades, además de haber recibido muy tardíamente sus propias netbooks. Estaba claro entonces que las condiciones de objetivación de las dificultades de acceso no se traducían en “tener” la computadora, sino que había un reclamo efectivo al Estado (referido como la institución o el sistema educativo) de conocimientos pedagógicos necesarios para implicar las tecnologías en la enseñanza.

En 2015, la capacitación docente sigue constituyendo una deficiencia grave del Programa, ya que la mayoría de los profesores no están ni se sienten capacitados en el uso de las *netbooks* ni de otras tecnologías (como los celulares); si esto es especial-

1. Las expresiones “ciclo básico” o “ESB” (1ero., 2do. y 3er. año) y “ciclo superior” (4to., 5to. y 6to.) remiten al Nivel Polimodal, que fue superado por la reforma educativa a los fines de unificar la escuela secundaria y garantizar la obligatoriedad de los seis años. Decidimos mantener los términos en consonancia con las construcciones discursivas en las propias instituciones, cuyas dinámicas cotidianas se encuentran material e imaginariamente organizadas en torno a esta distinción.

mente destacado por profesores de área o materias básicas, en el caso de profesores de materias técnicas o talleres ligados a la especialidad, los usos en la enseñanza puestos en juego suelen ser estrictamente instrumentales (programas específicos como Geogebra o Autocad, búsqueda en Internet, el procesador de textos o el PowerPoint). En consecuencia, el gobierno lanzó el PNIDE (Programa Nacional de Inclusión Digital y Educativa), orientado a capacitación docente en los distintos niveles educativos y en las distintas áreas disciplinares.

La referente del PCI señalaba que si bien estas capacitaciones debieron hacerse *mucho tiempo antes*, el hecho de que se implementen para los docentes en horario de servicio, apunta a romper con las resistencias iniciales y resultan alentadoras para su efectiva inclusión en la enseñanza secundaria. Sin embargo, es también necesario que la institución (el equipo de gestión) adquiera mayor compromiso, un papel más protagónico: "...por eso se convoca primero a los directores que a los docentes, como una manera de mediar en esto. Se trata de armar lo que llamamos mesas de gestión institucionales, que se capaciten los docentes, el equipo directivo, el EMATP, que se puedan formar acuerdos de trabajo... porque en la mayoría de los proyectos institucionales no están incorporadas las TIC".

El segundo problema que surge entre los entrevistados son las *condiciones técnicas* de las netbooks. Una profesora de la EEST N° 2 lo sintetizaba en estos términos: "Antes estaban toooodas las computadoras y los profesores no estábamos muy predispuestos a usarlas. Ahora que hay predisposición... las computadoras no están". Se refiere al hecho, resaltado por docentes y estudiantes, que los equipos presentan fallas técnicas, "porque no las cuidan", "porque para ellos (o nosotros) es un regalo", "no se valoran", "las prestan", "se tildan". El desbloqueo se realiza en la misma escuela, pero las reparaciones sufren largos períodos de demoras.

Respecto de las condiciones de conectividad, solo una de las escuelas analizada tiene conexión a Internet, aunque de bajo alcance, de manera que las condiciones de acceso quedan supeditadas a las previas condiciones estructurales. Esto limitará las pretensiones de extender los procesos de igualdad digital impulsados desde el PCI. En suma, estas posibilidades están mediadas por las condiciones operativas de los equipos como de infraestructura. También por las condiciones simbólicas de apropiación y uso: la especificidad de la formación técnico-profesional constituye para ambas escuelas el lugar "natural" para la inclusión digital, a la vez que sigue fuertemente arraigada una concepción de la netbook como "herramienta" que reproduce cierta mirada instrumental y en sentido más amplio, *un imaginario tecnológico en el que convergen el papel de las tecnologías como condición de progreso y la revalorización de la escuela técnica en pleno proceso de transformación*.

Estas experiencias resultan diferenciales según se trate de profesores o estudiantes. Tanto las netbooks del PCI, como otros soportes (computadoras del laboratorio, celulares), son utilizados por los profesores sobre todo para planificar sus clases, realizar búsquedas de Internet y usar programas específicos de sus materias. Más allá de los usos ligados al entretenimiento y la comunicación, aparecen asociadas al estudio y el trabajo. En ocasiones la netbook puede asumir un carácter negativo cuando se percibe como intrusiva al espacio áulico, o cuando es simplemente tolerada ("a mí no me molesta que la usen un ratito..."). Irrumpe simbólicamente en la construcción de la autoridad docente, que es objeto de complejos procesos de negociación.

Para los estudiantes, las netbooks y especialmente los celulares, están ligados a los juegos en red, escuchar música o mirar videos, acceder a las redes sociales, que realizan

en sus hogares, en los recreos o cuando los profesores lo permiten: “Esta la uso solo acá porque se tilda, en cambio la mía la tengo... a mi nivel. La uso para chatear, para estar... boludeando”. Igualmente tienen expectativas sobre la integración pedagógica, sobre todo Internet o softwares específicos, al tiempo que logran objetivar la falta de capacitación docente. Salvo notables excepciones, persisten en éstos el temor a perder autoridad; en cambio, los estudiantes son especialmente proactivos para ayudar a los docentes en el uso de la netbook, lo que definen como un aprendizaje conjunto y enriquecedor, en los términos de una *inteligencia colaborativa* (Jenkins, 2008).

Por otra parte, las experiencias de inclusión de las TIC en el aula, si no sistemáticas, resultan significativas y en general valoradas positivamente. Estas prácticas no pueden reducirse al uso operativo de los programas, sino que involucran lugares de consumo, producción y resignificación de contenidos, como asimismo las posibilidades múltiples ligadas a la interactividad. La propuesta de una profesora de Inglés lo ejemplifica: “Recién hicimos el Preguntados pero le cambiamos el idioma. ¡Porque ellos hacen torneos de Preguntados impresionantes! Bueno, jugamos al TriviaTrack y dividimos en dos grupos, cada uno con un celular, y jugaron re bien. Leían en voz alta y buscaban las respuestas... Y a mí me encanta, yo también disfruto un montón, vos fijate, dos celulares, todo controladísimo por la profesora.”

Los juegos en red constituyen un área de intervención y experimentación poco explorado, a pesar de que se reconoce en los jóvenes habilidades activas y entusiastas, no solamente expresivas sino ligadas al desarrollo de competencias tecnológicas que podrían ser capitalizadas en el aula. También configuran condiciones estructurantes para desarrollar aprendizajes, formas de participación y de reconocimiento, que pueden desarrollar niveles crecientes de *autonomía*. Como señalaba Winocur (2013), las implicaciones de Internet o el teléfono celular no provienen de la relación operativa con los aparatos, sino de las vinculaciones mutuas entre las representaciones y los usos que producen las personas, que escapan frecuentemente de la racionalidad técnica dominante para volverlos compatibles con sus propias trayectorias biográficas y sus sistemas socioculturales de referencia.

Aunque generalmente es una cuestión relegada en los discursos, los profesores logran elucidar sus determinaciones institucionales e histórico-sociales en lo que respecta al objetivo considerado medular de la escuela técnica: *formar para el mundo del trabajo*. Esta idea no contradice la formación de ciudadanía. Antes bien, ambas se resignifican en términos de “generar condiciones de empleabilidad”, “desarrollar proyectos de emprendurismo” o “aprender a aprender”, que en un mundo crecientemente tecnificado y competitivo, implican un conjunto de competencias que no resultan meramente técnicas, sino de auto-evaluación de las propias posibilidades, de posicionamiento crítico en el mercado y en el mundo. De modo que si no suele nominarse en estos términos, los discursos habilitan cierta concepción afín a la autonomía, que es siempre ética e, indirectamente, política.

Mientras que uno de los desafíos de la EEST N° 1 en proceso de transición (de renovación de su gestión) es la promoción de los *límites*, los estudiantes de la EEST N° 2, particularmente los mayores, siempre han actuado con cierta libertad por la institución. Los casos de violencia no resultan ajenos a una escuela de más de mil estudiantes, pero son ciertamente excepcionales. La trayectoria formativa involucra habilidades necesarias para un mundo complejo y competitivo, donde las tecnologías adquieren –imaginariamente– un lugar protagónico. Esas habilidades remiten a modos prescriptivos de actuación pero, sobre todo, a una memoria compartida, a un *proyecto*

histórico que los trasciende. Una profesora dejaba claro que la formación de ciudadanía resulta transversal, no reductible a los contenidos de las materias específicas: “Cuando llega a 5to. es un chico que ha desarrollado una autonomía, una independencia... Además el chico se apropia de lo institucional, esa es la única forma de formar ciudadanos. Y se apropia de la institución no porque es de él sino porque es de *todos*, si él entiende que cuando egrese la escuela va a ser de otros chicos, de otros técnicos, de otros ciudadanos.”

La ciudad y la escuela: “la política... afuera”

Estos discursos apelan a Olavarría como ciudad de rango intermedio (100.000 habitantes) articulada constantemente desde sus emblemas identitarios como “ciudad del trabajo” o “ciudad del cemento”. Investigaciones previas (Gravano 2005) han analizado los diversos aspectos que han puesto en duda estas matrices imaginarias, frente al contexto de agudas desigualdades sociales, desempleo y fragmentación económica. Años después, los procesos de recuperación económica en la ciudad y el país habilita nuevas miradas acerca de cómo se actualizan estos sentidos hegemónicos. Nos preguntamos entonces qué continuidades emergen entre ese pasado nostálgico y las representaciones actuales sobre la ciudad, que renuevan el papel fundacional que históricamente se le ha atribuido a la escuela técnica en los procesos de desarrollo cultural y socio-productivo.

94 La EEST N° 2 resulta especialmente significativa en la construcción de los imaginarios institucionales, por el peso simbólico de la empresa de la familia Fortabat, sus tradiciones y cultura organizacional, la identidad de la “Industrial” como aún se la conoce, el relato que los jóvenes no vivieron pero que han heredado de los padres. Estas imágenes idealizan la vieja escuela para el trabajo, la capacitación e incluso el ascenso social de décadas pasadas. El *centro de estudiantes* además constituye un orgullo y un modelo de participación juvenil en la ciudad.

Estas experiencias están ligadas, por ejemplo, al cuidado y mantenimiento de la escuela, sentidos de “ser grasa” que los estudiantes mayores intentan transmitir a los más jóvenes y que evocan siempre una fuerte relación afectiva: “Cuando hablaba con mi papá me explicaba que eran todos hermanos, que era todo hermandad, y que ningún valor iba más allá de lo normal, de lo común. Era un proyecto que nos habíamos propuesto, que era concientizar a los más chiquitos sobre qué es Industrial. Las Olimpíadas eran Industrial, no era una escuela más.”

Además del imaginario institucional, podemos identificar un imaginario del sentido común, que nos permite registrar las disputas en torno a estos sentidos dominantes e instituidos. Por ejemplo, respecto de las *posibilidades específicas de participación estudiantil* y cómo las tecnologías están mediando esa relación. Como reconocen los estudiantes, la comunicación entre ellos es cara a cara, dado que pasan muchas horas en la escuela; empero, para interactuar con otras escuelas utilizan el WhatsApp o Facebook. Especialmente notable es aquí la reciente conformación de la Federación Nacional de Centros Estudiantiles, impulsada y presidida por el centro de estudiantes de la EEST N° 2: su presidente comentaba que las redes *son más directas y eficaces*, mientras que directivos de otras escuelas no comunican a los chicos la información sobre la Federación, sus iniciativas o convocatorias. También están diseñando una página de Internet.

Por otra parte, la participación juvenil está mediada por concepciones acerca de la ciudad, algunas arraigadas y otras más novedosas, acerca de lo que Olavarría significa o cómo la escuela puede intervenir en el reclamo de otros servicios considerados

prioritarios. Para un profesor de la EEST N° 1: “Creo que en Olavarría no hay una participación... constante, hay épocas en que el Municipio fomenta la participación en el Consejo Deliberante Estudiantil y en ese momento los chicos, sí, se interiorizan por el tema si les toca de cerca, aprovechan la oportunidad para manifestarse y dejar a la luz problemas que viven en sus barrios. Que cuando llueve no pueden salir del barrio, el problema de la basura o el problema de la inseguridad, que nos afecta a todos.”

Para los chicos de ambas escuelas, ciertas formas de movilización o de intervención de la política son abiertamente cuestionadas, por un *deber ser* de la educación como por diferencias asumidas con otras ciudades: en Olavarría, la toma de las escuelas “está mal”, “la política no entra”. La concepción política sobre la educación a la que hacemos referencia, convive de manera contradictora con una *constante descalificación de la “política”*. Se dirime aquí la dicotomía adentro/afuera. La “política” encarna el “afuera” de la institución, y desde allí los actores confirman sus límites, un territorio consistente del que se sienten parte y al que consideran legítimo.

El desplazamiento constante de esos límites se da, significativamente, en el uso específico de las redes sociales. Usos que la escuela resemantiza a la luz de sus propias determinaciones y que expresa la crítica explícita a formas sesgadas de politización. A pesar de las valoraciones altamente positivas del PCI, se considera que las organizaciones oficialistas han intentado utilizarlo con fines de campaña. De acuerdo a una entrevistada: “En un momento en las entregas se había empezado a meter La Cábora y se habló con la inspectora distrital y se frenó eso, porque en una escuela, la política... afuera.” Desde nuestra perspectiva, estos imaginarios institucionales se inscriben en el campo educativo desde lógicas de poder que necesariamente lo estructuran, y en el que adquieren materialidad concreta formas de negociar los discursos hegemónicos sobre las vinculaciones política/educación.

Consideremos nuevamente la problemática de la formación para el trabajo a la luz de los imaginarios urbanos. Las valoraciones de la educación están sujetas a las nuevas expectativas de la inclusión social, explícitamente asociadas a la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, en respuesta a los requerimientos derivados de la innovación tecnológica, el crecimiento económico y el desarrollo de los sistemas productivos. A este objetivo apunta el 7mo. Año., que ahora es obligatorio, y que re-construye y actualiza las construcciones imaginarias en torno al valor de la formación técnico-profesional para el desarrollo de la ciudad y la región.

Además, a diferencia de Industrial, en la EEST N° 1 muchos estudiantes trabajan para ayudar a sus familias (de “changarines” o ayudantes de albañil), y como consecuencia abandonan la escuela. Este problema conlleva no solamente la exclusión de un derecho fundamental como es la educación, sino que profundiza las desigualdades de base, ligadas a la tercerización del trabajo y la situación de vulnerabilidad que esta conlleva para los jóvenes de sectores populares.

¿Cómo ha de responder la institución a estas condiciones de subalternidad? El imaginario urbano está sujeto a múltiples desplazamientos, que reconstruyen constantemente las interacciones de la escuela con la comunidad. La EEST N° 1 se encuentra ubicada en el centro del barrio CECO I (un barrio tradicional de clase media trabajadora), a pesar de lo cual la gran mayoría de los estudiantes provienen de sectores menos favorecidos. El desafío del nuevo equipo de gestión es *romper con el estigma* que ha signado a la escuela durante los últimos años, que la asociaba al fracaso escolar, la repetición, los problemas de violencia y las pésimas condiciones edilicias. El proceso resulta lento pero significativo: el equipamiento de los talleres, las inversiones en el

arreglo y el mantenimiento conjunto del edificio, la participación en proyectos institucionales, las activas vinculaciones con las empresas a través del sistema de pasantías, etc. Con este fin los directivos incentivan a los docentes el trabajo interdisciplinario y la elaboración de propuestas creativas que a la vez que profundicen una formación técnico-profesional de calidad, interpelen directamente a los jóvenes desde sus propios sentidos de pertenencia.

A pesar de la escasa disponibilidad de las netbooks, estas condiciones institucionales *renuevan las expectativas en torno a las potencialidades de la inclusión digital*. La vice-directora destacaba el entusiasmo de los chicos de 3er. Año en las actividades propuestas por la profesora de Historia, con motivo del 40 aniversario del barrio. La propuesta didáctica apela a un entramado de múltiples mediaciones: urbanas, institucionales, familiares y tecnológicas. Resumiendo, resulta novedosa en tres aspectos: a- *lingüístico-instrumental*, porque incluye el uso concreto de las TIC's, que apunta al desarrollo de habilidades tecnológicas desde distintos soportes y programas (las computadoras para investigar en Internet y realizar líneas de tiempo, los celulares para hacer entrevistas y videos, etc.); b- *cognitivo*, porque involucra al estudiante en el trabajo colaborativo, la producción crítica de conocimiento, la contextualización histórica de los contenidos; c- *político-institucional*, en tanto apunta a recuperar la memoria colectiva, reconstruir la identidad, fortalecer el lugar de la institución en la cultura de la comunidad.

Así lo describía la profesora: “Surgió el proyecto de trabajar sobre la historia de la escuela porque yo los anoté en las Olimpiadas de Historia. Y les empecé a preguntar qué sabíamos. Nos llamó la atención que en la escuela nadie sabía nada... Entonces empezamos a hacer entrevistas. Como no hay respuestas inmediatas, esta cosa de querer buscar es lo que los enganchan. Y me dicen: ¡en mi casa tengo fotos! Y revalorizar la historia familiar en relación a la institución”. A lo que agrega: “Es una escuela que tiene una estigmatización bastante importante, no tanto como antes, pero lo sigue siendo. Yo trabajo acá desde 2009 y he visto todo este proceso, se nota el cambio pero todavía queda un largo camino por recorrer. Y después queda decidir si esto va a quedar como una exposición, como un blog, una plataforma virtual de algún tipo o un Prezi.”

Estas experiencias contradicen los discursos frecuentes que califican a los jóvenes de apáticos o indiferentes. También para ellos la escuela significa un espacio de resistencia a la estigmatización de la que son objeto, por vivir en *ese* barrio, por asistir a *esa* escuela. Un joven de 5to. Año decía que: “Nos dicen, eh... vas a esa escuela, y les digo: no, vení a la escuela y fijate, no son todos así. Y yo digo: si estás discriminando a la escuela, me estas discriminando a mí, mirá cómo estoy (y se mira la ropa), ¿qué soy yo?”.

Hay aquí una relación afectiva con el nuevo director, al que llaman por el sobre-nombre y con el que mantienen una relación informal. Esta incide positivamente en un proyecto mancomunado de “re-ordenamiento” de una institución, que no es mera adaptación sino potencial transformación de las relaciones de fuerza. Un modo particular de gestión rompe con los modelos verticalistas, recreando la idea de que el pequeño gesto de confianza puede contribuir a interiorizar valores, compromiso, sentido de responsabilidad individual, pero también procesos de autonomía colectiva: “Guyi nos tiene más confianza, nos dejó a cargo de todo el equipo de música, en el acto conectamos todo, después guardamos, vino la Feria grande, esa Feria de ciencias que hacía como diez años que no se hacía, ¡y nos pidió ayuda!”

Apuntes finales

Las vinculaciones tecnología/cultura nos conducen a considerar que los entornos tecnológicos devienen fuertemente “imaginales” y emocionales, por lo que no redundan en mero consumo sino en experiencias múltiples de uso y apropiación de sentidos. Estas experiencias constituyen determinaciones específicas a las políticas públicas de inclusión digital. Es evidente que el equipamiento técnico es condición necesaria para promover esos procesos. Sin computadoras disponibles, no hay posibilidad de extender prácticas más significativas o las reflexiones éticas y políticas que son necesarias en este contexto acelerado de mutaciones. Sin embargo, es necesario advertir sobre cierta reducción a un fetichismo tecnológico, que entiende que la presencia de los aparatos producirá *per se* la producción crítica de conocimientos.

En el caso analizado, problemas como la falta de disponibilidad de las computadoras e Internet y las dificultades atribuidas a la capacitación docente, relativizan las posibilidades ligadas al acceso, pero al mismo tiempo desafían a los profesores en la búsqueda de estrategias más innovadoras y creativas que incluyan las potencialidades de las TIC's. Porque si los modos de apropiación y uso no se reducen a la relación pragmática con un objeto, comprenden también el universo de representaciones que este encarna para la vida de los sujetos, que devienen en posibilidades concretas de objetivar y objetivar-se en un mundo de creciente complejidad.

Y allí adquiere sentido la pregunta por las construcciones imaginarias. Desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, asumimos que la educación efectivamente constituye un consumo urbano, su calidad e igualdad de acceso, que los usuarios reclaman legítimamente como parte de los derechos que le corresponden, pero lo que es más importante, configura un campo cultural, de posiciones determinadas en pugna por la producción de sentido. Siguiendo los conceptos bourdianos, la progresiva autonomización del campo comprende sus posibilidades específicas de transformación. En este campo la inclusión de las tecnologías no habrá de implicar procesos aislados, sino plenamente inscriptos en la trama abigarrada de dimensiones pedagógicas, institucionales y urbano-estructurales: solo entonces serán capaces de generar proyectos de creciente autonomía.

Los jóvenes entrevistados trascienden a la institución, sea porque renuevan y resignifican los valores tradiciones heredados plenamente inscriptos en la ciudad, o porque materializan la activa oposición a las desigualdades materiales y simbólicas a los que la misma ciudad parece destinarlos. Entonces, la premisa *inclusión con calidad* se vuelve un servicio urbano cada vez más valorado, un derecho insoslayable, pero sobre todo un proyecto compartido, que dinamiza y vuelve inteligibles las diversas intervenciones de los actores, dentro y fuera de la escuela.

Desde allí la ciudad se evoca, se revitaliza, se cuestiona. Los procesos de des-territorialización mediados por las TIC's se convierten en procesos de re-territorialización, que apelan a un desplazamiento constante que no obtura los límites sino que constantemente los resignifica, admitiendo valores tradicionales ligados a una memoria compartida (de la ciudad del trabajo, de la escuela técnica) a la vez que disputa o pone en tensión valores hegemónicos asociados al papel de la política en la escuela. En todo caso, un posicionamiento ético-político involucra el desarrollo de capacidades ligadas a la formación de la ciudadanía, que para los sectores populares, devienen en complejas negociaciones (o negaciones) de las condiciones de desigualdad a la que parece resignarlos la sociedad capitalista.

Orientar las iniciativas de participación juvenil resulta clave. Aunque el principal referente es el centro de estudiantes, los jóvenes establecen muy diversas formas de intervención en espacio público que claramente desbordan las propuestas escolares. En estos territorios amalgaman distintos repertorios estéticos, lenguajes, gustos musicales. A través de las tecnologías interactivas, crean redes sociales, lugares de encuentro y de discusión sobre temas que los involucran y que los conectan con la ciudad y con el mundo. En suma, se valen de las potencialidades de las TIC's para hacer visibles sus demandas, fortalecer su capacidad de actuación y en fin, *imaginar* un mundo cada vez más justo y equitativo.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, Daniel, 2006 *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Gravano, Ariel (comp.), 2005 *Imaginario sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología urbana*. Tandil: UNICEN.
- Gravano, Ariel, 2013 *Antropología de lo urbano*. Tandil: UNICEN.
- Jenkins, Henry, 2008 *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, Susana, 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* (99-120). Córdoba: UNC.
- Williams, Raymond, 1980 *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Winocur, Rosalía, 2009 *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.
- Winocur, Rosalía, 2013 “Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital”. En: Morales, S. y Loyola, M. I. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (53-64). Buenos Aires: Imago Mundi.