



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Ciudadanías en construcción: prácticas, espacios y configuraciones de la participación estudiantil  
Belén Fernández Massara  
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 4, N.º 2, diciembre 2018  
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>  
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

## Ciudadanías en construcción: prácticas, espacios y configuraciones de la participación estudiantil

**Belén Fernández Massara**

[micaiaara@yahoo.com.ar](mailto:micaiaara@yahoo.com.ar)

---

Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Argentina

### Introducción

Este trabajo invita a analizar las relaciones entre la construcción de ciudadanía y las subjetividades juveniles, en consideración a los cambios implicados en la convergencia digital donde los/las jóvenes materializan formas muy diversas de participación. Nos preguntamos qué características asumen estas actuaciones, cuáles son los niveles de politicidad que adquieren y cómo intervienen en y desde la educación como ámbito privilegiado –pero no único- de formación ciudadana. Tales prácticas presentan vínculos complejos con los espacios reconocidos, en tanto emergen otros canales que se alejan relativamente de las vías institucionales, o bien contribuyen a su continuidad histórica. Las experiencias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) introducen componentes novedosos, revelando las tensiones entre la globalización y la experiencia localizada.

Presentamos algunas conclusiones preliminares de la tesis doctoral en Comunicación (FPyCS-UNLP), orientada a indagar prácticas y representaciones en torno al Programa Conectar Igualdad (PCI) en tanto política de inclusión digital.<sup>1</sup> La problemática de la ciudadanía es el aspecto menos explorado del Plan, a pesar de que constituye una de sus posibilidades fundamentales en su capacidad de interpelar a los sujetos juveniles como directos destinatarios. En el marco de un estudio longitudinal, de diseño cualitativo, examinamos cambios y regularidades que discurren entre dos etapas según la

implementación efectiva del PCI (2011-2013 y 2014 y 2015) y en base a un caso emblemático: la educación secundaria técnica, en Olavarría (Buenos Aires, Argentina). Las dos escuelas analizadas, EEST N° 1 y EEST N° 2, actualizan imaginarios urbanos mitologizados en el modelo socio-económico desarrollista hoy en crisis, como «ciudad del trabajo» o «del cemento».<sup>2</sup>

De acuerdo a las orientaciones del método comparativo constante, recuperamos el pensamiento de Jürgen Habermas (1997) en la definición de tres dimensiones de naturaleza relacional y problemática: a- ciudadanía/política/democracia; b- ciudadanía/educación; y c- ciudadanía/tecnología. En suma, la categoría de «ciudadanía cultural» deviene superadora de las acepciones clásicas como aquellas novedosas como ciudadanía juvenil o digital, en tanto reivindica a la diversidad cultural como una condición estructurante y dota de significatividad a una democracia plena, más allá de los derechos. En la actualidad, cuando las políticas neoliberales se imponen con fuerza y esos derechos se ven gravemente vulnerados, se renuevan los desafíos de la construcción de ciudadanía como proyecto político-cultural de transformación.

## Consideraciones teóricas

La cuestión de las democracias actuales constituye un vasto campo teórico. Guillermo O' Donnell (2007) ha advertido sobre los reduccionismos que conciben a la democracia como equivalente a poliarquía o régimen democrático. La dificultad para extender la igualdad formal a una igualdad real, impide consolidar un Estado de derecho, que además debe ser democrático. Etimológicamente, la democracia designa al pueblo como portador de derechos universales pero también dotado de capacidad de agencia, es decir, de responsabilidad (la consciencia plena para reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos), autonomía (la capacidad de ejercer la libertad de pensamiento y acción, sin determinaciones de otros) y racionalidad (pensar, evaluar, actuar, de acuerdo a la razón).

Estos tres principios ratifican nuestro posicionamiento teórico: la democracia deliberativa en Habermas (1989, 1997). El espacio público desborda la racionalidad en sentido estricto (cognitivo-instrumental) para implicar una racionalidad comunicativa, que revela también la trama de afectos, sentimientos y construcciones imaginarias, las posibilidades de la creatividad humana y de niveles crecientes de autonomía. No es un espacio político (en el sentido de «la política») sino ciudadano, del «mundo de la vida». Deviene en espacio «político» en tanto no se restringe a la política institucionalizada, sino que aboga por las diversas formas de organización y deliberación colectivas donde se realizan las condiciones de una democracia, como una manera efectiva de asegurar y expandir el principio de la ciudadanía a vastos sectores de la sociedad.

Pensar la ciudadanía en América Latina no puede sustraerse de la profunda diversidad cultural donde se constituyen las identidades colectivas. Este problema revela a la cultura como plataforma para la ciudadanía, o a las adscripciones culturales como componentes indisociables de la ciudadanía. Esta idea ha sido vinculada a los planteos de Néstor García Canclini (1995) acerca de una ciudadanía consumidora. Ahora bien, el acceso a los bienes culturales no favorece per se una mayor democratización, tampoco una ciudadanía crítica o con capacidad de agencia frente a los poderes hegemónicos. Las representaciones mediáticas no necesariamente redundan en mayor aceptación sino en indiferencia, intolerancia o incluso discriminación.

Por su parte, María Cristina Mata ha conceptualizado la ciudadanía comunicativa, a la que vincula a los derechos civiles y políticos, al tiempo que a los derechos sociales y culturales. Asocia el ejercicio ciudadano «al compromiso de las personas con la «cosa pública», es decir, la participación en la deliberación pública y en la contingencia política, y el compromiso activo en la construcción colectiva de proyectos de sociedad» (Mata, 2006, p. 13). Presupone el reconocimiento de la capacidad de ser sujeto de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública, y el ejercicio de ese derecho. Así entendida, la ciudadanía comunicativa es solidaria con la ciudadanía cultural. Si la diversidad pone en jaque la función integradora de la política, habrá que explorar cómo determinados grupos responden a su situación de subalternidad, qué estrategias ponen en juego, donde la ciudadanía se produce, negocia y articula en procesos de comunicación.

En consecuencia, hemos optado por la categoría de ciudadanía cultural, por cuanto considera la diversidad de características y posiciones de los sujetos, en especial de aquellos históricamente marginados (mujeres, estudiantes, trabajadores, minorías de género, etc.), como asimismo sus relaciones dinámicas de subalternidad y resistencia respecto de los poderes hegemónicos. En este sentido, la ciudadanía juvenil se concibe como ciudadanía cultural, a los fines de abordar qué significados asume para los actores, cómo intervienen las TIC en esas experiencias y cómo estas pueden realizar –o no– oportunidades de cambio social. Definimos a la ciudadanía desde una perspectiva comunicacional, como una construcción socio-histórica donde los sujetos se constituyen en miembros de un Estado de derecho, pero a la vez se involucran como agentes en procesos de participación proactiva, reflexiva y responsable en el espacio público, dinamizando las íntimas vinculaciones entre ciudadanía y democracia deliberativa. En torno al campo ciudadanía/educación, se sustenta el reconocimiento de que la ciudadanía solo es comprensible en y desde las prácticas de los sujetos históricamente situados. Por tanto, la formación de ciudadanía no puede limitarse a la enseñanza de los derechos humanos ni de los contenidos de una materia específica. Tal formación exige nuevas formas de articulación entre la teoría y la práctica, la reorganización de las

prácticas de enseñanza-aprendizaje, la reestructuración curricular y del funcionamiento mismo de las instituciones, en términos de consensos establecidos entre los distintos actores. La autonomía emerge como estrategia para educar la ciudadanía, asociada con lo público como espacio donde los iguales ejercitan la razón a partir del uso reflexivo del lenguaje.

Estas nociones pueden inscribirse en una concepción dialéctica del conocimiento, donde la educación emerge como praxis transformadora y, por ende, política. Al decir de Paulo Freire, «es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (1985, p. 84). Esta tarea convoca a educadores que no devienen meros técnicos o servidores públicos; antes bien, han de encarar las condiciones materiales e ideológicas que les permitan mediar, legitimar y actuar en su calidad de intelectuales, hacia el cambio social democrático (Henry Giroux, 2013). Es así que deberán incorporar nuevas experiencias juveniles y los saberes que de ellas resultan, los movimientos sociales –aun en sus formas más difusas- y otras posibles articulaciones de la lucha por la ciudadanía. Este proyecto implica además explorar la «despolitización» de los jóvenes, a fin de revisar su vigencia, sus presupuestos, sus vinculaciones con la «politización» y la producción de significados específicos, propios y alternativos, atribuidos a la política (Kriger, 2010).

Por otra parte, el problema de la ciudadanía ha sido objeto de muy diversas aproximaciones, pero escasamente comprendida desde sus intrincadas vinculaciones con las TIC. Uno de los emergentes es la idea de la ciudadanía digital, en el marco de las expectativas sobre el rol privilegiado de Internet como red de acceso público. Un ciudadano digital es aquel que se nutre de las posibilidades de la sociedad-red, donde la información se comparte desde múltiples fuentes, los saberes se construyen colectivamente y se desenvuelven en un escenario dinámico de aprendizaje. No obstante, esta concepción deviene en simplista y tecnocrática, generalmente centrada en el consumo. Requieren una mirada más atenta los modos en que los sujetos se apropian de las TIC y de otros medios masivos, para evaluar sus condiciones de vida, visibilizar sus demandas, desarrollar espacios alternativos de deliberación y acción orientados a la transformación.

Entendida como ciudadanía cultural, la noción de ciudadanía juvenil implica situarla en un escenario de profunda incertidumbre, donde los lugares de significación de la ciudadanía se han ido transformando a partir de la emotividad y el deseo, la crítica a los lugares establecidos, las diversas experiencias que expresan la identidad de ser jóvenes, sus vínculos entre sí y con el mundo adulto encarnado por los padres, la escuela y el Estado (Rossana Reguillo Cruz, 2012). Empero, este concepto conlleva varios riesgos en la práctica: desde cierta mirada esencialista que concibe a las identidades como entidades cerradas o a los jóvenes en abierta contradicción con otras generaciones, hasta aquellas

que exaltan su capacidad de resistencia, de movilización social o de orientación al cambio (o a la inversa, de absoluta apatía o indiferencia).

Un aspecto revelador lo constituyen los centros de estudiantes. En conjunto, dinamizan acciones reivindicativas de los CE de los '70 y principios de los '80, cuando actuaban de caja de resonancia de la conflictividad social. Frente a los imperativos políticos y curriculares de formar en ciudadanía, hoy la institución escolar parece producir cierta «sublimación» de la política, en virtud de la necesidad de negociar las identidades políticas, consensuar actividades o «camuflar» símbolos políticos (Pedro Núñez, 2010). Estas experiencias pueden exceder el ámbito institucional, para involucrar otros espacios más o menos espontáneos, adscribiendo a consignas más globales o comunitarias. En muchos casos, encuentran modalidades de comunicación mediadas por las redes sociales. Asumimos entonces que los jóvenes escolarizados materializan formas múltiples de re-semantización de la ciudadanía que parece confirmar una memoria común, pero a la vez ofrecer alternativas a la racionalidad dominante, en el marco de construcciones contingentes y relacionales que producen sus identidades específicas y que encuentran en las tecnologías interactivas un potente dinamizador.

## La capacidad de agencia del ciudadano

Considerando la trama ciudadanía/política/democracia, comenzamos por reconocer que el desarrollo de la democracia convoca un sujeto de derechos, pero también la presunción o atribución de competencias de agenciamiento ciudadano. La escolarización apuntará a construir esas capacidades complejas que trascienden lo cognitivo, involucrando dimensiones éticas y actitudinales. ¿Cuáles son entonces las condiciones de posibilidad que cobran centralidad a partir de la implementación del PCI? Los directivos de la EEST N° 2 encuadran al modelo en la reorganización institucional, curricular y organizativa que se viene transitando. Estos contextos habilitan canales para desarrollar criterios de responsabilidad. Constituye esta la característica que más referencias recibe, asociada a la formación en valores, antes como construcción colectiva basada en consensos, que como imposición de normas.

En situaciones de vulnerabilidad socio-educativa como las que atraviesa la EEST N° 1, la responsabilidad aparece en primer plano como una de las competencias esperadas de la formación y también signo de sus falencias. Pero para la Vice-Directora, el problema no es meramente la indisciplina, sino incentivar la auto-confianza, la motivación en el propio aprendizaje y, con ello, modalidades de apropiación institucional que alteren las jerarquías establecidas en una escuela «muy estructurada»: «Al chico de 17 años lo hablás, que ya *entiende*, para que se *comprometa* como un pibe grande. Que tome *decisiones* como un adulto, que se *responsabilice*».

Entre los profesores, la orientación pragmática de la formación no excluye el desarrollo de la autonomía, si bien el término no aparece nominado directamente: «Una formación sistémica, que es la nueva política. Que el técnico sea capaz de adaptarse al Capitalismo industrial de la Posmodernidad. Pero también que sea *crítico y dueño de sí mismo*» (Profesor EEST N° 1, Montaje de Proyectos Electrónicos). Con sus tradicionales vinculaciones con las tecnologías, la educación técnica se anticipa como el lugar privilegiado para trabajar esas capacidades; sin embargo, también materializa sus tensiones. La posición predominante se concentra en los usos responsables con que los alumnos deberían encarar los accesos a las netbooks. Una segunda posición advierte, en cambio, que «obviamente, el compromiso, la responsabilidad, son valores elementales para la formación ciudadana, pero esto *no tiene que ver solo con las tecnologías*» (EMATP EEST N° 2). En este sentido:

Al chico hay que *concientizarlo* de que su vida puede *cambiar*, y el *cambio* se produce mediante la *capacitación y el estudio*, que él no está *arraigado a esa situación*- porque acá hay chicos con muchísimos problemas-, pero él no está *aferrado a esa situación*, él puede *cambiar su destino*. Y el *destino se cambia* con *esfuerzo, con estudio y con capacitación...*

La segunda etapa muestra las continuidades acerca de las referencias destacadas hacia la responsabilidad. Ahora también encuentran en las Prácticas Profesionalizantes el espacio para reafirmar hábitos básicos como el respeto a la autoridad, los horarios y las tareas asignadas, que, junto con los saberes específicos, conjugan condiciones mejores para la empleabilidad y la terminalidad escolar. Este discurso expresa cómo la escuela debe lidiar con la carencia de esos hábitos, incluso en posiciones flexibles como la del Director, responsable de los cambios favorables de la EEST N° 1:

Y este año tenemos un 7mo. de Química que son un desastre, y sé que no se van a recibir, iban a las Prácticas Profesionalizantes y se tenían que presentar a las 8 a Bromatología y: ¿por qué no fuiste? No, porque tenía que ir al centro a llevar a arreglar el celular. Y yo por un lado me caliento y por otro, entiendo que yo me formé de otra manera, con otro sentido de responsabilidad laboral.

En un marco de flexibilidad, la institución no renuncia a esos hábitos, sino que los afirma como proyecto educativo y a la vez condición de funcionamiento. La responsabilidad es equivalente a la interiorización de normas, derivadas de acuerdos establecidos. Pero es en la vida escolar donde el estudiante está implicado en las negociaciones de las interpretaciones susceptibles de consenso. La obediencia de la norma se convierte en la progresiva autorregulación de las acciones, en procesos que definen los principios organizadores de la propia experiencia, y no de mero disciplinamiento: «Parecía que tenía clavada la visera, como la campera, no era para él una falta de respeto. Ahora en los

actos escolares se sacan la visera y *nadie le tiene que decir*» (Vice-Directora EEST N° 1). Tales hábitos articulan, en un todo consistente, responsabilidad, racionalidad y autonomía hacia una nueva ciudadanía, excediendo lo formal para apelar a sujetos socialmente constituidos en el marco de sus prácticas comunicativas. La educación se auto-percibe como el último reducto para formar en valores.

Nominado como tal, el problema de la autonomía surge avanzada esta segunda etapa. Esta competencia es eje de contradicciones, dado que la escuela tiende a neutralizar los conflictos y, en consecuencia, toda tentativa de demandar igualdad y sumirse a las diversas formas de integración a lo establecido. Progresivamente, emergen unos modos de subjetivación que suponen salirse de la explicación que ordena para pasar a la implicación de los sujetos, del pedido de obediencia al reconocimiento del otro. Ironizaba la profesora de Construcción de Ciudadanía (CDC):

Generar formas de *autonomía*, voy al baño a controlar si fue a hacer pis porque tenemos miedo a que le pase algo. O que haga algo. Si se pudiera promover en el chico la *autonomía* desde el jardín de infantes, creo que esa sería la forma de promover *un verdadero cambio* (EEST N° 2).

Las asociaciones entre la responsabilidad y la racionalización de los beneficios del acceso digital, se continúan, pero en torno a otros aspectos. Consideraciones de este tipo no están desfasadas de los usos instrumentales y sus implicaciones efectivas para el aprendizaje en marcos intersubjetivos. En términos habermasianos, es posible reconocer una racionalidad cognitivo-instrumental en diálogo con una racionalidad comunicativa. El uso de teléfonos celulares como recursos didácticos permite complementar las netbooks o resolver las necesidades de conectividad, pero abre además espacios que validan las intervenciones del estudiante, en diálogo con otros sujetos y con el conocimiento. Frente al retraimiento de los modelos tradicionales, la escuela se constituye en espacio de trabajo consciente y sistemático en la adopción de normas, desde donde intenta afrontar el dilema de reconstruir los ordenamientos formales, los códigos compartidos, la cultura institucional, por una parte, y los esfuerzos de democratización que permitan resolver el fracaso de una organización autoritaria o su contrario, la fragilidad de sus límites. El desafío es la reestructuración progresiva de las tres competencias que definen a un sujeto agente con especial énfasis, en la última etapa, en la autonomía y la racionalización. Bajo esta premisa, una política de inclusión digital contribuye a discutir la idea de que no se trata solo de unos usos responsables sino de capacidades de pensamiento crítico. Empero, estas posibilidades no aparecen claramente delimitadas en torno a la construcción de ciudadanía o cómo las TIC pueden obrar en esa dirección, un marco comprensivo todavía difuso.

## ¿Qué significa enseñar y aprender ciudadanía?

Nuestra segunda dimensión, la problemática ciudadanía/educación, implica considerar la cuestión gnoseológica. Particularmente, las materias específicas (Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, correspondientes, respectivamente, a 1er. y 5to. Año) y sus relaciones con otras. La primera observación remite al grado de indefinición acerca de lo que la construcción de ciudadanía implica o debería implicar. Los discursos parecen disociar dos acepciones generales: a- restringida a los contenidos específicos de las asignaturas, y b- como problemática transversal o proyecto educativo. La primera es la dominante. Subyace a ello concepciones arraigadas sobre las materias, las características que las delimitan y que las diferencian estrictamente de otras: «¿Cómo formar un ciudadano, que pueda pensar críticamente, desde otro lugar? ¿Cómo actúa la escuela con eso? Todavía no lo tengo claro, porque tienen CDC, pero más allá de los derechos... Cada materia *tiene sus cuestiones, sus problemas, ¿no?*» (profesora EEST N° 2, Matemáticas). La segunda posición se materializa casi exclusivamente en la EEST N° 2. Reposa en dos ejes, el primero es la participación en la vida institucional: «Hay una *democratización* de la escuela, se les da participación a los centros de estudiantes, se forman órganos de participación para que ellos nos ayuden a gestionar la escuela, y para que vayan viviendo la *vida democrática...*» (Vice-Director). El segundo eje es el trabajo por proyecto, no solo en cuanto modalidad didáctica sino en su potencial para la formación ciudadana. Apela a la articulación entre áreas, el intercambio de saberes, redes de comunicación para el desarrollo de la autonomía, en los trabajos escolares como con la comunidad. ¿Cómo se juegan entre los estudiantes estas representaciones? Sinteticemos tres puntos. Primero, tienen consciencia plena de la importancia de la educación orientada al propósito de construir ciudadanía. Si bien se trata de un proyecto ético y colectivo no siempre realizable, educación y ciudadanía aparecen como prácticamente equivalentes. Este marco valorativo adquiere continuidad en el tiempo. Segundo, la subestimación que reciben ambas asignaturas específicas, debido a la naturaleza irrelevante que atribuyen a sus contenidos. Finalmente, la ciudadanía como tal está predominantemente asociada al conjunto de derechos y obligaciones. Comporta un marco difuso entre valoraciones positivas y sentidos abstractos que se tornan difíciles de aprehender: «No... tuvimos la materia, pero no me acuerdo de qué se trataba, de *derechos, ¿no?*» (EEST N° 1, 6to. Año).

Lo preponderante son los marcos institucionales que promueven esos niveles de sociabilidad, «el respeto, con la responsabilidad, *que tienen que ver con la ciudadanía*». Un sentido de transversalidad recrea el dualismo entre los contenidos restringidos de la ciudadanía como área disciplinar, y aquello que adquiere verdadera importancia: una trayectoria extendida, plenamente vivida, en esa «segunda casa» que es la escuela. Allí



se inscriben las negociaciones constantes entre subjetividades juveniles e identificaciones escolares. Para la compañera, al tema de la ciudadanía *no se lo trata muy puntualmente, es como general, todo el tiempo* te están construyendo como persona, en *todos* los años de la escuela. Porque la escuela en sí te ayuda a formarte como persona, estás en un ambiente en el que estás con otras personas, donde aprendés a relacionarte con esas personas, *idurante seis, siete años!* Pero de CDC *no me acuerdo nada*.

Hacia la segunda etapa, observamos continuidades de ambas concepciones de la ciudadanía, como área curricular y proyecto transversal. Pero ahora son complementarias. Como asignatura, sigue estando «pendiente»: «Los de CDC, *pobres*, los pusieron de *materia de relleno*, generalmente la última hora y separada. No tienen *especificidad*, y está el nomenclador y quienes están habilitados, y terminan dando los profesores de Educación Física» (Director EEST N° 1). Estas contradicciones aparecen marcadas en ambas escuelas, dada la subestimación de los docentes a cargo, la ambigüedad en el currículum, los problemas de implementación: «CDC *no está construyendo ciudadanía*, no sé si en todos lados es así, pero en sus fundamentos, primero por esta cuestión que la da *cualquiera* que no es que esté mal, pero hace que pierda *substancia* la materia» (Vice-Directora EEST N° 2). Es la profesora de CDC quien defiende enfáticamente la organización de la asignatura: «la materia es genial, está re bien pensada», cuando la falta de especialización del docente constituye un valor añadido, con suficiente flexibilidad para abordar «un montón de ámbitos». Esta opinión no deja de ser excepcional entre los docentes. Las definiciones siguen siendo evasivas: no logran explicitar qué tipos de contenidos, conceptuales y actitudinales, o las formas de aprendizaje a ellos asociados, pueden contribuir a formar ciudadanos. Una mayoría de profesores coinciden en la transversalidad del área, si bien el involucramiento en la práctica es diferente en cada caso. En áreas técnicas, se refuerzan los límites entre asignaturas técnicas/de área. Sin que sea una determinante, la búsqueda de alternativas para la deliberación de temas, más o menos afines a los contenidos curriculares, constituyen los esfuerzos de innovación entre docentes de materias humanísticas. Además, comienzan a enunciarse espacios que trascienden la asignatura, confirmando la importancia de los canales de comunicación, como el quehacer cotidiano en el cual todos se sienten individual y colectivamente implicados. Más extendidos en esta segunda etapa, los proyectos institucionales se articulan en espacios de participación, convocando, por una parte, una inserción activa en la comunidad y el mejoramiento de la imagen escolar. Por otra, un conjunto de acciones razonadas, según «objetivos que sean realizables» para luego proyectar «objetivos más ambiciosos» (Sistemas Productivos, EEST N° 1). Junto con la profesora de Arte, este

docente ha planificado actividades que sus estudiantes llevan adelante con los vecinos, en el marco de los festejos del 40° Aniversario del barrio. Por ejemplo, pintar murales donde «quede plasmada la cultura del trabajo», valores que puedan ser extendidos a toda la sociedad. La ciudadanía es el hilo conductor, punto de encuentro entre asignaturas y en la construcción de una experiencia localizada en el contexto social y comunitario.

Entre los estudiantes, la cuestión gnoseológica continúa remitiendo a derechos y obligaciones. Esta idea está anclada en la concepción de la educación como derecho social y humano. Pero en tanto área curricular, la debilidad de los contenidos, la falta de formación docente específica, vuelven las definiciones todavía más borrosas. La cualidad de la «importancia» es muy repetida: «Los profesores no se especializan en esa materia entonces *no les importa tanto* como si fuera su materia principal, por ejemplo, el que tenemos ahora es de Biología y la anterior era de Inglés» (EEST N° 2, 2do. Año). «El año pasado teníamos CDC, desde 1ero a 3ero., *no me pareció importante* la materia porque no tenía los contenidos que... no eran nada interesantes» (EEST N° 2, 4to. Año, Informática).

Coexisten estos planteos con la demanda de espacios que habiliten debates profundos sobre temas de agenda pública, como la Ley de Voto Joven y los cambios ligados a la comunicación. A su vez, la subestimación que reciben las áreas curriculares contrasta con la revalorización del centro de estudiantes (en adelante, CE). Para la EEST N° 1, se trata de un mundo imaginable y posible que la ubica en un plano de igualdad con Industrial, que encarna el modelo paradigmático de participación estudiantil. Si las definiciones de la construcción de ciudadanía son ambiguas, en cambio, adquieren materialidad en el presente cotidiano de la institución: «En Política y Ciudadanía, nosotros no relacionamos *eso. Pero desde el CE, sí: formar el técnico desde un pensamiento... ciudadano... Hacer valer los derechos dentro de la propia escuela, y después afuera*» (7mo. Año, Electrotécnica). Es que, como analizaremos, estas actuaciones juveniles no se agotan en la reivindicación de valores básicos, sino que invitan a pensarlas en torno a formas novedosas de sociabilidad.

En esta etapa, el valor de las TIC se inscribe en los dilemas de la formación ciudadana. Las perspectivas más críticas entre los jóvenes remiten a las diferencias con las expectativas hacia los aprendizajes formales, portadores de un conocimiento más calificado o genuino. Otros posicionamientos tienden a superar esta dicotomía: corresponde a la educación integrar a la tecnología, pero solo en tanto sea desafiante de la concepción tecnocrática que suele gobernar las orientaciones de esa integración. De este modo, escapan a los discursos hegemónicos que intentan invalidar unos modos de conciencia juvenil acerca de la realidad de estas contradicciones.

La construcción de ciudadanía oscila entre los contenidos y la participación, la debilidad curricular y el proyecto transversal, la importancia del área y sus significados restringidos a derechos y obligaciones. Progresivamente, el ciudadano es concebido como sujeto agente, dotado de razón práctica y discernimiento moral, en «su capacidad intelectual y motivacional para tomar decisiones que son en principio razonables en su función de su situación y metas de las cuales, salvo prueba concluyente en contrario, se considera que es el/la mejor juez/a» (O' Donnell citado en Susana Vidoz y Alejandra Coicaud, 2015: 27). En el campo de la comunicación los jóvenes logran re-localizar sus experiencias en la reconversión de identidades en las que se reconocen de manera consciente.

### **Hacia la dimensión política de la formación**

En lo que respecta a la política, indagamos en tres áreas principales: los contenidos ético-normativos (valores y normas), los contenidos crítico-participativos (orientados a la consciencia reflexiva, la deliberación, la participación), como asimismo las situaciones que habilitan o dificultan la apropiación de esos contenidos. En términos más generales, en el marco de un proyecto de autonomía que re-sitúa a la cultura en el orden de la participación política de los ciudadanos (Jesús Martín Barbero, 2010). Los contenidos ético-normativos se vinculan con los sentidos políticos de la educación, en conflicto con las tradiciones presuntamente asépticas orientadas al mundo del trabajo, predominantes en la educación técnica, y a las determinaciones de la Sociedad del Conocimiento. Vos hablás en un concurso de la construcción del sujeto pedagógico y *te miran así* (gesto de extrañeza). Porque para *ellos* la escuela técnica es el mundo del trabajo, y eso está atravesado por cuestiones ideológicas. Porque forma para el mundo del trabajo, pero ¿qué estoy formando? Mano de obra salariada. *Yo no quiero eso* (Vice-Directora EEST N° 1).

Las observaciones negativas o indiferentes hacia el modelo 1 a 1 pueden responder a una noción restringida de política en tanto partidaria o electoralista, de decisiones que se imponen a un aula como espacio ideológicamente aséptico. Otra concepción se traduce en una percepción de la tecnología que deja de ser una herramienta educativa para convertirse en dispositivo de disciplinamiento. Este razonamiento se basa en el par de opuestos manipulación/crítica, bajo el supuesto de que la educación debe retraerse de los avances perjudiciales del consumo: «Es por eso que yo veo *algo político*, yo no sé si acá los profesores lo ven: *es mejor que estén jugando todo el día. Cada uno con su computadora todo el día, en el sentido de que así son más fáciles de manejar...*» (profesor EEST N° 2, Electrotecnia).

En la segunda etapa, un énfasis renovado en la cuestión ética de la tarea docente responde a un escenario de progresiva normalización del PCI, pero también de los nuevos desafíos. Refieren, entre otros, al deterioro técnico de las netbooks pero, principalmente, a la reorganización de las redes de comunicación que devienen favorables a su inclusión pedagógica. Queda claro que mejorar la enseñanza no depende de la modernización tecnológica sino de la actualización de los saberes, el compromiso profesional, la responsabilidad con el trabajo diario y el establecimiento de vínculos.

Los contenidos crítico-participativos de la política adquieren mayor centralidad en esta segunda etapa. Proyectan la necesidad de pensar, construir y sostener mecanismos de participación social al interior de la escuela. Este es un componente nuevo de la EEST N° 1, donde la conformación de los CE es algo pendiente, si bien no de los objetivos inmediatos de la gestión.

Mmmm... no sé. No, el anteaño pasado se hizo un proyecto muy piola, una chica que estaba haciendo su tesis, fue para armar un CE, no como si fuera una comisión para chinchón, truco y canasta, sino una comisión CE donde previamente se hubiera trabajado en cuestiones políticas, *no políticas partidarias*, siempre lo aclaro, la idea era esa. Se laburó bien, los pibes estaban muy contentos, pero después tenía que seguir *caminando solo*, se fue *cayendo*, se fue *cayendo*...

En el caso de la EEST N° 2, la larga tradición de los CE se sostiene en esa lógica instituido/instituyente, configurando canales de demandas donde se deliberan intereses comunes y se acuerdan decisiones con impacto en las aulas. La búsqueda de soluciones a problemas vinculares docente-alumnos no se sustentan tanto en un liderazgo centralizado que logre mediar esa relación, sino en la intervención directa desde una política estudiantil. Precisaremos luego que, con la conformación de la Federación de Centros de Estudiantes, el CE apunta a trabajar con otras organizaciones escolares, una iniciativa que tiende a expandir los lugares de participación.

Entre el profesorado, las iniciativas didácticas se nutren del compromiso en la promoción de los valores, actitudes y saberes críticos: «Totalmente, es así, la escuela es el lugar *justo* para formar ciudadanos. *No la tecnología, tampoco la casa*. Porque en la casa ya tienen una ideología. En la escuela escuchás distintos puntos de vista...» (EEST N° 1, Matemáticas). ¿Qué significa que la escuela es el lugar «justo»? Que se reconoce el ámbito privilegiado, casi excluyente, para ejercer esa función. Además, que puede ser repensada como esfera pública, articuladora de un conjunto de enclaves identitarios, entendidos a partir de universos simbólicos desde los cuales son generados y desarrollados en la práctica. En síntesis, las racionalidades que animan las actuaciones de los actores son potencialmente políticas, aun cuando no son enunciadas en estos términos. La política no está desfasada de la cultura, la matriz sobre la cual se soportan formas de politización juvenil. Así, se registran diversas formas de concebir la ciudadanía,

alternativas a las definiciones formales y a los mandatos establecidos, como un campo en constante construcción.

## Tecnologías, identidades colectivas y lugares de participación

Para avanzar en el análisis de la última dimensión ciudadanía/TIC, nos centraremos en la configuración de las identidades juveniles, desde la perspectiva de profesores y estudiantes. En principio, las definiciones de las «juventudes» (en plural) son evocadoras de procesos de identificación/diferenciación y de sus componentes afectivos y crítico-reflexivos. En lo que respecta a su potencial político, los discursos giran en torno a una base de acuerdo: la despolitización de la educación o su correlato necesario, el desfasaje entre política y ciudadanía.

Los lenguajes, las narrativas y sensibilidades que los adolescentes ya producían en condiciones de interactividad, sirven de marcos interpretativos ante la irrupción del PCI. Entrañan tanto racionalidades integrativas como portadoras de formas específicas de diferenciación. Sin embargo, los adultos tienden a homogeneizar esos consumos juveniles. La brecha generacional da sustento a las calificaciones positivas sobre el acceso a las netbooks, entre quienes estarían mejor dotados para asumir la irreversibilidad de estos cambios: «más adelantados», dominan «otros idiomas» que tienen «incorporados», «totalmente naturalizados», en respuesta a los «avances tecnológicos».

Ese distanciamiento puede redundar en una posición radicalmente opuesta. En la misma escuela: «Cuando entramos al aula están jugando. Ayer justo una alumna me decía: ¿Vio, profe, que no salen más al patio? No van afuera. ¿Por qué? ¡Porque están todos *sentaditos* adentro con su computadora!» (Matemáticas). Dominar fluidamente las TIC conlleva siempre la experiencia del entretenimiento, irreconciliable con los aprendizajes. La imagen de un «material divino» si se usa «como se tiene que usar» convive con cierto fatalismo tecnológico: «Tengo un hijo adolescente y te puedo decir que es *espantosa* la *obsesión* que tiene con el juego ese, el Counter. ¡Y es *ob-se-si-vo!*» (EMATP). Comparten ambos relatos: a- la naturaleza lineal de la temporalidad escolar, donde irrumpen negativamente los tiempos fragmentarios del consumo; b- la cosificación de la tecnología y, con ello, de los mismos alumnos/consumidores; c- la juventud negada o negativizada (Mariana Cháves, 2010), sea en sus actuaciones (apáticas, banales, peligrosas) o como sujeto total (incompleto, en etapa de transición).

En las experiencias relatadas en la EEST N° 1, las situaciones conflictivas parecen agudizar esas opiniones. Una postura defensiva o resignada revela una operación hegemónica en el intento de negativizar (criminalizar) las acciones del otro/juvenil. En la práctica, dificulta pensar alternativas, discutir estos problemas o proponer estrategias

colectivas. La netbook ocupa un lugar empobrecido, para disciplinar al alumno, evitar que deambule o interrumpa el ritmo normal de las clases.

Depende de la autoridad del docente. Yo le digo que cierre la computadora o que apague el celular. Bien, por las buenas ¿eh? Porque en esta escuela lo peor que podés hacer es ir *por las malas*. Un día la Directora entró, retó a un alumno y este agarró una silla y la tiró por la ventana esa... A la Vice-Directora le han rayado todo el auto... (Proyecto y Diseño Electrónico).

En lo que respecta al conjunto de sentidos de pertenencia y formas de participación, emergen configuraciones identitarias a partir de los recorridos de los adolescentes en la web. Pero las categorizaciones binarias (del tipo nativos/inmigrantes digitales) sirven de argumento a las actitudes docentes de rechazo a las TIC, como a sus incorporaciones estrictamente técnicas. Y evitan comprender en su complejidad lo que esas experiencias entrañan, las formas comunicativas que producen y definen ámbitos válidos de aprendizaje escolar. En contraste, las identificaciones válidas se soportan casi de modo excluyente en la institución. En la EEST N° 2, reconocerse «grasas» -como se autodenominan docentes y estudiantes- es campo de convergencia del perfil técnico-profesional y de las prácticas ritualizadas que dan sustento a los componentes residuales de la historia escolar.

En las entrevistas realizadas, el centro de estudiantes aparece como representación simbólica de estas actuaciones. Ciertamente es que en la EEST N° 1, el proyecto del CE, que funcionaba precariamente años atrás, debe capitular frente a las urgencias de los problemas pedagógicos, edilicios y de gestión que la aquejan. El CE de Industrial seguirá siendo el modelo emblemático, constitutivo de la cultura institucional y modelizador de las subjetividades. Pero allí las tecnologías no ocupan lugar alguno. En gran medida, esta vacancia deriva de la problemática institucionalización del PCI, dominado inicialmente por la perpetuidad de modelos enquistados de uso tecnológico. Recibe opiniones reticentes o adopciones entusiastas, pero no trasciende los límites de los salones ni se replica en actividades juveniles que alteren los modos dominantes de esa participación.

Tras cinco años de implementado el PCI, se continúan los desfasajes ciudadanía/política, bajo otras premisas. Algunas posiciones tienden a descalificar las culturas juveniles en base a sus consumos tecnológicos. Y se privan de someter a discusión la creencia de que tales tecnologías, formalmente encuadradas en una política educativa, todavía representan aquello que irrumpe en la escuela y le es completamente extraño.

Sinteticemos dos aspectos en el testimonio de la Vice-Directora de la EEST N° 1: por un lado, las dificultades para discriminar la abundancia de datos: «Reciben *tanta, tanta*, información. El adulto puede seleccionar, ellos toman *todo, todo* les sirve, lo que está bien, lo que está mal, ellos toman *todo*, ellos consumen *todo*». Por otro, los conflictos

que «vienen de afuera» y «potencian» las redes sociales. Si bien excepcionales en esta etapa, estas alusiones revelan imágenes arraigadas donde la tecnología constituye un mundo ajeno, potencialmente riesgoso, junto con la neutralización ideológica de la escuela.

Otros grupos docentes muestran esfuerzos novedosos de integración material y simbólica de las TIC. Registran formas de conciliar intereses, validar una autoridad pedagógica en constante recomposición, adoptar marcos normativos y, al mismo tiempo, resignificarlas en contextos de globalización. Pero educar para la ciudadanía supone avanzar hacia otros niveles de intervención, superando las creencias cosificantes y problematizando relaciones de poder que exceden la experiencia inmediata. Si bien incipientes o relegadas a materias específicas, estas propuestas trabajan no solamente con TIC sino acerca de ellas: «Mmmm... Este lenguaje *deshumaniza*. Y haber tomado consciencia de que es una estrategia que va en contra de lo que es la construcción del sujeto *pensante, libre, responsable*, te pone los pelos de punta» (EEST N° 2, Política y Ciudadanía). La alegoría de Matrix –equivalente al mito de la caverna de Platón– expresa la parálisis de la crítica en la sociedad postindustrial, pero crea también condiciones de posibilidad para rebatir tópicos naturalizados, construyendo la valía de la palabra como instrumento de contrapoder.

Uno de los chicos de Informática me dice: yo prefiero vivir en la sociedad virtual, y no en la sociedad real. Matrix, la caverna de Platón. Y decime tus razones: menos riesgo, menos compromiso... ¡Todo lo que te *humaniza!* [...] Si el hombre pierde la capacidad de poner en palabras lo que piensa, está *muerto*.

Estos razonamientos van en línea a nuestras críticas a los sentidos de una ciudadanía consumidora. Las subjetividades desde las cuales los alumnos adoptan los requerimientos de la cultura moderna, cuando encarnan los dilemas de las identidades nacionales, incomodan posiciones docentes, sus ideales y saberes disciplinares. Pero también son los lugares de interpelación que les permiten cuestionar las lógicas del mercado, el orden establecido: «No, *la simbología y la conquista ideológica* que hace Inglaterra es fantástica, mal que nos pese. El *consumismo* y la mirada que ellos tienen, y cuando uno trabaja la identidad nacional, sí el país Argentina, sí el fútbol, pero cuando tienen estas propuestas salen estas cosas...» (EEST N° 1, Historia).

Con estos matices, la categoría de lo juvenil adquiere un carácter problemático, una noción inestable que debe ser comprendida en el marco de sus coyunturas históricas. En ocasiones, estos conceptos animan una pedagogía dialógica, aprender de ellos y con ellos en situaciones donde el docente sostenga su saber especializado al tiempo que logre validar los saberes tecnológicos que manifiestan una mayoría de adolescentes. Algo que ambas partes perciben, dotando de significado educativo el trabajo colaborativo y profundizando el vínculo pedagógico que los compromete. Allí emerge la necesidad

imperiosa de discutir con ellos los sentidos naturalizados que los determinan en su condición dominada. En la descripción de esta realidad se presentan los contrarios: entre el ser y el debe ser, entre un presente desventajoso y la proyección de un futuro mejor, entre el consumo superficial y los marcos vivenciales: «Y yo les hablo: no, ahí empezás a *vivir*, para tu *vida*, para tu *alma*, para tu *corazón*, para lo que *quieras*. ¡Y lucho contra eso!» (EEST N° 1, Matemáticas).

Ser «grasa» resulta de un peso mayúsculo. Los docentes de Industrial describen orgullosamente experiencias en las que sus estudiantes abrazan simbólicamente a la institución, le dedican tiempo a perpetuar su legado y a mantener el edificio, convocan encuentros con otros CE, aportan con sus iniciativas a esa imagen activa, solidaria y colaborativa en apoyo a otras escuelas. La capacidad de agencia es un componente vital, disruptivo de la educación normalizadora, donde las identidades en marcos de socialización componen un mundo de tensiones, intersecciones y amalgamas con otros: No es un chico que se lo ha llevado de la mano, se le ha dado alternativas, para que tome *decisiones*, no es que se lo ha dejado solo, pero 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...* (profesora de Política y Ciudadanía).

El Concejo Deliberante Estudiantil y el Parlamento Federal Estudiantil son dispositivos valiosos de interpelación al Estado.<sup>3</sup> Estudiantes secundarios de 15 a 18 años son convocados a intervenir en la vida pública mediante presentación de proyectos donde visibilizan y debaten los problemas de la comunidad. Ciertamente es que ambos espacios reciben escasas menciones. En parte, a causa de la centralidad simbólica de la escuela, movilizadora de identidades que no son enunciadas como políticas. Pero en su potencialidad política, estas prácticas no están escindidas de la vida social, se expresan de diversas maneras y no necesariamente a través de las organizaciones formales o espacios institucionalizados (Pedro Núñez y Lucía Litichever, 2015).

La insistencia en el peso de las tradiciones obliga a la pregunta si un proyecto colectivo, sustentado en la práctica deliberativa y el acuerdo racional entre las partes, contribuye a la negación de las contradicciones políticas que dificultan la promoción de esos consensos, como ha advertido Martín Barbero (2015). Ciudadanos «en transición» y separados de otros ámbitos (la familia, la calle, el mercado, etc.) aparecen determinados en la función de realizar el proyecto institucional, como sujetos uniformes en el polo subordinado de esa relación. Sin embargo, desde una perspectiva culturalista esas tradiciones forman parte del proceso general que crea convenciones e instituciones, a través de las cuales aquellos significados valorados por la comunidad educativa son vueltos activos en procesos de negociación. Formar en capacidades ciudadanas implica



comprender en sus potencialidades sujetos actuantes en la configuración del mundo de la vida en el que intervienen, mediante decisiones razonadas y con niveles cada vez mayores de criticidad y autonomía.

## Actuaciones juveniles en torno una ciudadanía cultural

Las experiencias que interpelan y resignifican las identidades juveniles se asientan en una diversidad de prácticas, desde las tecnológicas hasta las implicadas en el deporte, la música, las series de televisión, la pertenencia escolar y los grupos de amigos. Los jóvenes hacen de los videojuegos y las redes sociales una utilización cada vez más acelerada y fluida, en esa virtualidad organizan procesos de reconversión de la popularidad, de la escenificación del yo y del sentido de comunidad. Pero también discuten sus relaciones con la educación. El hecho de que la sola incorporación de tecnología mejore la enseñanza no está en absoluto comprobado, una idea disruptiva del difusionismo hegemónico y con continuidad en el tiempo. La respuesta del CE de la EEST N° 2 es la acción directa, como lo describe su presidente: «Hicimos un proyecto de darle un cuaderno a un chico por curso, un delegado que represente a todos, para los chicos que este año les dan la computadora, para ver de qué sirve, cómo usarla, que tenga cuidado...» Un equipo puede ser maltratado por el alumno si desconoce para qué sirve además de satisfacer sus ganas de entretenerse, lo que requiere tanto orientaciones claras de utilización didáctica como un marco mínimo de responsabilidad personal.

La relevancia del tema en la agenda del CE connota un campo de tensiones: el esfuerzo de des-politizar las acciones junto con el compromiso en encarar estos cambios. ¿Cómo se realizan en esta etapa las relaciones identidad/ciudadanía? La participación estudiantil interviene en la creación de espacios de debate, emparentados antes con estrategias de adhesión simbólico-afectivo que con argumentaciones estrictamente racionales: «Para mí la ciudadanía tiene más que ver con participar de la escuela, sí, *con la identidad*. Porque los que estamos acá estamos porque *amamos* la escuela» (6to. Año, Informática). Por el contrario, «no, no, esto no es político, esto *tiene que ver con la escuela*».

En consideración de los avances del PCI, una creciente diversificación de las interacciones con tecnologías es el contexto desde el cual las culturas juveniles pueden complejizar sus aprendizajes, valorar sus alcances, discriminar su utilidad dentro y fuera de las aulas: «(La netbook) ahora me cansó un poco. Colegio y miro tele... cuando puedo y tengo tiempo, series en la compu...» (EEST N° 1, 3er. Año). Y en el contexto de la EEST N° 2, un alto grado de integración otorga continuidad a estos ordenamientos. No solo un legado, sino una construcción de la que los estudiantes se definen como artífices. Así lo expresa un mural que dibujaron en el fondo de un salón: el Increíble Hulk vistiendo la camiseta distintiva y rompiendo un paredón de ladrillos, «*la fuerza de Industrial*», según

el secretario del CE (6to. Año, Electromecánica). Para confirmarlo, narra orgullosamente cómo su compañero, proveniente de otra escuela, rindió materias por equivalencia para lograr el ingreso. El significante de la «fortaleza» es un supuesto incuestionable: «siempre *fue muy fuerte* en Industrial el CE. Yo insistía con las Olimpíadas, porque se perdieron, siempre fue la demanda. Siempre está pendiente. ¡Mis viejos vinieron a la escuela y me cuentan lo que eran!» (7mo. Año, Electromecánica).

En su posicionamiento privilegiado, Industrial afirma su historicidad, cristaliza el pasado mitificante de la «ciudad del trabajo», expresa sus continuidades intergeneracionales. Los discursos abundan en estas caracterizaciones: «Tiene mucho que ver con la ciudad, refleja la identidad de la ciudad, fue una de las primeras escuelas de Olavarría, por eso se llama Luciano Fortabat. Y te ponés a pensar: tus papás fueron a esta escuela...» (4to. Año, Informática). Estas imágenes se traducen en una diversidad de formas de «trabajar para la escuela», desde pintar o limpiar los frentes, hasta representar los derechos estudiantiles e interceder en los conflictos.

Los elementos novedosos se basan en las experiencias con TIC. Importantes mediadoras simbólicas, ahora también son ámbitos de intervención, en contraste abierto con aquellos reconocidos por parte de directivos y docentes. Configuran intersticios todavía moderados pero significativos para construir ciudadanía, alternativos a los modelos dominantes de comunicación estudiantil, desplazando las fronteras de la escuela «intramuros» y el conjunto de sus principios orientadores. Y esas prácticas pueden ejercerse en y desde de las organizaciones formales.

Destaquemos dos tipos de actividades. En primer lugar, la utilización de las redes sociales como canales de difusión, para convocar reuniones y facilitar los intercambios. Operan como campo de luchas en tanto escapan al control de las autoridades, tornando visibles las críticas de las que estas resultan merecedoras. La conformación en 2012 de la Federación de Estudiantes Secundarios de Olavarría (FESO) es considerado resultado de una larga lucha.<sup>4</sup> De acuerdo al presidente del CE, también presidente de la FESO, la iniciativa apunta a «ayudar a las escuelas que no tenían CE a tenerlos, porque es una ley, es un *derecho*, y que los directores no tengan ganas, *molesta...*» En el mismo sentido pueden ser activos protagonistas de movilizaciones sociales (por ejemplo, en las marchas Ni Una Menos) o adquirir presencia mediática durante los festejos del Día del Estudiante. El segundo lugar de mediación tecnológica es una publicación en formato digital. Además de la página de Facebook de representación institucional, se destaca una revista, denominada *Zona Grasa*, que gestionan los alumnos. Impresa en papel, aparece publicada en cartelera, al lado de la Dirección en el lugar donde antiguamente se ubicaba el cuadro de honor, simbolizando los profundos dis-locamientos de estas tradiciones. Al mismo tiempo, supone reafirmar los vínculos y, con ello, conciliar una diversidad de intereses y a aunarlos en un mismo fondo de comprensión:

Como todos tenemos celular, nos convocamos así por WhatsApp, después de las reuniones se dice cuándo va a ser la próxima y después seguimos en contacto por WhatsApp. También Facebook, tenemos una página de la Federación. La tecnología ayuda, también con otras escuelas nos comunicamos por Facebook. La página es para comunicar las cosas... (Secretario).

Son distintivas de la EEST N° 1 formas de politicidad cotidiana que pueden entenderse como microrrupturas desde las cuales los jóvenes, sin implicar grandes movimientos, involucran y ponen en cuestión las injusticias y las desigualdades que atraviesan sus vidas (Langer, 2017). Primero, reivindican la búsqueda de soluciones a problemas de la comunidad. Indicador de ello es la creciente disposición a integrar el Concejo Estudiantil, un interés que estos estudiantes no comparten con los otros. Estas prácticas confrontan un imaginario dominante de doble signo: las formas instituidas de participación, de las cuales el CE de Industrial es el paradigma; y los «mapas urbanos» que históricamente han determinado a la EEST N° 1 en situación de exclusión. Por comparación, lo que se pondera no es la «fortaleza» sino el «orgullo» de pertenecer.

Si para las autoridades no forma parte de las preocupaciones, para los jóvenes, como para una mayoría de sus docentes, el CE sintetiza las deudas pendientes, un escenario posible y necesario. De ahí también las nuevas inquietudes que son pilares decisivos en la construcción de ciudadanía cultural basadas en la diversidad: en la densidad simbólica de la comunicación, la deliberación razonada de las ideas, el reconocimiento de los otros y la búsqueda con ellos de una identidad como creación colectiva: «Justamente estamos charlando con los más chicos, les decíamos que ellos tienen que estar *contentos y orgullosos* de lo que tienen, porque cuando nosotros arrancamos no teníamos herramientas, ropa (de grafa), botines...» (expresidente del CE, 7mo. Año, Electrotécnica).

Siguiendo a Reguillo Cruz, para estudiantes en contextos de pobreza urbana, la vida se presenta como una incertidumbre, y sus luchas, sus elecciones y sus conflictos se convierten en sus principales fuentes diarias. En el terreno de lo cotidiano se resuelve la diferencia entre adentro y afuera, cuando la imagen pública se vuelve una cuestión estructurante de estos cambios, habilitando a los sujetos a romper conscientemente con situaciones de discriminación. Estos reordenamientos inciden positivamente en la construcción de ciudadanía, donde los sujetos juveniles pueden expresar una activa oposición a las desigualdades a las que la sociedad parece destinarlos. En el mismo relato:

Está bien que la escuela *se muestre*. Pero que haya más proyectos, más cosas, porque nos dicen, eh... vas a esa escuela, y les digo: no, vení a la escuela y fíjate, no son todos así. Y yo digo: si estás discriminando a la escuela, me estas discriminando a mí, mirá cómo estoy (se mira la ropa), qué, *¿yo soy un negro?*

Desde el punto de vista de las configuraciones juveniles, el campo de la tecnología/ciudadanía adquiere una pluralidad de significaciones. Aunque el principal referente continúa siendo el centro de estudiantes, las diversas expresiones de la participación estudiantil tienen como resultante no tanto una política «no instituida» sino una nueva institucionalidad, portadora de una densidad material y simbólica en procesos de reconstitución del espacio público. En estos territorios los jóvenes amalgaman distintos repertorios estéticos, lenguajes y gustos. A través de las tecnologías interactivas, crean redes sociales, lugares de encuentro y de discusión sobre temáticas que los involucran y que los conectan con la sociedad, negociando y, en ocasiones, subvirtiendo los modelos escolares. En suma, se valen de esas potencialidades para hacer visibles sus demandas, ampliar sus competencias y fortalecer su capacidad de actuación, con vistas a contribuir a realidades más democráticas.

### **A modo de cierre**

Los avances de los modelos neoliberales en América Latina materializan una coyuntura histórica marcada por una rearticulación de los bloques de poder ligados al capitalismo, juntamente con una profundización de la concentración mediática que tiende a neutralizar las voces disidentes. En estos escenarios de fragmentación se redobra el desafío de fortalecer la defensa de la democracia, mediante un pensamiento crítico que comprenda las luchas de las fuerzas populares. Un lugar privilegiado donde esas luchas se dinamizan son las instituciones educativas: devienen en esferas públicas cuando los actores negocian, resignifican o subvierten esos sentidos dominantes, y se vuelven capaces de emprender esas experiencias en otros ámbitos sociales. Allí se define la dialéctica entre las lógicas instituidas y los desplazamientos instituyentes, potencialmente contrahegemónicos, en los cuales los jóvenes se sienten particularmente interpelados. Este trabajo está centrado en la implementación de una de las políticas públicas de mayor relevancia como fue el Programa Conectar Igualdad, y su interrupción por decreto presidencial es claro indicio de los avatares políticos, económicos y sociales que hoy atraviesa el país, donde amplios sectores se ven vulnerados en sus derechos básicos. Estos cambios expresan el interés en indagar en los alcances, potencialidades como también limitaciones del modelo 1 a 1, que hubiera requerido mayor profundización y niveles de desarrollo, sobre todo en un contexto de digitalización acelerada. Como ha advertido recientemente Inés Dussell (2017), habrá que discutir qué formas de inclusión se proponen, mediante qué actores y tecnologías, pero quedarse afuera no parece una estrategia adecuada para avanzar hacia mayor justicia. Así y todo, concluimos que las condiciones de posibilidad que generaron los esfuerzos de adecuación del PCI, aun desde

negociaciones y resistencias, abrió intersticios relativamente novedosos para la construcción de ciudadanía.

Iniciada la implementación, el problema de la ciudadanía no surge en los discursos, cuando las preocupaciones están centradas de manera casi exclusiva en los problemas de incorporación de las netbooks. Pero esa ausencia no se condice con la importancia asignada a la ciudadanía como proyecto educativo. Mientras que en los discursos adquieren sentidos ambiguos, las condiciones que hacen a su construcción y puesta en práctica estructuran las experiencias hacia los aprendizajes genuinos, socialmente significativos y de valor estratégico en estos contextos de cambio.

En primer lugar, los sujetos remiten a la noción clásica asociada al conjunto de derechos y obligaciones. En vinculación estricta con la escolarización, aparece en combinatoria con la formación de valores. Más allá de los beneficios del acceso, la inclusión digital no se presenta como parte de esos derechos o como condición para proveer mejores competencias para su desarrollo, una cuestión consistente con el carácter fundamentalmente instrumental de los usos de las TIC. Estas relaciones seguirán siendo evasivas en la segunda etapa. En cambio, registran una presencia cada vez mayor los supuestos ligados a la participación. Constituye este un espacio multifacético, orientado a las negociaciones de sentidos, la argumentación de ideas y la discusión acerca de intereses comunes.

En segundo lugar, otros referentes adquieren relaciones tácitas con la ciudadanía y, significativamente, en orden a los contrastes entre modalidades esperadas y percibidas de apropiación digital: definidos como valores, expresan capacidades de agencia. La responsabilidad ya configuraba un importante organizador, en torno al cuidado de los equipos como también a la reflexividad personal, confrontando con los efectos de la «distracción» o la «dependencia digital». Los estudiantes entienden que tales usos requieren un mínimo necesario de autodominio y racionalización, junto con regulaciones mediadas por el docente y la institución. La responsabilidad y la racionalidad reciben un consenso sostenido y con continuidad en el tiempo. Más adelante, se intensifican las referencias a la autonomía basadas en una variedad de actuaciones, animando a la confianza auto-instituyente, al dominio de sí y a la consciencia sobre las determinaciones que operan en la práctica.

La relación ciudadanía/política es por demás compleja. Tanto las posiciones apologistas como aquellas otras dudosas o directamente reticentes, responden a un mismo marco ideológico: la política aparece caracterizada negativamente y siempre en contraste con la educación. Estas construcciones discursivas contradicen las prácticas, que avanzan hacia formas incipientes de politización. Con el correr del tiempo, las tecnologías empiezan a incorporarse a modos de recomposición de los canales instituidos –con especial énfasis en el centro de estudiantes–, pero también en sus márgenes. Los jóvenes llevan a adelante

formas alternativas de usar a las TIC, en ámbitos de construcción de ciudadanía que desbordan las fronteras espacio-temporales de las instituciones, participando de otras experiencias escolares, organizaciones políticas e intervenciones en el espacio público. En las vinculaciones ciudadanía/educación, identificamos un primer componente cognitivo, en las que suelen centrarse las primeras referencias, acerca de: a- los contenidos de las asignaturas específicos; y b, como proyecto o problemática transversal. La ciudadanía configura un campo de tensiones, ya que se considera un área curricular de enorme relevancia, pero al mismo tiempo tiende a ser subestimada, como consecuencia de la ambigüedad de los contenidos o la falta de especificidad de los docentes a cargo; ambos puntos son ampliamente destacados entre los estudiantes. La atención empieza a desplazarse hacia las diversas formas de participación institucional, pero también en las aulas se registran formas de educar(se) en la ciudadanía transgrediendo los límites entre asignaturas, pero supeditadas antes a las iniciativas del profesor que a regulaciones formales e instituidas.

Hacia la segunda etapa, los componentes primordiales son de tipo ético-normativo y crítico-participativo, donde se inscriben las identidades institucionales, en continuidad en la EEST N° 2 y un componente novedoso en el caso de la EEST N° 1. Las representaciones encarnan numerosos aspectos, entre ellos, el nuevo rol docente, confrontando el papel ético-político de la profesión y el esfuerzo por despolitizar su ejercicio. Sesgos ideológicos, solo aparentemente opuestos, se replican en el optimismo tecnocrático hasta en el rechazo a la inclusión entendida como derecho, enmascarado de una tecnofobia persistente. El efecto paradójico es reprimir un proyecto genuino de cambio educativo. Los jóvenes pueden rebatir estos entramados dominantes. Generan oportunidades para aprender capacidades de agenciamiento bajo la atenta orientación de otros docentes o de maneras relativamente espontáneas, pero profundamente mediadas por esa socialización constitutiva.

De acuerdo a la última dimensión analizada, la relación ciudadanía/TIC, los relatos ratifican los desfases extendidos entre ciudadanía y política. Sin embargo, no exigen a los jóvenes de reclamar ser escuchados y reconocidos. Resisten así a su situación de subalternidad, escapando de las generalizaciones románticas, que ven en todo acto juvenil una práctica política, como de aquellas moralizantes según una condición de apatía atribuida a priori. Quienes pertenecen a la EEST N° 2 convocan las tradiciones resultantes de un proceso selectivo con fuerza hegemónica, que los conecta con el sentimiento de ser «grasa» y con el centro de estudiantes en su lugar simbólico preponderante. Las nuevas determinaciones de la EEST N° 1 inscriben a sus estudiantes a hacer la defensa de su propia escuela, desafiar el modelo emblemático de Industrial y sus lógicas de participación y, sobre todo, luchar contra las imágenes negativas que los han estigmatizado durante años.

En la medida que las participaciones se expanden socialmente, los jóvenes conforman espacios deliberativos en organizaciones formales e informales convocadas por sus pares, la escuela y el Estado. «Hacen» política desde la vida cotidiana, lo que Vommaro (2013) ha llamado una «territorialización de la política». En base a sus capacidades ciudadanas en formación, pueden comprometerse con otros, convocar a los medios de comunicación y utilizar las redes sociales bajo distintas consignas, intervenir en movimientos de lucha por el reconocimiento social y el cumplimiento de derechos, las demandas del barrio o la comunidad. El PCI irrumpe en experiencias culturales que empiezan a acompañar, tensionar o profundizar estas condiciones, conformes a los desplazamientos desde las acepciones de una ciudadanía centrada en derechos y obligaciones, hacia la participación como componente vital de esa formación. Los TIC son elementos emergentes de estas nuevas actuaciones, implicando otras formas de institucionalidad y con plena potencialidad política.

## Bibliografía

- Cháves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Dussel, Inés (2017). «La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el Programa Conectar Igualdad». En Berner, Gabriel y Gallo, Gustavo (comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única del mercado* (145-160). Buenos Aires: Crujía.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Habermas, Jürgen (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Gustavo Gili.
- (1997). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Kruger, Miriam (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*. La Plata: UNLP.
- Martín Barbero, Jesús (2010). «Convergencia digital y diversidad cultural». En de Moraes, Dénis (comp.). *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital* (137-165). Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, Pedro (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral. UNGS/IDES.
- Núñez, Pedro y Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- O' Donnell, Guillermo (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Reguillo Cruz, Rossana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: México.

Vidoz, Susana y Coicaud, Alejandra (2015). «Aportes para pensar la ciudadanía». En Coicaud, Silvia (ed.). *La educación como construcción de subjetividad política. Jóvenes escuela y proyectos* (19-38). Buenos Aires: Miño y Dávila.

## Referencias electrónicas

Giroux, Henry (2013). «La pedagogía educativa en tiempos oscuros». *Revista Praxis Educativa*. XVII (17). Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, pp. 13-26 [en línea]. Recuperado de <

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776/712>>

Langer, Eduardo (2017). «Las desigualdades sociales y las luchas por mejorar para jóvenes escolarizados». *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (11), noviembre 2017. La Plata: FPYCS, UNLP [en línea]. Recuperado de

<<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/4497/3657>>

Martín Barbero, Jesús (2015). «¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy?». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (128), abril-julio 2015. Sección Tribuna, pp. 13-29. Ecuador: CIESPAL [en línea]. Recuperado de

<<http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2545/2445>>

Mata, María Cristina (2006). «Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación». *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, VIII (1), pp. 5-15, Río de Janeiro, abril 2006 [en línea]. Recuperado de <<file:///C:/Users/user/Downloads/6113-18691-1-SM.pdf>>

Vommaro, Pablo (2013). «Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles». *Revista Sociedad*, (32), pp. 127-144 [en línea]. Recuperado de

<[http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9468/CONICET\\_Digital\\_Nro.13424.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9468/CONICET_Digital_Nro.13424.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

## Notas

---

<sup>1</sup>Durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, el PCI (Decreto 459/10) constituyó una política de inclusión digital, social y educativa para instituciones educativas públicas de todo el país. Con la actual presidencia de Mauricio Macri, el Decreto N° 1239/16 llevó adelante la transferencia del PCI junto con Primaria Digital a la órbita de Educ.ar. En mayo de 2018 se creó el Plan Aprender Conectados (386/18), poniendo punto final al PCI. El nuevo Plan excluye el modelo a 1 a 1 para implicar una "estructura y equipamiento tecnológico mucho más poderoso", aunque no especifica sus propósitos ni funcionalidades específicas, lo que torna dudosos sus alcances como política pública.

<sup>2</sup> La EEST N° 1 se denomina «Dr. René Favalaro», en homenaje al prestigioso cardiocirujano argentino. Reconoce problemas de funcionamiento, infraestructura y comunicación organizacional, sus estudiantes pertenecen a un estrato social menos favorecido, presentan dificultades de desempeño y fracaso escolar. La escuela sufre valoraciones estigmatizantes como «periférica». Sin embargo, en los últimos años atraviesa un proceso lento pero sostenido de mejoramiento. La EEST N° 2 «Luciano Fortabat» es la más numerosa (más de



---

1000 estudiantes) y de extensa trayectoria. Se la reconoce como «Industrial», nombre que condensa una memoria compartida: ligada a Loma Negra y a la Fundación Fortabat. Sus estudiantes registran buenos desempeños y pertenecen a familias de nivel socio-económico medio o alto.

<sup>3</sup> El Concejo Estudiantil está integrado por concejales jóvenes quienes representan a su escuela en el Concejo Deliberante, donde debaten sus proyectos en las reuniones de comisión y en las sesiones. El Parlamento Federal, impulsado por el Ministerio de Educación desde 2014, los invita a llevar adelante una serie de encuentros en las escuelas; luego los proyectos seleccionados son tratados con jóvenes de todo el país en el Congreso de la Nación.

<sup>4</sup> Constituye este un caso valioso de institucionalización de la participación juvenil. Tras varios años de discontinuidades, los CE quedan nucleados en la FESO para discutir problemáticas del colectivo estudiantil. El objetivo principal es el resurgimiento de las tradicionales Olimpiadas Estudiantiles, interrumpidas en 2008 como consecuencia de graves disturbios en las calles y todavía ancladas en el imaginario urbano de la educación secundaria.