

Comunicación y Educación: las transformaciones que nos interpelan.
TICs y prácticas socioeducativas emergentes a partir de la restitución de lo público

(Communication and Education: the transformations that challenge us.

TICS and educational practices emerging from the return of the public)

Paula Morabes

Licenciada en Comunicación

Investigadora II- Programa Nacional de Investigación

(Ministerio de Educación de la Nación).

pmorabes@gmail.com

Martina Rothstein

Licenciada en Comunicación

Doctoranda en Comunicación (FPyCS-UNLP).

rothstein_m@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente artículo abordaremos algunos puntos de la perspectiva teórica y algunas preguntas iniciales respecto de las prácticas socioeducativas que se producen con la incorporación de las denominadas TIC en escuelas, desde una mirada del campo de Comunicación y Educación. A partir de una noción de comunicación como proceso de construcción de sentidos y pensando en una articulación transdisciplinar desde y en las problemáticas del campo antes que por uniones disciplinares forzadas. Las reflexiones que aquí presentamos forman parte de una investigación más amplia que analiza las representaciones de la escuela como espacio público,¹ a partir de la restitución del rol del

¹ “Relevamiento de los significados de la escuela como espacio público, (2012-2013), F.P. y C.S., U.N.L.P. Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Educación de la Nación. Director: J.A. Huergo-Codirectora: Paula Morabes.

Estado, haciendo eje en las políticas públicas que involucran a la comunicación/ educación en sus diferentes aspectos.

Palabras claves

Comunicación - educación - estudios culturales - tecnologías

Abstract

This article will discuss some points of the theoretical perspective and some initial questions about socioeducational practices which occur with the addition of so-called ICT in schools, from a viewpoint of the field of Communication and Education. From a notion of communication as a process of construction of meaning and a transdisciplinary articulation thinking about issues from the field before it enforced by disciplinary connections. The reflections we present here are part of a larger research that analyzes the representations of the school as a public space [1], based on the return of the role of the State. Making public policy axis involving communication / education in its different aspects.

Key words

Communication - education - cultural studies - technology

Introducción

Las preguntas que nos formulamos buscan analizar desde el campo de comunicación/educación las transformaciones que en la escuela media están produciendo algunas políticas públicas en el marco de las actuales transformaciones legislativas. Asumimos que los cambios legislativos y de políticas públicas, en la medida que involucran postulados de mayor inclusión (Obligatoriedad, Asignación Universal por Hijo, Programa Conectar Igualdad) y cuestionan parámetros culturales muy arraigados (leyes de

Matrimonio Igualitario, Educación Sexual Integral) interpelan tanto a la escuela y a sus actores –al hacer posible el trabajo con problemáticas tradicionalmente invisibilizadas– como al campo académico de la investigación en comunicación/educación que necesita enfocar su mirada teórica para asumir el desafío de los nuevos interrogantes que se generan. Proponemos que una asunción crítica de los estudios culturales brinda elementos al campo de comunicación y educación para el desafío que suponen estas interpelaciones.

La incorporación de TIC a las aulas de modo masivo y legitimado desde las políticas públicas, repercute en las lógicas escolares modificando los modos en que jóvenes y adultos actores significantes del proceso educativo se relacionan. Estas transformaciones operan también en los procesos de conformación de las subjetividades, las identificaciones, los modos de interpelar y de construir conocimiento. En principio pareciera que su irrupción altera la dinámica del disciplinamiento anclada en la lógica del dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático. Sin embargo, son interrogantes a analizar ¿cuál es el proceso de apropiación que realizan los distintos actores del proceso educativo escolar?, ¿qué tipo de prácticas comunicacionales, culturales y socioeducativas emergen en la dinámica de la institución escolar, en función de este proceso de incorporación de TIC, en el marco de cambios legislativos y programas educativos más amplios que inciden en la enseñanza media? (Obligatoriedad, AUH, Ley de E.S.I, Programa Conectar Igualdad) ¿Cuáles son las reflexiones y aportes posibles desde el campo de la comunicación? Y finalmente ¿cuáles son los desafíos que interpelan a los territorios de la investigación en tanto parte del campo estratégico de comunicación/educación?

Desde una perspectiva que comprende la educación en un sentido amplio, los modos en que los actores significan estas formas de vincularse entre sí dentro y fuera de la escuela atraviesan los procesos de enseñanza aprendizaje. Preguntarse por las condiciones comunicativas en que se plantea el vínculo educativo abre una serie de posibilidades al análisis que permite comenzar a desentrañar los modos de funcionamiento de la cultura. Entendiendo que “las culturas populares –en las que significan su experiencia mayoritariamente los jóvenes de las escuelas públicas seleccionadas– emergen profundamente insertas en sociedades en donde lo masivo constituye un modo fundamental de la cultura y en donde las tecnologías de información y comunicación conviven con

formas de organización social y tramas socioculturales atravesadas por las manifestaciones globales pero marcadas por las singularidades locales y la gravitación de los procesos de mestización e hibridación cultural” (Ameigeiras y Alem, 2011).

Algunos aportes desde los “estudios culturales” al campo de comunicación/ educación

La línea de investigación en comunicación/educación en la que trabajamos² se sitúa en la perspectiva de los estudios culturales, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos; atendiendo a no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas pero recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. El propósito general es articular lo cultural con lo político o, dicho de otro modo, capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces a la cultura como terreno de lucha por la hegemonía.

Sin embargo, esta articulación no es universal: los “estudios culturales” dependen y se refieren a un contexto, a diferentes lugares y momentos; están determinados geográfica e históricamente (Morley, 1996). Son modestos en cuanto producen formas locales de discurso que necesariamente deben respetar las fronteras culturales y políticas; en este sentido, no pueden instituirse como una ortodoxia o como un cuerpo fijo de doctrina (impropiamente universalizadora).

Por otro lado, capturan el sentido de la cultura como práctica, forma e institución, manteniendo el compromiso por articular las cuestiones teóricas con las cuestiones políticas, y considerando dos dimensiones de los procesos comunicacionales: una macrodimensión y una microdimensión, sin que una anule a la otra. Es decir, en el estudio de las prácticas político-culturales en espacios comunicacionales emergentes lo que se procura es reconectar la dimensión de los macroprocesos históricos con los microprocesos biográficos (Murdock, 1989), así como percibir la articulación entre las grandes estrategias geopolíticas y las pequeñas tácticas del hábitat (Foucault, 1980; De Certeau, 1996).

² “Relevamiento de los significados de la escuela como espacio público”. (2012-2012) Director: Jorge Huergo, Codirectora: Paula Morabes. F.P. y C.S, UNLP. Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Ministerio de Educación de la Nación.

Debido a estas características, los “estudios culturales” resultan apropiados para el abordaje de significaciones producidas (en el mismo proceso de transformación político-cultural) en la vida de los principales actores de los espacios institucionales educativos; para abordar las prácticas socioeducativas emergentes en tanto espacios de condensación de sentidos nuevos, atravesados por la dimensión cultural en que se disputan las significaciones y, por tanto, el poder.

“Lo que se cifra en el nombre”³

Ahora bien, ¿de qué estudios culturales estamos hablando? Tal como propone el verso del poema de Borges vamos a referirnos centralmente para delimitar nuestro lugar teórico a aquellas líneas que han sido nombradas por otros o por ellos mismos como estudios culturales o culturalistas.⁴ Pero considerando en algún punto las prácticas concretas realizadas por éstos.

Es conocida la amplia gama de objeciones que ha recibido esta corriente de pensamiento (reducción al textualismo, celebración de la resistencia, estetización), en particular, a partir de las apropiaciones realizadas por ciertas corrientes (Restrepo, Eduardo, 2012). Por tanto, resulta necesario establecer y señalar ciertos consensos que compartimos y en los cuales nos situamos. Al mismo tiempo este recorrido permitirá indicar la potencialidad de esta perspectiva para pensar desde Comunicación/ Educación como campo estratégico y en tanto línea de la investigación social. Seguiremos aquí los consensos que propone Restrepo (Restrepo, Eduardo, 2012) para delimitarlos. Señala el autor que es

³ “Solo Dios puede saber la laya fiel de aquel hombre, señores yo estoy cantando lo que se cifra en el nombre” Del poema de Jorge Luis Borges, “Milonga de Jacinto Chiclana”, Jorge Luis Borges, *Nueva antología personal*, 1980, Ed. Bruguera, pag.63. Siguiendo la analogía con el verso de Borges no pretendemos arribar a la “laya fiel” sino primordialmente a aquello que “se cifra en el nombre”.

⁴ Entendemos al menos dos formas posibles de reconocimiento de los estudios culturales (Restrepo, 2012) una más programática y otra más etnográfica. La primera consiste en defender su especificidad desde la argumentación de ciertos criterios. Esta forma nos permite distinguir a los estudios culturales de formaciones disciplinarias, corrientes académicas y formaciones teóricas con las que se tiende a confundirlos. El riesgo que impronta es caer en posiciones prescriptivas que imponen concepciones particulares como paradigmáticas, no reconociendo la pluralidad y la contextualización, aspectos no menores en los estudios culturales. La perspectiva etnográfica consiste en prestar más atención a las prácticas concretas, a los tópicos estudiados, a las publicaciones, a las intervenciones políticas realizadas por quienes sostienen que hacen estudios culturales, esta perspectiva nos permite arribar al plano de los disensos y las disputas presentes entre los diversos grupos y actores. Por eso en algún punto es necesario la asunción complementaria de estos dos recorridos.

preciso diferenciar a los estudios culturales de otros recorridos similares que suelen ser incluidos como parte de éstos (tales como los estudios sobre la cultura) o claramente opuestos en sus tradiciones teóricas o en sus posiciones políticas (como los estudios posmodernos). Dicha delimitación permite al mismo tiempo reconocer aquellas perspectivas teóricas que sin ser parte de ellos sí pueden identificarse como un aporte a los estudios culturales. Así, señala que podemos ver como una línea no incompatible al posestructuralismo, en lo que respecta a las contribuciones desde las posibilidades analíticas del giro discursivo, la distinción ontológica entre lo real y la representación⁵ o la comprensión de la totalidad de lo social como punto de llegada, de cierre y no como punto de partida (Laclau, 1999) entre otros aportes.

Afirma Eduardo Restrepo (2012:148):

De manera general [...] puede decirse que los estudios culturales refieren a ese campo transdisciplinario constituido por las prácticas intelectuales para comprender e intervenir, desde un enfoque contextual, en cierto tipo de articulaciones concretas entre lo cultural y lo político. El pluralismo metodológico y de las técnicas de investigación supone, sin embargo, un método específico: escudriñar, en la densidad de lo concreto, la red de relaciones constitutivas de una problemática determinada por la intersección de lo cultural y lo político. La comprensión así ganada no es considerada el fin último, sino la condición de posibilidad y ámbito de sus intervenciones.

Sintetizaremos a continuación –siguiendo a Restrepo– algunos rasgos que caracterizan a los estudios culturales y que tomamos como consensos posibles para pensar en comunicación/educación:

⁵ En este sentido pretender una mirada “natural” o ingenua, aún de lo aparentemente más evidente, no es más que, como plantea Hall, estar en el “grado máximo de la ideología” aquel en que se ha naturalizado la construcción de lo real. En esta misma línea es la recuperación por parte de Hall de la teoría del signo del semiótico pragmático Peirce, para pensar lo discursivo, y el funcionamiento de la ideología y la cultura en los procesos hegemónicos. En este sentido, debemos señalar que las teorías del discurso, atraviesan a los “paradigmas seminales” (Hall, 1994) de los estudios culturales así como a las apropiaciones que de ellos se realizan en el campo de la comunicación en Argentina (Morabes, 2008).

- Asumen sus problemáticas entendiendo una imbricación mutuamente constituyente de lo cultural y las relaciones de poder, con lo cual podemos diferenciar entre estudios sobre la cultura y estudios culturales.
- Su enfoque transdisciplinario, atento a cualquier reduccionismo disciplinar, pero sin desconocer los aportes y tradiciones de las diferentes áreas de conocimiento.
- La explícita vocación política que orienta su producción teórica. No se trata de producir mejor teoría para acumular conocimiento sino que es un saber para intervenir en el mundo, para transformar los modos culturales que sostienen situaciones de dominación, explotación, sujeción, desigualdad. Esto no implica un antiteoricismo ni la sustitución por la política del desarrollo conceptual o teórico.
- Su estrategia metodológica de abordajes de contextos concretos. Pero no en términos de escala (micro o local) sino en la búsqueda específica de articulaciones significantes y relaciones de poder que han permitido la emergencia y particular configuración de una serie de prácticas sociales.

Es esta perspectiva la que nos abre la posibilidad de pensar las problemáticas y las investigaciones en comunicación y educación en torno a algunas articulaciones que delimitan el territorio de comunicación y educación.

Así, el modo en que pensamos, lo educativo como un modo de lo cultural, incluye las desigualdades en el acceso, en términos de relaciones de poder entre clases sociales, las desigualdades y exclusiones de los y las jóvenes en los espacios escolares, las estigmatizaciones, considerando tanto sus relaciones asimétricas con el mundo “adulto” como las desigualdades de género. Buscamos comprender y atender a la tensión desigualdad/diferencia. Lo comunicacional, mediático o no, se sitúa desde este lugar inscripto claramente en los procesos de significación de la cultura.⁶ Por tanto, tal como desarrollaremos en el apartado siguiente al abordar las problemáticas vinculadas a lo

⁶ En el apartado siguiente desarrollamos esta concepción de la comunicación y su centralidad para la comprensión de comunicación/educación como campo estratégico.

tecnológico nos alejaremos del reduccionismo instrumentalista para pensar las tecnicidades como concepción de las tecnologías imbricadas en los procesos culturales e históricos.

Alejarnos de los reduccionismos en comunicación/educación, implica ensanchar el campo de estudios y reflexiones más allá del fortalecimiento de la antinomia escuela/medios. Pensamos así que la educación no se reduce al proceso de escolarización o a lo que se conoce como el dispositivo escolar. En el interior del espacio escolar son posibles otros recorridos y experiencias de lo educativo que no pueden subsumirse ni comprenderse si pensamos a la escuela como un dispositivo totalizador. Sino que es necesario entender las prácticas y las representaciones en y de las instituciones educativas en los términos de producción de sentidos, de una “cultura escolar” (Huergo y Fernández, 1999) cuyas prácticas y significados trascienden más allá del espacio escolar, antes que como “dispositivo” de reproducción.

En el mismo sentido los medios o los dispositivos mediáticos y tecnológicos podemos pensarlos en términos de una mediatización de lo social que nos interpela a reflexionar respecto de ciertas visiones teóricas hegemónicas que facilitan una incorporación instrumental y no problematizada de la tecnología en los espacios educativos (Da Porta, 2011).

La transdisciplina es otro de los ejes que resultan clave para el campo de comunicación/educación. En su interior se vienen conformando unos recorridos que propician la articulación entre las tradiciones, los saberes y las historias de los espacios de la educación popular y la comunicación no-hegemónica, en vinculación con espacios académicos más institucionalizados, en general del campo de la comunicación.⁷

La articulación de producción de conocimientos, intervención y sentido político, que se aúna con el carácter prospectivo de la acción educativa, es uno de los aspectos que se consolidan y que forman parte de las trayectorias prácticas en comunicación/educación.

Desarrollaremos a continuación las definiciones teóricas que en virtud de estos ejes desde los estudios culturales, se han constituido en un consenso para buena parte de los estudios de la comunicación. Y desde las cuales entendemos a la comunicación y a la

⁷ Entendemos que este proceso se constituye con más fuerza en el campo de la comunicación por dos motivos, por un lado su proceso de institucionalización académica es más reciente, respecto al de las “Ciencias de la Educación”, por otro lado porque al menos en nuestro país, las perspectivas en comunicación estuvieron fuertemente marcadas por una visión de la comunicación/cultura cuyas concepciones facilitaron este proceso de articulación con las trayectorias prácticas de comunicación/educación (Huergo y Fernández, 1999).

comunicación/educación. Abordaremos los puntos que desde esta perspectiva atañen especialmente a las prácticas socioeducativas emergentes a partir de la incorporación de las TICs en las instituciones educativas como consecuencia de una política pública específica. Al respecto planteamos el modo en que pensamos a las tecnologías y a la escuela en nuestra investigación.

La comunicación como producción social de sentidos

En el planteo de la investigación está presente un modo de entender a la comunicación –en el contexto de los estudios en comunicación/cultura– que surge en la ruptura de dos tradiciones que la conciben: como “transmisión de información”, o como “productora de efectos”.

La comunicación constituye, tal como es comprendida en nuestro trabajo a partir de su dimensión cultural, un proceso de producción de significaciones y cuyo campo es un espacio de lucha por los sentidos, entre aquellos situados en el mapa de las significaciones preferentes, y aquellos que desde lugares no hegemónicos buscan instalarse.

El sentido es una producción de nuestros sistemas de representaciones, a nivel del cual actúa la ilusión de la naturalidad de lo real, (Hall, 1998: 48) es decir que opera el mecanismo de naturalización propio de la ideología. El modo en que se “viven” y se “experimentan” las “relaciones reales de existencia” son las categorías culturales e ideológicas en unas representaciones que siempre son discursivas.

El conocimiento discursivo es el producto no de una transparente representación de lo “real” en el lenguaje sino de la articulación del lenguaje en relaciones y condiciones reales. (Hall, 1980: 182). Las prácticas discursivas construyen una específica articulación del lenguaje sobre lo real y producen como resultado la naturalización y una aparente fidelidad de la cosa o del concepto representado con lo real.

El significado no es un reflejo transparente del mundo en forma de lenguaje, sino que surge a través de las diferencias existentes entre los términos y categorías en función de la cadena de significantes en que se incluya el término. El sentido alude así a un diferencial en las cadenas de equivalencias de los significados. El uso de un término, en tanto práctica discursiva, genera un “sentido” determinado en función de la cadena en que sea considerado.

Así es que lo hegemónico se constituye en un proceso en que se anteponen unos sentidos a otros y se va construyendo un “mapa de significados preferentes” (Hall, 1980) dentro del cual se decodifican la mayor parte de los sentidos que circulan en una sociedad. Sin embargo, el mismo funcionamiento de lo ideológico dentro de la hegemonía, y la característica señalada de no transparencia del lenguaje, permiten considerar la existencia de decodificaciones negociadas u oposicionales, en relación a los distintos lugares de pertenencia, económica, social y cultural.

El sentido, por lo tanto, como hemos afirmado, es la presencia de un diferencial de poder en el discurso que está delimitado históricamente por las presiones y límites específicos de la hegemonía. El sentido construido delimitará así los márgenes de lo posible para la emergencia de prácticas socioeducativas que configuren y pongan en circulación significados sociales.

Comunicación y Educación como campo⁸ relacional

Partimos de una perspectiva en que la articulación transdisciplinar deviene necesidad de las problemáticas del campo que abordamos; es decir que, antes que forzar uniones disciplinares, nuestra intención es trabajarlas de manera relacional en función del abordaje de procesos complejos (como son los que se producen al interior de las instituciones educativas).

Sabemos que si bien la relación entre la comunicación y la educación ha sido muchas veces restringida y focalizada en el anudamiento del binomio escuela-medios desde una visión anclada en su funcionamiento en tanto que dispositivos, preferimos situarnos aún para mirar a la escuela y los medios, en una visión más comunicacional y discursiva de lo educativo. Para ello, optamos por basarnos en la noción que propone la investigadora mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos, que se inscribe en la línea de análisis político del discurso. Ella sostiene que,

lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación

⁸ Aquí siguiendo a la definición de campo de P. Bourdieu, 1983.

activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1993: 18-19).

Lo educativo es pensable, entonces, como un proceso de formación de sujetos y subjetividades. A su vez, esta perspectiva nos permite pensar lo comunicacional en lo educativo y lo educativo en lo comunicacional, manteniendo la tensión diferencial entre estos dos conceptos.

La escuela y la incorporación de las llamadas TIC a espacios educativos

A partir de la implementación a nivel nacional del Programa Conectar Igualdad⁹, las denominadas TIC han pasado a ocupar un espacio de relevancia dentro de las instituciones educativas. Si bien al momento no todas las escuelas cuentan con la presencia de netbooks en sus aulas, bien puede decirse que la incorporación está ya extendida de forma amplia. Y con ello, que comienzan a visibilizarse algunas prácticas particulares que devienen de su puesta en circulación en las escuelas.

En este sentido, es lo masivo de la política pública lo que da fundamento al estudio de estas prácticas. A la vez que le concede a nuestro trabajo la posibilidad de una instancia materializada de acceso y disposición de TIC por parte de los actores de los procesos educativos en las escuelas públicas.

⁹ Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

Conectar Igualdad, como una política de inclusión digital de alcance federal, recorrerá el país distribuyendo 3 millones de netbooks en el período 2010-2012, a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. (...) El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. (Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar>)

Ahora bien, sin desconocer los abordajes de las tecnologías de la información y la comunicación desde diversos ámbitos y en cantidad de contextos que abonan esta temática, nuestro proyecto se propone un abordaje diferente. De este modo, lo que pretendemos es movernos de las visiones más instrumentalistas de las tecnologías que las conciben como “herramientas para”, o “medios dispuestos al uso”, hacia una perspectiva que nos permita comprenderlas en tanto dispositivos aglutinantes de significaciones sociales que las trascienden hasta extenderse en las más diversas esferas de la vida de los sujetos.

Para ello tomamos los aportes de Raymond Williams (1992: 185) cuando explica que,

(...) una tecnología siempre es, en el sentido más amplio del término, social. Está necesariamente ligada, de forma compleja y variable, a otras relaciones e instituciones sociales, si bien un invento técnico particular y aislado puede considerarse, e interpretarse temporalmente, como de carácter autónomo. Al entrar en cualquier investigación social general, descubrimos que siempre tenemos que relacionar los inventos técnicos a su tecnología, en el sentido más amplio y, además, que partimos de un tipo de estado o institución social –una tecnología– y vinculándolo a otros tipos de estados e instituciones sociales más que a una “sociedad” generalizada tan predefinida como para separarla o excluirla.

Esta perspectiva nos permite pensar a la tecnología desde un lugar que rescate su dimensión social, para observarla en el interjuego de relaciones y procesos de subjetivación que se producen al interior de las prácticas socioeducativas en escuelas. De lo que se trata, como se expuso anteriormente, es de comenzar a desentramar los modos en que se producen y ponen a circular los sentidos sociales, en unas prácticas socioeducativas que emergen a partir de la relación de los actores significantes de los procesos educativos entre sí y con unas tecnologías particulares (en este caso las computadoras y la Internet).

Creemos incluso que para comenzar a comprender toda la complejidad del asunto debemos dar un paso más, pensando en que hoy los aparatos técnicos son mucho más que máquinas de comunicar, en tanto designan una nueva forma de sentir (en el sentido de

concebir, comprender, ver, pensar) el mundo. Nuevas formas de reconocerse y juntarse, y nuevas formas de estar en el tiempo y en el espacio, como propone J. Martín Barbero.¹⁰

De esta manera, lo que intentamos es poner el foco de atención en las apropiaciones que los sujetos hacen de las tecnologías, comprendiendo que las prácticas que se articulan en relación a ellas en los espacios educativos no pueden reducirse a ninguna concepción de uso.

Proponemos alejarnos del pensamiento instrumental respecto de las TIC que tal como plantea Da Porta (2011) “asume diagnósticos de situación que no cuestiona y solo busca diseñar métodos para su implementación pedagógica. Esas circunstancias iniciales, están cargadas de imágenes de mundo, significaciones imaginarias cargadas de aseveraciones y mandatos sobre las TICs que funcionan como programa de base para el diseño de propuestas de enseñanza cuyo único propósito es señalar el *mejor modo de incorporación*”. Suponiendo un funcionamiento transparente y dando por sentado que los procesos educativos deben “seguir” la marcha de manera acrítica de la “sociedad de la información” sin problematizar sus postulados político-pedagógicos, en términos de cuál es el modo y cuáles son los saberes que una sociedad y una cultura específica deciden construir y transmitir colectivamente.

Es esta visión la que consideramos nos permitirá enfocar apropiaciones y sentidos emergentes, no tradicionales, respecto de qué es lo que las tecnologías producen en los procesos educativos. No sujetando el análisis a aspectos valorativos de lo “bueno” o “malo” de su “uso”, del mejor o mayor “aprendizaje”, sino a la incorporación en nuestros estudios de aspectos que hacen al proceso educativo en su sentido más amplio, por ejemplo, la percepción del reconocimiento/inclusión en los actores educativos, en particular en los jóvenes de sectores populares.

¹⁰ “Estamos ante el surgimiento de “otra figura de la razón” que exige pensar la imagen, por una parte, desde su nueva configuración sociotécnica: el computador no es un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, y cuya materia primera son abstracciones y símbolos, lo que inaugura una nueva aleación de cerebro e información que sustituye a la del cuerpo con la máquina; y por otra, desde la emergencia de un nuevo paradigma del pensamiento que rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma) de la inteligibilidad y la sensibilidad” (Ver Morabes y Polizuk, 1998, *Imagen y escritura en el espacio escolar*).

Las prácticas socioeducativas emergentes

Las instituciones funcionan hoy en la combinación de un conjunto de lógicas de lo más diversas. Son lógicas situacionales, que vienen a romper con la del disciplinamiento anclada en lo que conocemos como lógica del dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático. Así, ya no podemos hablar de prácticas educativas, o de prácticas sociales en el marco de procesos educativos, sino que necesitamos salirnos hacia la transdisciplina para pensar en prácticas socioeducativas.

Si cruzamos esta situación con lo que venimos desarrollando acerca de las tecnologías, se nos hace evidente la estrecha vinculación entre la incorporación de tecnologías en las escuelas y la emergencia de un tipo de prácticas que se constituyen en las relaciones que los sujetos establecen entre sí y con los espacios que transitan.

Ahora bien, siguiendo a Williams, consideramos estas prácticas emergentes porque constituyen una energía cuya canalización aún no se conoce. Si bien la institución escuela – sobre todo, aunque no es la única– intenta sin pausa clasificarlas y, lo más importante, regularlas, aún no conocemos más allá de su carácter disruptivo. Es decir que las consideramos emergentes siempre que se nos hacen visibles en las dificultades que presentan para articularse “por sus propios medios” en las lógicas hegemónicas (cuyos sentidos cristalizan las instituciones a partir de la autoridad que detentan).

Las entendemos en este sentido ya que algunos primeros acercamientos al campo¹¹ nos han dejado de manifiesto que las lógicas de funcionamiento de estas relaciones son diversas, y que no responden enteramente a las formas institucionales que propone la escuela (cabe destacar que decimos que no responden enteramente porque en todas las prácticas emergentes funcionan elementos residuales, que constituyen la dimensión hegemónica que perdura en los procesos de transformación).

¹¹ Definido en escuelas no céntricas de La Plata que han recibido las computadoras del Programa Conectar Igualdad.

Los procesos de identificación/subjetivación

Estas prácticas socioeducativas se desarrollan enteramente en relación estrecha con los sujetos que las accionan y son atravesados por ellas. De este modo, los actores significantes de los procesos educativos van construyendo sus propias trayectorias y sus formas de ver el mundo en relación a estos modos de relacionarse.

En esta línea es que hablamos de procesos de identificación y subjetivación, comprendiendo unas construcciones subjetivas que constituyen el trasfondo, la base desde la que los sujetos –objeto de nuestro trabajo– leen el mundo. Sin embargo, no es tarea sencilla acercarse a ese trasfondo al que hacemos referencia ya que opera a modo de estructura objetivada, en la opacidad de la naturalización. Es por eso que para llegar a ella, o al menos acercarnos, debemos analizar las formas en que se imprime en las prácticas concretas de los sujetos.

Tal como explican Papalini y Remondino (2008), pensar la subjetividad que producen los actores escolares del espacio público que constituye la escuela implica pensar en términos de un proceso que no es la simple introyección de la sociedad en el sujeto. La incidencia de lo social en los actores no es exacta, se desvía, se “refracta” (tal como proponen las autoras citadas, aludiendo a la metáfora física).

Asumimos así que es posible observar en la “cultura escolar” la articulación entre objetividad y subjetividad, “la objetividad tal como es experimentada subjetivamente; la subjetividad tal como es expresada u objetivada” (Papalini y Remondino, 2008). Esto es la significación, en tanto que proceso de objetivación de lo vivido por los actores del proceso educativo y el sentido en tanto proceso de subjetivación de lo socialmente objetivado, siguiendo la diferenciación que propone Caletti, S. (2006) entre significación y sentido. El “yo” se construye así en el “nudo de una trama” discursiva, entre esa dimensión objetiva en la que nosotros ubicamos fundamentalmente a las interpelaciones generadas por las propuestas escolares en que las TIC son incorporadas, y una dimensión subjetiva donde cabrían los modos en que son reconocidos, experimentados, vividos dichos proyectos por los jóvenes/alumnos.

En constante movimiento, esa subjetividad es interpelada a cada momento por el contexto en que los sujetos se interrelacionan. Lo que hace a la necesidad de reconstruir ese contexto escolar para comenzar a comprenderlo.

Aspectos histórico-políticos en la articulación teórica

Los 90 y sus marcas

Los “tiempos largos de la historia” se instalan como aspectos clave a considerar. A efectos también de la necesaria articulación entre los aspectos macro y micro social, tal como proponemos desde nuestra perspectiva teórica.

El modo en el que se implementó la Reforma Educativa durante la década de 1990 en el marco de una reinstalación del discurso educativo neoliberal implicó en el trabajo con la comunicación en la escuela un estallido de proyectos tecnocráticos e instrumentales que en algunos casos terminaron por diluir las potencialidades de los proyectos comunicacionales en el ámbito educativo. Y, fortaleció una mirada no-crítica respecto del funcionamiento del discurso mediático. Un mirada tecnológica centrada en la “racionalidad” y como única “vía hacia el progreso” que fue la visión dominante hasta ahora.

Considerar al proceso comunicacional y educativo como no-lineal posibilitó ver sin embargo –en no pocos casos– que los jóvenes y algunos docentes recuperaron de un modo no-hegemónico algunos de estos proyectos. En este sentido nos interesa poder observar si los proyectos educativos en “comunicación” –en tanto construcción significativa– tienen algún potencial articulador de identidades y significados en los jóvenes alumnos que se encuentran fuertemente interpelados por diversos espacios de formación de subjetividades entre los que la cultura mediática y las tecnologías de la información ocupan un lugar para nada menor.

La centralidad del sistema educativo desde sus orígenes en la necesidad de la concreción de homogeneidad cultural –en el marco del estallido inmigratorio de fines del siglo XIX en la búsqueda renovada de unidad nacional (Puiggrós, 2002)– no es un dato menor para poder pensar las actuales transformaciones culturales en el contexto de la institución escolar, en la medida en que sitúan una vez más la discusión respecto de la tensa

relación diversidad-homogeneidad cultural en un sistema educativo pensado para la homogenización.

La crisis de la “democracia” como significante nodal articulador de demandas – incluida la educativa– tal como plantea Southwell (Puiggrós; Gagliano; Southwell, 2003) sobre la que se rearticuló la sociedad argentina luego de la dictadura militar de 1976-1983 (el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional) posibilitó durante la década del noventa en el marco del discurso educativo la instalación del pensamiento neoliberal.

La separación de la noción de modernización de la idea del Estado tal como se encontraba planteada en el sistema escolar argentino de finales del siglo XIX y más aún la asociación del Estado con la ineficiencia necesaria (en términos lógicos) permitió la tendencia hacia un particularismo tecnocrático (Southwell, 2003) y el reforzamiento en el sistema escolar de lo que Giroux (1990) llama pedagogía de gestión. Muchos de los proyectos escolares en comunicación implementados en los noventa se transformaron en ese contexto en instrumentos para una innovación falaz –por su recurrencia a una tecnología desprovista de su espesor cultural– y por la transformación de los docentes en ejecutores de las supuestas ventajas de esas tecnologías desprovistas de su sentido pedagógico y comunicacional.

Propuestos desde las políticas educativas como supuestas innovaciones operaron como un nuevo modo de disciplinamiento en el contexto de neo-modernización liberal. Retomando en muchos puntos las líneas que históricamente asentó el modelo agroexportador oligárquico de fines de siglo XIX, para cuyo proyecto económico era central en la propuesta educativa el eje en el disciplinamiento social.

Sin embargo, es necesario explicitar claramente que los cuestionamientos planteados en el modo hegemónico en que los proyectos escolares en comunicación se instalaron en las escuelas durante aquella década se diferencian claramente de la larga lista de condenas que durante los noventa agobiaron y culpabilizaron a docentes y directivos de las escuelas públicas. En consonancia con la búsqueda de deslegitimación al Estado en general. Atacar a la escuela pública –lugar en donde por supuesto se evidencian las falencias y los errores presentes en otros espacios sociales– fue un modo de desprestigiar al Estado Nacional y justificar tanto el desfinanciamiento educativo como los procesos de

privatización, aún de los resortes básicos de nuestra economía, desprovistos de cualquier contralor social.

Los proyectos educativos menos democráticos de nuestro país obtuvieron su consenso en estos mecanismos de deslegitimación y desacreditación del imaginario educativo más democrático enarbolando el discurso de la eficacia del mercado en el lugar del proyecto político pedagógico.

Por eso se trata ahora de volver a “leer” los significados sociales de la escuela como espacio público en su tensión con la producción de sentidos y subjetividades en los actores educativos, un movimiento necesario para elaborar otras posiciones de sujeto pedagógico. Fortalecer y repensar la educación común en un sentido igualitario e inclusivo, asumiendo las diferencias sin homogeneizarlas. Pensando así en el proyecto educativo la ineludible articulación entre lo particular y lo universal en tanto que inescindibles (Sothwell, 2008).

Las transformaciones que nos interpelan

Entendemos que es el imaginario educativo más democrático e inclusivo –que en algún tiempo enarboló la escuela pública argentina– el que las actuales políticas públicas educativas buscan en algún sentido recuperar. La pregunta es entonces cuáles son los sentidos y apropiaciones que en los actores educativos está teniendo este proceso, y desde qué lugares teóricos podemos enfocarlos.

Un aspecto a mencionar aquí es la interesante tensión que se plantea entre un proceso transformador instituyente de algunos nuevos parámetros culturales¹² –que son propuestos desde las políticas públicas– y algunos actores institucionales que ven alteradas, en algún sentido, sus lógicas y matrices culturales de funcionamiento. Esto es, la articulación –siempre problemática– entre los procesos transformadores y la institucionalidad (Laclau, 2012).

¹² Tanto los referidos a la inclusión de notebooks en las aulas, como otros más conflictivos relativos a los géneros y las sexualidades (ESI, Ley de Matrimonio Igualitario) o a las políticas de la memoria (instauración de la efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre).

Si tomamos como ejes analíticos *sociedad/cultura/comunicación* podemos ver cómo emergen estos tres aspectos en la problemática que nos plantean las políticas públicas educativas¹³ implementadas a partir del 2006.

En el eje de lo *social* se ubica el objetivo de recuperar la aparente pérdida de sentido de la conformación de ciudadanos para un Estado que claramente había desertado durante la década del 90 de su función de garante de lo social, dejando en ese lugar al mercado. En este aspecto, la Ley de Educación Nacional 26.206 promulgada en 2006 establece en los principales artículos del capítulo 1 las normas básicas para iniciar la recuperación del rol del Estado en la Educación.¹⁴

En el eje de lo *cultural* nos encontramos ante la pérdida del lugar de la educación formal como el único espacio válido de transmisión de saberes relevantes socialmente. Situación especialmente crítica frente a los medios masivos y medios desmasificados (chat, Internet, mensajes de texto, etc.) que posibilitan el acceso principalmente a la información pero en un contexto cuya diferencia con la educación no aparece claramente demarcada.

En este aspecto es preciso estar atento a las versiones edulcoradas de la “Sociedad de la Información” que desconocen las particularidades de cada cultura, la historia y los

¹³ En esta línea de trabajo nos encontramos profundizando en la investigación sobre “Los sentidos sociales de la escuela en la vida de sus actores”. Programa de Incentivos. Codirectora Paula Morabes.

¹⁴ ARTÍCULO 2° – La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3° – La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4° – El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 5° – El Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 7° – El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTÍCULO 9° – El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al SEIS POR CIENTO (6%) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTÍCULO 10 – El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienen cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

procesos de institucionalización en los que cada país se introduce en el universo tecnológico (Matterart, 1997 en Da Porta, 2011).

Sin embargo, sostenemos que la escuela y los espacios de educación formal, en donde el “conocimiento se acredita” siguen generando, de modo muy especial en los jóvenes de los sectores más excluidos, un espacio de diferenciación, pertenencia y sentimiento de inclusión social. Esto es particularmente visible en las escuelas a las que asisten los jóvenes de sectores populares. El modo en que ellos expresan quiénes “son” o se presentan, en la familia, en el barrio, en el trabajo está claramente marcado por el ser “estudiante”, “alumno” como marca diferencial positiva de los “otros” que “no estudian” y “no tienen futuro”. Estas representaciones siguen estando presentes en estos jóvenes que tienen en su historia subjetiva la sucesión de exclusiones y fracasos en la educación formal. Y, que llegan allí –tal como lo expresan– en busca de su “última oportunidad” de acreditar su escolarización.

En tanto, en el eje de lo *comunicacional* vemos la emergencia de modos comunicacionales entre los jóvenes/alumnos –en las prácticas socioeducativas emergentes caracterizadas por las lógicas situacionales que hemos mencionado– que parecen romper con la lógica del disciplinamiento anclada en lo conocemos como lógica del dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático.

Son estos contextos los que debemos pensar a partir de recuperar “un pensamiento pedagógico y político que salga de la lógica medio-fín, que pueda pensar las tecnologías y los medios de comunicación no como instrumentos *para* sino como prácticas complejas, como discursos abiertos y contradictorios...” (Da Porta, 2011).

Finalmente entendemos que situarnos en comunicación y educación como un campo estratégico es hacer explícita su vocación de articulación con espacios, actores y organizaciones políticas, sociales, y estatales, que desde distintos lugares y posiciones asumen su intención transformadora de las estructuras hegemónicas, en un sentido más inclusivo. Y, es desde ese lugar, por supuesto no exento de contradicciones y conflictos, que entendemos las interpelaciones transformadoras que desde las políticas públicas propuestas a partir de los cambios legislativos mencionados, desafían nuestros recorridos y construcciones teóricas.

Bibliografía

AMEIGEIRAS, A.; ALEM, B.; (2011) *Culturas Populares y culturas masivas. Los desafíos actuales de la comunicación*, Editorial Imago Mundi, UNGS, 2012.

BOURDIEU, Pierre (1983) *Campo de Poder y Campo Intelectual*. Folios Ediciones. Bs. As.

DA PORTA, EVA (comp.) (2011), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.

DUBET, F. Y MARTUCELLI, D . (1998) *Las mutaciones de la escuela en En la escuela*, Losada, Bs.As. Pp. 25-87

DUSCHATZKY, S. (2001) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S; COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.*, Paidós. Tramas Sociales. Buenos Aires

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Editorial Paidos, Barcelona.

HALL S. (1997) *Estudios culturales: dos paradigmas*, Revista Causas y Azares, N° 6.

CURRAN, J; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. Comp. (1998) *Estudios culturales y comunicación*. Paidós Comunicación/ 90. Barcelona. Cap.1., HALL, S. *Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas*.

HUERGO, J. (2000) *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fé de Bogotá.

MARTÍN BARBERO, J. (2002) *Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación* en Mabel Moraña ed. *Nuevas perspectivas desde / sobre América Latina*. Editorial Curto Propio /Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.

MORABES, P. (2001) *Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares* en Revista Oficios Terrestres, N° 9/10. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.

MORABES, P. (2008) *La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo* en Revista Oficios Terrestres, N° 21. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.

PAPALINI, V. y REMONDINO, G (2008) *Cultura masiva y procesos de subjetivación contemporáneos* en Revista Oficios Terrestres, N° 21. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

PUIGGRÓS, A., GAGLIANO, R., SOUTHWELL, M. (2003) *Complejidades de una educación "a la americana": liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos*.

RESTREPO, EDUARDO, (2012), *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. Cap. II y III.

SOUTHWELL, M. (2008) *¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades* en Revista Propuesta Educativa, N° 30. FLACSO Sede Argentina. Buenos Aires.

URRESTI, M. (2000) *Cambio de escenarios, experiencia juvenil urbana y escuela*, en Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Losada. Bs. As.

WILLIAMS, R. ed. (1992) *Historia de la comunicación volumen II De la imprenta a nuestros días*. Bosch Comunicación.