

¿Hay un hipertexto  
en esta clase?  
Dispositivos  
pedagógicos, tecnología  
y subjetividad

*Is There a Hypertext in this Classroom?*  
Pedagogical Devices, Technology and Subjectivity

*Há um hipertexto nesta aula?*  
Dispositivos pedagógicos, tecnologia e subjetividade

Código SICI 2027-2731(201212)31:61<108:HUHEEC>2.0.CO;2-P

**Recibido:** Marzo 26 de 2012

**Aceptado:** Mayo 31 de 2012

**Submission Date:** March 26<sup>th</sup>, 2012

**Acceptance Date:** May 31<sup>th</sup>, 2012

**Origen del artículo**

Este artículo es resultado de la investigación doctoral en curso *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio sociopedagógico en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires*, dirigida por Silvia Llomovatte y Silvia Grinberg, y financiada por la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Por medio de una beca otorgada a Julieta Armella en 2009, esta investigación se viene desarrollando dentro de los proyectos *La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez*, dirigido por Silvia Grinberg, y *Formación y producción del conocimiento en ámbitos socioeducativos. Presencias, ausencias y contradicciones desde la perspectiva de la sociología crítica de la educación*, dirigido por Silvia Llomovatte.

**JULIETA ARMELLA**

Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Facultad de Filosofía y Letras-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Tesis dirigida por Silvia Llomovatte y codirigida por Silvia Grinberg. Correspondencia: Fray Cayetano Rodríguez 547 PB "E". (1406) CABA, Argentina. **Correo electrónico:** juli.armella@gmail.com.

**SILVIA GRINBERG**

Doctora en el área de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET. Profesora regular de Sociología de la Educación y directora del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC), Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Correspondencia: Seguí 2180 (1416) CABA, Argentina. **Correo electrónico:** grinberg.silvia@gmail.com.

## Resumen

En este artículo se presentan resultados de una investigación en torno a los procesos de transformación de los dispositivos pedagógicos, atendiendo a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestras sociedades. El trabajo de campo fue realizado en escuelas secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Entendemos que las TIC tienen efectos en nuestras formas de pensar y actuar en el mundo, en los procesos de producción de subjetividad, en cuanto forman parte de la transformación material y simbólica de nuestra vida cotidiana y de las instituciones. Las escuelas no han quedado exentas de ello: hoy se encuentran interpeladas por los modos en que se adquieren los procesos de producción, distribución y acceso a la cultura. Por medio del *análisis de episodios* nos proponemos describir las modalidades en que los procesos de informatización de la vida social se expresan en el espacio escolar. Ante la pregunta ¿hay un hipertexto en esta clase? procuramos describir algunas de las dinámicas que caracterizan los dispositivos pedagógicos en tiempos digitales y/o postalfabéticos.

**Palabras clave:** Dispositivos pedagógicos, tecnologías, subjetividad, hipertexto, postalfa.

**Descriptores:** Educación, Metodología, Buenos Aires (Argentina) – Tecnologías de la información y la comunicación – Sistemas hipertexto.

## Abstract

This article presents some results of a research on processes of transformation of pedagogic devices in the context of the introduction of information and communication technologies (ICT) in our society. Field work was carried out in State secondary schools in the Metropolitan area of Buenos Aires (Argentina). We understand that ICT have effects on the ways we think and act in the world, and in the processes of subjectivity production with regard to the material and symbolic transformation of our daily lives and that of the institutions. Schools have not been left out: they are questioned by the shapes that production, distribution and access to culture have taken. Through the “episodes analysis”, we aim to describe the ways in which the informatization processes are expressed within the school. The question, “Is there a hypertext in this class?” is answered through the description of some dynamics that characterize the pedagogic devices in digital and postalphabetic times.

**Keywords:** Pedagogic Devices, Technologies, Subjectivity, Hypertext, Post-Alpha.

**Search Tags:** Education, Methodology, Buenos Aires (Argentina) – Information and communication – technologies – Hypertext systems.

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os processos de transformação dos dispositivos pedagógicos, com base na introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em nossas sociedades. O trabalho de campo foi realizado em escolas públicas de ensino médio da região metropolitana de Buenos Aires. Entendemos que as TIC têm um impacto sobre a nossa forma de pensar e agir no mundo, nos processos de produção de subjetividade, em quanto elas formam parte da transformação material e simbólica de nossas vidas cotidianas e das instituições. As escolas não têm sido isentas de isso: hoje são desafiadas pelas formas em que se adquirem os processos de produção, distribuição e acesso à cultura. Através da *análise de episódios* nos propomos a descrever as modalidades em que os processos de informatização da vida social se expressam no espaço escolar. Perante da pergunta *há um hipertexto nesta aula?* procuramos descrever algumas das dinâmicas que caracterizam os dispositivos pedagógicos em tempos digitais e/ou pós-alfabéticos.

**Palavras-chave:** Dispositivos pedagógicos, tecnologias, subjetividade, hipertexto, pós-alfa.

**Search Tags:** Educação, Metodologia, Buenos Aires (Argentina) – Tecnologia da informação e comunicação – Sistemas de hipertexto.

## ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad

### Introducción

Durante los últimos años, el vínculo educación y comunicación ha adquirido cada vez mayor importancia, y si bien su surgimiento puede rastrearse hacia el siglo XX, cuando comienzan a diseñarse los programas de educación a distancia, en el presente su centralidad afecta también las instancias presenciales. Ello, como señalan Martín-Barbero y Rey (1999), entre otros aspectos, debido a que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación nos ha dejado viviendo frente a nuevas formas de circulación y producción del saber, que exigen pensar en las tecnologías no solo como aparatos, sino como nuevos modos de percepción y lenguaje.

Las tecnologías involucran nuevos estilos de habla y escritura, y su indagación requiere abordar las prácticas discursivas y los modos en que son apropiadas, leídas y resemantizadas por los sujetos; pensarlas como modos de la cultura o de la cibercultura (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Rota & Lozano, 1994; Piscitelli, 1995). De este modo, la pregunta ¿hay un hipertexto en esta clase?, más que interrogarse por las maneras efectivas del uso de la tecnología en el aula, refiere a las —ya no tan nuevas— formas del pensar y el hacer, a las formas de la cultura, entendiendo que la tecnicidad es algo más que una herramienta que puede ser aislada del contexto (Trhifft, 2007).

Así, nos referimos a la reconfiguración de los procesos de producción, transmisión y acceso a la

cultura, que, de maneras diversas, interpelan al campo de la educación. Sea porque han puesto en cuestión su lugar privilegiado de acceso al saber (véanse, entre otros, Martín-Barbero, 2002; Moragas i Spa, 1996), o porque en la escuela se encuentran, producen y también colisionan esos modos diferentes de vincularse con otros, de percibir y de pensar el mundo que involucran estas formas de la cultura. Así, el objetivo de la investigación —de la cual aquí presentamos algunos resultados— es describir los dispositivos pedagógicos con énfasis en la vida del aula, atendiendo a los procesos de masificación de las TIC devenidos en dispositivos fundamentales de socialización y producción de subjetividad.

En este artículo se indagan las formas en que esos lenguajes permean la vida escolar, al tensionar sus prácticas, alterar sus tiempos y reorganizar sus espacios. Nos centramos específicamente en las aulas, ya que entendemos que es allí donde se producen esas formas de la circulación del saber.

En este escenario, las nociones de generación digital y/o postalfabética adquieren especial interés, sin que ello implique asumir diferencias esenciales entre adultos y jóvenes. La noción de generación *postalfa* se refiere: “a un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un imaginario” (Berardi, 2007, p. 77). De manera que importa la pregunta por las

tecnologías y sus efectos en la cotidianidad escolar, en los modos de hacer escuela, en los vínculos y maneras de estar en el aula, cuando, como veremos, la lógica del *multi-tasking* rige cada vez más los modos de habitarla.

Aun cuando nos referimos a profundos procesos de cambio en los cuales las tecnologías tienen un rol protagónico, conviene escapar a las miradas reificadoras (Tapscott, 1998). Es importante entender que estos procesos ocurren como parte de un conjunto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales —vinculadas con la reestructuración del sistema productivo, así como con una renovada configuración del aparato estatal—, que desde fines del siglo XX han sentado las bases para la conformación de un nuevo orden de sentidos (Harvey, 1998).

Algunos autores advierten que parte de estos procesos se sustentan en una serie de mutaciones de orden cultural y tecnológico que tensionan las nociones del tiempo y espacio dominantes desde la modernidad (Castells, 2002; Harvey, 1998; Huyssen, 2002), así como los vínculos y percepción que los sujetos tienen de sí y de los otros (Turkle, 1997; Martín-Barbero, 2002). Transformaciones que es posible observar en el campo de la educación como requerimientos para una nueva escuela, así como en las reconfiguraciones actuales de los dispositivos pedagógicos (Grinberg, 2009, 2011; Roldán & Pirovano, 2010).

Así, las diversas y prolíficas tecnologías informáticas y de la comunicación forman parte de los relatos de época, de las lógicas de producción de subjetividad<sup>1</sup>, de la misma forma como han dado lugar a múltiples hipótesis. Por un lado, aquellas ligadas con la constitución de una *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1993), en la cual la educación debe concentrarse en la enseñanza de procedimientos y actitudes; paradójicamente, en estas pedagogías de las competencias (Grinberg, 2003, 2008), los conceptos<sup>2</sup> están devaluados, y la escuela debe volverse *locus* de orientación de aprendizajes. Por otro lado, aquellas hipótesis que anuncian un mundo dominado por la tecnología, donde seres humanos y máquinas se estarían volviendo una misma cosa: el devenir *poshumano* del hombre o, en palabras de Clynes y Kline (1960), el origen del *cyborg* (compuesto por elementos orgánicos y dispositivos cibernéticos). Unas y otras han tenido un impacto en la sociedad en general y en la educación en particular, en cuanto vaticinan un mundo de la cultura en el que las máquinas se vuelven depositarias del saber.

En el campo específico de la educación, ya en los años sesenta comienzan a aparecer los debates en torno a las tecnologías, ligados con aquello que algunos autores imaginaron como las máquinas de enseñar. Un ejemplo lo constituye la propuesta del psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner (1979). En ese marco se sentaron las

bases para la enseñanza programada, según la cual ya no serían necesarios los maestros. Estos planteos dieron lugar a la configuración de la pedagogía por objetivos (Sacristán, 1986). En los últimos años, estos debates se han reubicado en las pedagogías de las competencias, donde paradójicamente el docente debe dejar de enseñar y devenir en entrenador (*coach*) de sus alumnos (Grinberg, 2008).

Los debates sobre las tecnologías han adquirido especial intensidad a partir de la puesta en marcha del modelo 1 a 1, impulsado hace algunos años por Negroponte bajo el lema “*one laptop per child*”, y que supone el otorgamiento de una computadora portátil por estudiante. Este modelo ha revitalizado las discusiones alrededor de las tecnologías en el aula, instalando un complejo escenario respecto a su implementación y uso en el espacio escolar<sup>3</sup>. Sin embargo, como señalamos, aquí no nos centramos en la evaluación del programa.

Partimos del supuesto de que las lógicas de las sociedades disciplinarias que describió Foucault (1976) ya no configuran la vida en las aulas. Así, la pregunta gira hacia el vínculo entre las lógicas singulares de producción de subjetividad en la era del gerenciamiento (Grinberg, 2008) y los modos en que las tecnologías producen y son producidas en esa intersección, en los modos de percibir y habitar el mundo. Tanto internet (como red de información y conocimiento, pero, sobre todo, como expresión y materialización de una forma de vínculo social) como los procesos de digitalización de la escritura —dos dispositivos que se simbiotizan en los teléfonos celulares— son aspectos centrales de las transformaciones de nuestra cotidianidad.

Durante casi dos siglos las aulas escolares han presentado la misma configuración: espacios cerrados, disposición “misal” de alumnos y maestros, criterio etario de distribución, instrucción simultánea, monopolio profesoral de la transmisión del saber escolar, método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos (Saldarriaga, 2003; Varela & Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Frigerio & Dicker, 2005). En las sociedades del

gerenciamiento, nos preguntamos por las formas como los jóvenes se vinculan con el conocimiento y con las instituciones escolares responsables de su producción y transmisión, y la puesta en escena de los procesos ligados con la tecnología. Esto es, las maneras como las TIC afectan las vidas de los sujetos y tensionan las instituciones. En esta tarea, la noción de dispositivo pedagógico adquiere centralidad, en cuanto permite referir al ensamblaje de series que se entretajan en la vida de las instituciones.

Nos preguntamos: ¿qué tipo de tensiones se configuran entre esta tendencia a la escritura no secuencial del hipertexto, de los mensajes de texto, del *chat*, de los correos electrónicos, y las formas de narración en el espacio escolar? ¿Y entre esta posibilidad de hilvanar cualquier experiencia humana en un entramado de recorridos múltiples sin caminos privilegiados (Piscitelli, 2002) y los recorridos preconfigurados propios de un currículo educativo? ¿O, finalmente, entre la autonomía de quien no necesita que le digan qué y cómo hacer, qué rutas tomar, en qué estaciones detenerse y a quién idolatrar o ignorar (Piscitelli, 2002), y la lógica de la autoridad y la obediencia propia del sistema escolar?

En las siguientes páginas presentamos una reflexión sobre los conceptos centrales que alimentan este trabajo, para luego adentrarnos en las consideraciones metodológicas que dieron lugar al análisis del apartado “Hay un hipertexto en esta clase” (véase más adelante).

### Dispositivos pedagógicos y generación postalfabética en tiempos de hipertexto

La noción de *dispositivo pedagógico*, en el ámbito de la educación, ha sido una de las más utilizadas en los últimos años. Es necesario, entonces, realizar algunas precisiones en torno al concepto y al modo de comprenderlo. En primer lugar, un dispositivo supone la organización de algo, la composición de distintos elementos que, ensamblados, producen un determinado efecto. Para Foucault, un *dispositivo* es:

Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos [...], entre dichos elementos —discursivos y no discursivos— existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. (Foucault, 1983, p. 184)

La noción de dispositivo pedagógico se refiere a una complejidad de elementos que, en un determinado momento, componen cierta realidad educativa. Es posible pensar como piezas de este dispositivo los más disímiles y heterogéneos elementos: leyes, normativas institucionales, textos escolares, actividades de enseñanza en el aula, formas de organizar y utilizar el espacio escolar (y la distribución, en él, de los cuerpos), organización de los tiempos, discursos habilitados y aquellos que no lo están, etc. (Grinberg, 2008, 2009). En segundo término, los dispositivos son siempre formaciones históricas, y su estudio, siguiendo a Rose (1999), se dirige a identificar los modos como los seres humanos somos individualizados y dirigidos por medio de diversas prácticas. Así, el estudio de las tecnologías asociado con la pregunta por los dispositivos, como se propone en el apartado “¿Hay un hipertexto en esta clase?”, permite entender estos procesos en las dinámicas y relaciones sociales de la cultura.

Si la eficacia del análisis foucaultiano fue explorar la configuración de las sociedades disciplinarias<sup>4</sup>, hoy se hace necesario dirigir la mirada hacia las dinámicas que configuran la sociedad contemporánea. Desde fines del siglo XX nos acercamos a formas de organización social caracterizadas por la lógica del *management* (Grinberg, 2008). Dichas formas involucran: a. una nueva lógica de administración de lo social que se centra en la comunidad como *locus* de gobierno; b. la configuración de la pedagogía de las competencias y

la institucionalización del ego (*self*)<sup>5</sup> como objetivo de la formación; c. la rearticulación de los discursos críticos en la propuesta oficial<sup>6</sup>. En este marco, los procesos de *subjetivación* adquieren nuevos contenidos, que se expresan tanto en el ciudadano como un individuo responsable y comprometido con su comunidad, como en el trabajador, definido como buscador de empleo, emprendedor, flexible y adaptado (Sennett, 2000; Rose, 1999; Grinberg, 2008).

Ahora bien, nuestro interés gira en torno a las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos, atendiendo a los modos en que son atravesados y tensionados por las lógicas propias que presentan las TIC en el siglo XXI. Si, como señala Ong (1987), es posible identificar un conjunto de transformaciones en el pensamiento y la expresión, como parte de los cambios que introdujo la escritura respecto a la cultura oral, que se refuerzan y transforman con la imprenta que fortalece la prensa (Benjamin, 1991), algo similar puede pensarse respecto a la introducción de las TIC. Landow (1997) se refiere al hipertexto como esa forma de textualidad abierta y perpetuamente inacabada, descrita por palabras clave como enlace, nodo, red y camino, y, sobre todo, como una forma abierta y simultánea de lectura y escritura.

En este sentido, como señala Berardi (2007) respecto a la *generación postalfabética*, aquello que cambia no son los contenidos, los valores de referencia, las opciones políticas, sino el formato de la *mente colectiva*. Dos sucesivas configuraciones tecnológicas, primero la videoelectrónica y, luego, la celular-conectiva, transforman radicalmente la *mente colectiva*. Aquí importa problematizar los puntos de encuentro —y desencuentro— entre estos procesos en el dispositivo escolar. El discutido concepto de *generación postalfabética* permite situar la mirada en esos modos del pensar y percibir que comparte un grupo social. Berardi remite a una generación, nacida al calor de la velocidad de la conexión, una generación celular-conectiva, que desde los años noventa presenta una significativa mutación respecto a las anteriores, a partir de la difusión de las tecnologías digitales y la conformación de la red global.

Tal como señala Martín-Barbero (2002), el estudio de los fenómenos vinculados con los jóvenes en la actualidad supone atender a sus modos de ser y estar en el mundo, aceptando la posibilidad de fenómenos transclasistas y transnacionales; estos es, generacionales. Aquí interesa, específicamente, analizar cómo las tecnologías se ensamblan en esos procesos de reconfiguración de lo social, contribuyendo a transformar las dinámicas de las instituciones encargadas de la producción y transmisión de la cultura.

### Consideraciones metodológicas

Como señalamos, uno de los objetivos principales que orienta la investigación gira en torno a las características que adquieren los dispositivos pedagógicos a la luz de la masificación social de las TIC, atendiendo especialmente a las formas como estas permean y tensionan la vida escolar, y a los modos como el tiempo y el espacio se reorganizan en las aulas.

El proceso de obtención de la información se ha realizado desde un enfoque etnográfico (Goetz & LeCompte, 1988), utilizando técnicas de observación no participante, entrevistas *flash* y entrevistas en profundidad, que buscan registrar las interacciones de los sujetos en el aula y, fuera de ella, en el ámbito escolar. Para la selección de las escuelas se construyó una muestra intencional o selección basada en criterios<sup>7</sup>, en atención a las características de las zonas en las que están emplazadas las escuelas.

Siguiendo a Glaser y Strauss (1967), se realizó una selección de casos de acuerdo con criterios de semejanzas y diferencias; un proceso de minimización-a-maximización de las diferencias de los casos seleccionados por su utilidad en la generación de teoría. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas<sup>8</sup> secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Una de ellas (escuela 1)<sup>9</sup>, ubicada en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín. Dicha localidad se encuentra en el primer cordón del Conurbano bonaerense. Dentro de la RMBA, es una zona de

extrema pobreza, con asentamientos y villas en la miseria, que han crecido en territorio y población de forma constante desde fines de la década de los setenta. En los años noventa se ha transformado en una de las áreas con peores condiciones de vida en el Partido de San Martín<sup>10</sup>.

La segunda escuela (escuela 2) se encuentra ubicada en un barrio de sectores medios y altos de Buenos Aires, zona residencial de clase media alta, en la que la pobreza alcanza valores mínimos; es uno de los sectores con mejores condiciones de vida de la ciudad<sup>11</sup>. Los criterios utilizados en la selección de las escuelas han tenido un objetivo de comparación. Sin embargo, como puede observarse en el próximo apartado, no hemos encontrado diferencias sustantivas entre ambas instituciones.

En el desarrollo de la investigación asumimos la necesidad de comprender estos procesos tal como se expresan en la vida de las instituciones, ello supone pensarlos como procesos en curso, que se presentan muchas veces contradictorios, por lo cual no es posible identificar una línea que define un antes y un después: la total novedad de la vida escolar convive y/o se realiza sobre el material de las formas ya existentes. A la hora de acercarse al estudio de estos procesos tal como se presentan en el cotidiano escolar, es central advertir los pliegues, la yuxtaposición, la fragmentación y las rupturas, tanto como las continuidades, los sentidos hegemónicos y las cristalizaciones (Grinberg, 2011). Muchas de esas notas se configuran en un paisaje que se parece mucho a un palimpsesto (De Certeau, 2007), esa superficie que conserva huellas de escrituras pasadas —aunque borradas— para dar lugar a otras nuevas.

En esta empresa, el análisis de episodios (Darnton, 1987) adquiere especial relevancia en cuanto permite explorar y comprender la vida cotidiana en sus múltiples yuxtaposiciones y contradicciones. La noción de *episodio* remite a un suceso que forma parte de un evento más global. En clave literaria, sería un capítulo, un momento singular y diferenciado en la trama del texto que se enlaza con otros, formando un todo o conjunto. Se trata de “subrayar y exponer lo complejo, contextual,

interactivo y el carácter del estar en curso de las prácticas discursivas. Seguidamente de facilitar análisis detallados del despliegue de múltiples discursos como intersecciones y contradicciones” (Youdell, 2006, p. 72).

Esto se vuelve central para acceder a la comprensión de esos procesos en su actualidad, atendiendo a los detalles, la multiplicidad, los fragmentos y los contrastes que supone el hacer cotidiano. Así, por ejemplo, tan frecuente es observar en las clases a estudiantes que hablan todos a la vez, conectados al celular, mirando para otro lado, como que en ese mismo instante algún suceso recuerda a todos que están en el aula, en clase, como si nada se les pasara por alto y pudieran hacer todo eso en simultáneo. Una mirada que admita esos pliegues se vuelve cada vez más necesaria si queremos comprender la complejidad de las tramas escolares en el presente.

Hemos organizado el análisis y la reflexión por medio del relato de episodios que fueron registrados durante el proceso de observación en las dos escuelas seleccionadas. Los episodios que aquí presentamos transcurren en distintos momentos de la vida cotidiana de las escuelas. Para este trabajo hemos seleccionado extractos de observaciones de clase de tercero, cuarto y quinto año de las escuelas seleccionadas.

Como veremos, a pesar de las diferencias en el emplazamiento urbano, ambas son escuelas secundarias públicas, y en ellas encontramos que algunos de sus rasgos —quizás los más sobresalientes— son compartidos: al ingresar en las aulas, los bancos, dispersos, se agrupan de a dos o tres contra la pared. Los estudiantes conversan, escuchan música, miran sus celulares o simplemente están ahí. El ruido es un elemento central en las aulas. La simultaneidad, fusión y mixtura son algunos de los rasgos que se destacan.

### ¿Hay un hipertexto en esta clase?

En este apartado, por medio de la observación de campo, procuramos ofrecer algunas herramientas para la comprensión de los procesos recién planteados.

La pregunta ¿hay un hipertexto en esta clase? busca orientar la reflexión que realizamos aquí. Como hipótesis de trabajo proponemos que las TIC, antes que dispositivos puestos a funcionar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son elementos que “aparecen” alternativa y disruptivamente (aunque están presentes de una manera u otra todo el tiempo), y que están evidenciando —nuevos— modos de habitar el espacio escolar, de permanecer en el aula: casi como condición de posibilidad de que aquello otro —la clase— pueda existir. Como si la lógica mediática se hiciera cuerpo en todos y cada uno de los sujetos que se encuentran allí.

### El aula como espacio de una comedia de enredos. O de cuando la comunicación se trastorna

El aula escolar suele volverse escenario de comedia de enredos. Los cuerpos se entrecruzan y muchas veces es fácil identificar el sentido de lo que allí sucede. Nos encontramos con el estallido de cualquier lógica panóptica, de cualquier apuesta a la planificación. Nada es obvio (ni lo que se dice, ni quién lo dice, ni a quién se lo dice, ni autoridad/ legitimidad/obligación para decir). Los límites se vuelven difusos. También los roles. Las marcas que singularizaban el espacio escolar se vuelven borrosas. Los tiempos se vuelven caóticos. La organización del tiempo y del espacio escolar, definitivamente, se ha transformado (Grinberg, 2009; Roldán & Pirovano, 2010). La siguiente es una escena registrada en una clase de tercer año:

D: ¿Cuál sería un ejemplo de acto y de potencia?

(Pregunta la docente a uno de los chicos que está en el frente presentando un trabajo).

B: No sé, profe, no llegué a mi parte. Ni idea.

D: Esto no es una obra de teatro en la que cada uno se aprende su parte del guion. Vos tenés que saberlo todo... Hablame de la metafísica, ¿qué estudia la metafísica?

B: (Se ríe. No contesta).

D: Un libro que les aconsejo que lean... (Risas).

E: A ver, ¿Harry Potter? (Risas).



D: Les iba a comentar un libro que me gustó mucho, lo encontré de casualidad, en una librería de usados...

(Ingresa otra preceptora. Interrumpe la clase. Sin más, comienza a hablarles a los chicos)

P: Chicos, ¿les dimos a todos la nota sobre el tema de la biblioteca?

(Nadie contesta)

P: Bueno, cualquier cosa me la vienen a pedir en el recreo.

(Se retira)

D: ¿En qué estábamos? (Piensa).

E: En lo del libro.

D: Ah, sí (duda)... pero ya ni me acuerdo qué les quería decir...

(Observación de clase: escuela 2)

Una primera cuestión llama la atención: la forma de secuenciación escolar, que supone que la palabra y la acción tienen un tiempo y un ritmo más o menos prefijados y previsibles, parece alterada: actos y enunciados se interponen unos a otros. Fluyen. Sujetos que entran y salen del aula sin que medie protocolo alguno. Diálogos en simultáneo que se confunden y entremezclan. Ruido constante. Parece replicarse la temporalidad múltiple y proliferante de la red, su espacialidad infinita e hipertextual. Una narrativa compuesta por fragmentos, pequeños acontecimientos cuya secuenciación no es lineal ni ordenada. Hipertexto, tal como sostiene Landow (1997), como un texto compuesto de bloques unidos —electrónicamente— en trayectos o recorridos múltiples, en una textualidad abierta y eternamente inacabada. En las clases, un hecho puede derivar en otro, verse interrumpido para nunca retomarse. Una narrativa en la que el final siempre es indefinido e impredecible.

¿Cuándo comenzó a explicar el tema de la clase? ¿Cuándo entró esa chica al aula? Y ¿cuándo se fue? ¿Por qué está hablando la preceptora si apenas unos segundos atrás la docente comenzaba un relato? ¿Empezó la clase?

Ciertos rasgos de la cibercultura (Piscitelli, 1995), de la lógica hipertextual y del *zapping* —propia de internet, del celular y en general de

los medios de comunicación— parece actuar y afectar las formas de comunicación, así como la organización del espacio escolar. Un espacio y un texto escolar en constante desplazamiento. Repasemos la siguiente escena:

En medio de una clase de física G y H alternan entre una explicación sobre el concepto de temperatura y relatos de su vida cotidiana. Por momentos copian en sus carpetas, por momentos miran sus celulares y conversan.

G: ¿De dónde conoces a mi primo? ¿Por qué tenés tantas fotos con él? (mientras recorre el archivo completo de fotos del celular de H).

H: Porque es amigo de mi tía. (Miran el celular y comentan las fotos). La mujer de él bailaba en el caño, es relinda, tiene un físico...

G: ¿Hiciste la tarea de historia vos?

H: No, ¿qué tarea?

(Risas)

(Observación de clase: escuela 1)

Un espacio y un texto escolar que remiten siempre a otra cosa, a otro lugar, a otros personajes, a otras historias. Un espacio y un texto escolar que parecen no tener ni principio ni fin. Como una página web, cada enunciado remite a otro, a veces se conectan entre sí, otras veces quedan como vínculos que podrán ser abiertos, quizá más tarde, quizá nunca. Un espacio y un texto escolar que se componen de elementos disímiles: entretenimiento, espectáculo y vidas privadas (¿o públicas?) se entremezclan con una explicación sobre la composición de una molécula o una explicación sobre la metafísica en Aristóteles.

En este marco, Berardi (2007) plantea la emergencia de un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad, que él denomina *cacofonía paradigmática*, una suerte de desfase entre los paradigmas de los emisores y de los receptores. Este desfase, agreguemos, se produce en el marco de uno mayor, de aquel que se da entre la capacidad ilimitada y en constante expansión del ciberespacio y el, orgánicamente limitado, cibertiempos. El primero se organiza bajo la forma

de red que contiene componentes mecánicos y orgánicos, cuya potencia puede ser acelerada ilimitadamente; el segundo, en cambio, está ligado a un soporte orgánico —cuerpo y cerebro—, cuyos tiempos no pueden ser acelerados más allá de los límites naturales<sup>12</sup>.

La práctica del *multitasking*, la apertura de ventanas de atención hipertextuales o el paso de un contexto a otro para la valoración global de los procesos tienden a deformar las modalidades secuenciales de la elaboración mental [...] Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus computadoras, en sus celulares, en las pantallas de sus televisores, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas. (Berardi, 2007, p. 177)

Ahora bien, seguidamente, aquí interesa preguntarse por las situaciones que se habilitan e inhabilitan en esas condiciones, las formas posibles de vínculo con los otros, con el conocimiento, con el pensamiento. ¿De qué modo se piensa en medio de una comedia de enredos? Aquello que se presenta en las aulas es una forma no lineal ni secuencial, muchas veces espasmódica, de comunicación. Como si, asumido el quiebre respecto a una época pasada, la situación se armara en función de los cortos —pero efectivos— momentos de atención disponible. Atención no homogénea, que circula de un lado a otro, en simultáneo. “Esto no es una obra de teatro en la que cada uno se aprende su parte del guión. Vos tenés que saberlo todo”, indica una docente que evidencia el difícil papel que le toca y que sabe de la imposibilidad de aprehender ese todo.

### De celulares, *reggaeton* y otras formas de consumo

Hace diez minutos que comenzó el primer módulo de la clase de físico-química. Los chicos están conversando, algunos reunidos en grupo, miran un celular y se comentan las últimas publicaciones de una amiga en Facebook. Hay mucho ruido.

El docente (D) se para en el frente y comienza a explicar. (Casi) ninguno lo está escuchando, salvo el alumno A que mira callado al frente y copia. “Tengo dos cuerpos, con dos temperaturas distintas...”, explica D, en medio del ruido. Escribe en el pizarrón “Calor y temperatura” como título. Y comienza a dictar “La temperatura indica cuán caliente o frío se encuentra un cuerpo... Hay dos escalas, Celsius y Fahrenheit. En sus celulares se puede hacer la conversión de uno a otro”. Algunos (pocos) chicos copian. Le pide a otro alumno J, que está de espaldas al pizarrón, que haga una conversión en su celular. Sin mirar a D, escribe en su celular. Le da el resultado.

(Observación de clase: escuela 1)

¿Cómo hizo J para realizar ese cálculo? Para la mirada observadora no parecía “estar en clase”, conversaba con sus compañeros de espaldas al pizarrón. Sin embargo, ante el requerimiento del docente, mira su celular y realiza, sin más, la operación solicitada. ¿Cómo pensar esta situación tan frecuente de estudiantes conectados, frente a sus celulares, recorriendo un dispositivo que es una fuente inagotable de información, imágenes, textos, sonidos, de una infinita cantidad de estímulos que seducen a niños, jóvenes y adultos? ¿Cómo abordar la compleja relación que se arma en el encuentro entre la lógica conectiva e hiperveloz de los dispositivos tecnológicos y la dinámica propia de la escuela? En principio, reconociendo la existencia de un tipo de subjetividad configurada a partir de esa mixtura que se produce entre la tecnología, el consumo y la lógica mediática, pero que también busca en la escuela un espacio para aprender.

Estudiantes y docentes que habitan un espacio —la escuela— surgido en un (otro) momento histórico, pero que aún conserva muchas de sus huellas. Jóvenes que pueden escuchar *reggaeton*, mirar su celular y contestar ante la pregunta repentina de un docente, en un ademán que, lejos de cualquier estereotipo de “buen alumno”, evidencia una capacidad de escucha múltiple y simultánea.

Un estudiante, de espaldas al profesor, conversando con sus compañeros, es capaz —en

un instante y con ayuda de su celular— de realizar una operación matemática sin siquiera mirar hacia el frente, ni escribir la definición de temperatura o la distinción entre dos escalas de medición. Algo de aquello que supone la escuela enseñando convive con nuevas formas de acceder al conocimiento y estar en el aula, algo que, sin embargo, muchas veces es leído como ausencia. Tal como señala Martín-Barbero (2002), estamos frente a identidades más precarias y flexibles, de temporalidades más cortas y con la capacidad de conjugar mundos culturales distantes y heterogéneos, atravesadas por discontinuidades en las que confluyen gestos atávicos con reflejos modernos. Identidades que pueden hacer confluir las formas más tradicionales de la cultura escolar (el pizarrón, la explicación, la evaluación y las calificaciones) con los más actuales signos del presente (celulares, *netbooks* y ruido constante y penetrante). Y, en esa mixtura, en esa compleja convivencia, se va configurando la vida cotidiana de las escuelas, no sin tensiones.

### Opinión y pensamiento

¿Qué formas posibles de vínculo (con el conocimiento, con el pensamiento, con los docentes, con los pares) encontramos en las aulas? ¿De qué manera ingresa la incesante información mediática? ¿Cómo se procesa en la escuela? Aquí una última secuencia de clase en la que tres estudiantes deben exponer sobre la obra de John Locke. La clase se inicia con una discusión en torno del conocimiento y las formas a través de las cuales los sujetos conocemos:

D: ¿A qué se refieren con actividades cognitivas?

A: Cogno, cogno... eh... (risas).

G: Lo que yo veo es que esta idea del conocimiento a través de la experiencia es compleja, al menos hoy. Porque gran parte de nuestra experiencia, de lo que conocemos, es a través de los medios, y eso no es necesariamente la realidad.

D: Qué interesante lo que decís, a ver el resto, ¿cómo podrían relacionar esto con la actualidad?

G: Y, por ejemplo con el tema del matrimonio gay, es un tema que ponen los medios y emiten sus opiniones al mismo tiempo...

I: A mí me parece bien que se puedan casar personas del mismo sexo.

J: Sí, pero hay que ver, nadie sabe de qué forma puede afectar eso en la sociedad, a los hijos de esas parejas, por ejemplo...

L: Ay, te pareces a Mirta Legrand (risas).

I: El otro día, en el programa de Mirta Legrand, ella le preguntaba a Piazza si no le parecía que los hijos de las parejas del mismo sexo podían ser perversos; él le contestó remal. A mí me parece que tenía razón en contestarle así, es una estúpida.

K: Y uno nunca sabe, en algo puede afectar, ¿qué sabes?

L: El otro día en la tele decían que en realidad eso ya es posible, o sea ya las parejas gays pueden adoptar, porque adopta uno, el tema es que ahora lo van a poder hacer en pareja, como legalmente...

M: Yo no creo que los homosexuales sean perversos. Además en la tele está lleno de parejas de lesbianas o de dos hombres, es renormal ahora.

D: La verdad es que esto es muy interesante, chicos, es necesario poder discutir y criticar, pero como crítica constructiva, claro... (Mira hacia el frente). Pobre Locke chicos... traten de mejorarlo y me lo vuelven a presentar.

(Observación de clase: escuela 2)

En un momento de la clase, la docente propone relacionar lo que están exponiendo con la “actualidad”. Aunque pareciera que casi ninguno de los chicos está al tanto de lo trabajado, una estudiante plantea el tema del “matrimonio gay”. En ese instante, todos comienzan a hablar y ahí entendemos la eficacia de aquella algo insensata, pero siempre efectiva apelación a la “actualidad”: convoca la palabra, habilita decir algo. Una suerte de repentina verborragia invade el aula. Ya no importa Locke si las miradas, por primera vez

en largo tiempo, parecen dirigirse todas hacia un mismo punto. Nadie se queda callado, todos quieren dar su “opinión” sobre el tema que ocupa horas de TV y radio, kilómetros de papel de prensa e infinitos *bytes* de benjaminiana información. Entonces, uno tras otro comienzan a desfilar, a favor y en contra de la ley, los argumentos conocidos y escuchados hasta el hartazgo en los medios de comunicación; coloreados con las más variadas anécdotas de famosos mediáticos que dan su veredicto sobre el tema (de Susana Giménez al *affaire* Legrand/Piazza)<sup>13</sup>. Expresiones como “el otro día en la tele contaban...”, “escuché que...”, “leí en Internet...” resuenan una y otra vez.

En ese momento se revela el principal rasgo de la opinión: su infinitud (Arendt, 1996), su capacidad de repetirse a sí misma una y otra vez, sin que ello constituya problema alguno. Hace ya varias décadas, en los años de entreguerra, Benjamin<sup>14</sup> (1991) advirtió la profunda transformación que trajo aparejado el surgimiento de una nueva forma de comunicación, la *información*. Con el consolidado dominio de la burguesía —que cuenta con la prensa como uno de los instrumentos centrales del capitalismo avanzado—, aparece un nuevo modo de comunicación. Ya no es la noticia que viene de lejos la que importa, sino la novedad y perennidad de la información de lo más próximo lo que prefiere la audiencia. “Casi nada de lo que acontece beneficia a la narración y casi todo a la información” sostiene Benjamin (1991, p. 5). Así, se funda una lógica que nos atraviesa quizá aún más hoy. La información es efectiva, precisamente, en el instante en que es nueva: solo vive ese instante, debe entregarse totalmente a él y en él manifestarse. Una nueva lógica: la de la novedad, que supone la capacidad de opinar sobre todo sin que ello constituya un ejercicio de pensamiento.

Benjamin (1991) propone que el advenimiento de esta lógica crea condiciones completamente nuevas de percepción y comunicación; esto es, nuevas formas de producción y transmisión de la cultura. Varias décadas después nos encontramos en una clase, en una escuela secundaria,

donde la apelación a la actualidad consigue convocar —por primera vez— la mirada, aunque no parece lograr producir pensamiento. Luego de las cataratas de opiniones se vuelve a Locke: “Bueno, y volviendo... pobre Locke: traten de mejorarlo y traigan el trabajo para la semana que viene”. Pero un volver a Locke que no consigue reconducir el debate en torno de algo más que opiniones que se solapan entre sí.

En clase, como podría haber ocurrido en cualquier programa de TV o en los periódicos, observamos cómo cada quien esgrime opiniones y creencias, pero en esta instancia de toma de la palabra parece haber mucha menos preocupación por el contenido de lo dicho que por la acción misma de hablar. De lo que se trataba era, precisamente, de eso, de hablar, de opinar, de participar. Retomando a Arendt (2002), es la ausencia de pensamiento, la dificultad para conceptualizar y, en ese marco, problematizar el mundo. Hay que hablar. Hay que dar una opinión. Así, la participación se expresa precisamente por medio de la opinión, como reproducción, más o menos literal, de otras opiniones, que circulan con la fuerza que caracteriza a los medios de comunicación.

La enseñanza y el aprendizaje devienen, así, intercambio de opiniones que circulan en el aula. Ahora bien, no se trata de evitar la discusión sobre los hechos de actualidad, sino de problematizar la capacidad que tiene la escuela de transformar esos momentos en espacios de reflexión, de conceptualización y de pensamiento. Tampoco se trata de establecer culpas o responsabilidades entre docentes y alumnos, sino que el desafío radica, más bien, en comprender estas formas de cultura, para, seguidamente, procurar alternativas de acción que permitan que el acceso a la palabra devenga en instancia de pensamiento en las aulas. La cuestión, probablemente, radique en la capacidad que tengamos de aprovechar esa enorme y continua circulación de información y estímulos para producir instancias de conceptualización y pensamiento. Y quizá preguntarse si en la sociedad de la información no habrá que devolverle al docente su rol de enseñante.

## A modo de reflexiones finales

*Y, en todas partes, mezclas que hay que desenredar: producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro, bajo otras formas que aún no han emergido.*

Gilles Deleuze

En los últimos años, los debates e investigaciones en torno a las TIC en articulación con la educación han ido creciendo, tanto en lo que refiere a los contextos culturales de la producción de subjetividad propios de los estudios de juventud, como respecto a las posibilidades que las tecnologías brindan para el desarrollo y mejora de la educación.

En este escenario, como señalamos, es posible identificar posturas que encuentran en las tecnologías una fuerza autónoma que impacta en la vida social. Autores como Tapscott (1998) ven en ellas una fuente de liberación y empoderamiento de las nuevas generaciones. Otros, en cambio, plantean su contracara: los medios digitales atentan y destruyen la esencia de la infancia (Postman, 1983; Cordes & Miller, 2002). Posturas que también pueden rastrearse en el campo de la educación: aquellas que plantean que los docentes deben convertirse en mediadores de procesos y prácticas, debido a que todo el conocimiento está disponible en la red<sup>15</sup>. Por otro lado están las posturas más apoloéticas, que encuentran en los medios digitales la causa de la agresividad y falta de interés que parecen presentar las nuevas generaciones en la escuela.

En este trabajo hemos procurado escapar a esas dicotomías, y desde la noción de dispositivo, ofrecer elementos para la comprensión de estos procesos complejos y hasta contradictorios. A través del relato de episodios nos acercamos a los modos en que la lógica de las pedagogías de las competencias se ensambla en el aula, a la luz del uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Los episodios aquí analizados pueden ser comprendidos solo si se entiende que forman parte de los modelos de socialización (Martín-Barbero, 2002) y producción de subje-

tividad que caracterizan nuestro presente y que tensionan la vida escolar.

Es necesario, entonces, enmarcar la discusión en un campo más amplio de debates, referido a los modos de habitar el aula y hacer escuela en nuestro presente. Analizar la escuela como dispositivo supone, precisamente, hacerlo con una mirada que la considere como conjunto heterogéneo de elementos diversos; lo dicho y lo no dicho; los discursos, las leyes, el tiempo y el espacio escolar.

¿Qué rasgos caracterizan los acercamientos a la cultura propios de la velocidad y el hipertexto, un pensamiento a veces volátil, y a los saltos, lógicas no consecutivas, que valoran más la potencia de la conexión (del vínculo, del *link*) que el contenido, que ensamblan palabras, sonidos, imágenes y movimientos? Hemos descrito algunas dinámicas ligadas con modos de habitar el aula que adquieren la forma del hipertexto, incluso cuando la computadora está apagada o los celulares, silenciados. De manera que no solo se trata de la pregunta por el uso efectivo de las TIC, sino de las dinámicas que asumen los dispositivos pedagógicos en tiempos de hipertexto. Así mismo, y a pesar de las diferencias territoriales, no hemos encontrado contrastes sustantivos entre las escuelas. Queda la pregunta por estas dinámicas en escuelas de gestión privada. Aun así, cabe suponer que estos rasgos comunes no corresponden tanto a las escuelas como a las formas de la cultura en que estas tecnologías producen y están siendo producidas.

Hemos procurado, retomando aquella imagen de Eco, ir más allá de apoloéticas e integraciones. Al decir de Buckingham (2006), los medios digitales traen consigo riesgos y nuevas oportunidades que requieren ser comprendidos, junto con otros cambios sociales y políticos. El uso masivo de las computadoras en las aulas se realiza sobre el telón de fondo de un sistema educativo, y de ningún modo la inclusión de tecnologías, por sí sola, podrá resolver los problemas de la escolaridad. Para ello se requieren políticas educativas que acompañen y fortalezcan las instituciones escolares.

El desafío sigue siendo, especialmente en regiones como América Latina, contraponer,

por medio de esas políticas, años de desigualdad social y educativa, atendiendo a las singularidades y retos que plantea nuestro presente. A través de este artículo hemos propuesto algunas líneas y resultados de investigación que procuran describir ciertos cambios propios de la cultura que atraviesa nuestro presente, y en especial la escolaridad. Queda aún un importante recorrido por realizar que amplíe el estudio de las dinámicas cotidianas de la vida escolar, miradas más específicas sobre la implementación de políticas públicas que tienden a la masificación del uso de las computadoras en las aulas, así como la pregunta por los procesos de subjetivación y sus múltiples atravesamientos dentro y fuera de las instituciones educativas.

Probablemente, la cuestión central siga siendo interrogarse por las formas como la escuela puede

generar espacios en los que la opinión dé paso a un tipo de reflexión capaz de establecer un vínculo complejo y potente entre conocimiento y pensamiento. La pregunta por la experiencia de pensamiento es, en este inicio de siglo, una de las más sugerentes y a la vez más complejas para nuestras escuelas. El desafío quizá no radique tanto en la incorporación de las tecnologías, sino en la posibilidad de generar situaciones que — con y sin ellas— habiliten el encuentro con el pensamiento propio y común. La sociedad de la información está presente en las aulas, la pregunta es cómo generar, en estas condiciones ecológicas, espacios de pensamiento y problematización de la vida social. El dominio técnico del mundo no constituye novedad alguna, y tal como el siglo XX nos ha hecho advertir: cuanto más avanza la técnica, más necesitamos pensar.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamín, W. (1991). El narrador. En Benjamín, W. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (pp. 111-134). Madrid: Taurus.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Boltanski, I. & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? En Buckingham, D. & Willett, R. (Eds.) *Digital generations. Children, young people and new media* (pp. 1-13). New York, London: Taylor & Francis.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Clynes, M. y Kline, N. (1960). *Cyborgs and space*. Recuperado de <http://web.mit.edu/digitalapollo/Documents/Chapter1/cyborgs.pdf>
- Cordes, C. & Miller, E. (Eds.). (2002). *Fool's gold: A critical look at computers and childhood*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445803.pdf>
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Madrid: UIA.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1983). *El discurso del poder*. México: Folio ediciones.
- (2000). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Frigerio, G. & Diker, G. (Eds.) (2005). *Educación: un acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2003) *El mundo del trabajo en la escuela*. Buenos Aires: Gaudinho ediciones,
- (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 81-98.
- (2011) Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, 4 (3), 160-171.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón ediciones.
- Harvey, D. (1998). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2004). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid, Editorial Trotta.
- Huysen, A. (2002). *Pretéritos presentes: medios, política, amnesia*. México: Fondo de Cultura Económica y Goethe Institut.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette,
- Landow, G. P. (1997). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ricooao3.htm>.
- Martin-Barbero, J. & Rey, J. G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.
- Moragas i Spà, M. (1996). *Teorías de la comunicación de masas*. México: Gustavo Gili.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, L. (2010). “Nuevas lógicas de gobierno de la población en el siglo XXI: políticas de escolarización en territorios fragmentados y segregados”. En Cassigoli, I. y Sobarzo M. (Eds.) *Biopolíticas del Sur*, Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Picardo Joao, O. (2003). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/opicardo2.htm>.
- Picotto, D. & Armella, J. (2012). *De la escuela pública a la escuela de los públicos. Una aproximación crítica al Programa Conectar Igualdad*. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/32694.36001.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela dijo: Yo me ocupo. En Pineau, P., Dussel, I., Carusso, M.. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Postman, N. (1983). *The disappearance of childhood*. London: W. H. Allen.
- Roldan, S. & Piroso, R. (2010). *Entre la muerte y el paraíso: significaciones del tiempo futuro en el dispositivo pedagógico. Un análisis en clave territorial e intergeneracional en el capitalismo tardío*. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/2230.pdf>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rota, J. & Lozano, E. (1994). *Comunicación, cultura e industrias culturales en América Latina*. México: FELAFACS.

- Sacristán, J. G. (1986). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saldarrriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y Editorial Magisterio.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Skinner, B. F. (1979). *The shaping of a behaviorist*. New York, NY: Alfred A. Knopf
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Trhifft, N. (2007). *Non-representational theory. Space, politics, affect*. London/New York: Routledge.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de identidad en la era de internet*. Buenos Aires: Paidós.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda: Springer.

## Notas

1. Cuando nos referimos a la *producción de subjetividad*, lo hacemos asumiendo a la subjetividad como forma de vida culturalmente construida y, por lo tanto, siempre en movimiento. Así, la subjetividad está esencialmente modelada en el registro de lo social (Guattari & Rolnik, 2005). En este sentido, sostenemos que las nuevas tecnologías están generando efectos en los procesos de producción de subjetividad.
2. Al decir de Oscar Picardo Joao (2003), "estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste al aprendizaje de por vida (*lifelong learning*), lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa: enseñar a aprender".
3. La declinación local de este modelo ha sido, en Argentina, el Programa Conectar Igualdad, lanzado por el gobierno nacional en 2010. Cuando se realizaron las observaciones que aquí se relatan, los *netbooks* no habían sido entregados en las escuelas, por lo que no hay ninguna mención a estos. Al respecto, se puede revisar Picorro y Armella (2012).
4. "La sociedad de normalización es una sociedad que actúa donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regularización [...] Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión sobre la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de la disciplina, por una parte, y las tecnologías de la regulación, por la otra" (Foucault, 2000, p. 229).
5. Desde otros campos de las ciencias sociales, Ehrenberg (2000) se ha referido a estas cuestiones.
6. Al respecto, véanse entre otros Boltanski y Chiapello (2002).
7. "La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio [...] se utiliza, primero para identificar la población y, a medida que se desarrolla el estudio, para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vistas a su análisis" (Goetz & Lecompte, 1988).
8. De acuerdo con un criterio de confidencialidad reservamos los nombres de las dos escuelas seleccionadas. Entendemos que lo importante por destacar es su emplazamiento territorial, así como el conjunto de rasgos más sobresalientes para el presente estudio. Su identidad no constituye un valor para el análisis y, por el contrario, puede tener efectos indeseados para las instituciones.
9. La escuela se encuentra cerca de Villa 'Korea' y de Villa 'La Cárcova'. Por ser la única escuela secundaria pública en más de 30 cuadras no solo incorpora población de ambas villas, sino también jóvenes de otros asentamientos y del barrio que rodea a la escuela. Asisten aproximadamente 400 estudiantes. Las características de la localidad y de la escuela las convierten en un caso teóricamente relevante para el proyecto de investigación.
10. Más información disponible en Paredes (2010).
11. Datos procesados por el CEDEM. Véase <http://www.cedem.gov.ar>.
12. Gran parte de las patologías contemporáneas, concluye el autor, desde los ataques de pánico a la adicción en masa a tranquilizantes y estimulantes, tienen su origen en este desacople, en esta proliferación (y sus efectos sobre la subjetividad).



13. En el momento de la observación se estaba discutiendo en el Congreso de la nación la Ley de matrimonio igualitario, y había dado lugar a su difusión en el debate televisivo. Entre otros, puede verse el debate y sus repercusiones en <http://www.lanacion.com.ar/1284275-la-controvertida-pregunta-de-mirtha-que-debio-contestar-roberto-piazza>.
14. Si bien aquí recuperamos el trabajo de Benjamin, cabe señalar que, con diferencias en las interpretaciones, esta preocupación es común a la Escuela de Frankfurt y puede rastrearse en autores como Adorno y Horkheimer (2004).
15. En todos estos casos, el modelo 1 a 1 suele aparecer como la solución para todos los problemas de la escolaridad.