

**Internet y sociedad en
América Latina y el Caribe,
investigaciones para
sustentar el diálogo**

Marcelo Bonilla, Gilles Cliche, editores

**Internet y sociedad en
América Latina y el Caribe,
investigaciones para
sustentar el diálogo**



© 2001 FLACSO, Sede Ecuador
Páez N19-26 y Patria, Quito – Ecuador
Telf.: (593-2-) 2232030
Fax: (593-2) 2566139

ISBN: 9978-67-065-3
Editores: Marcelo Bonilla y Gilles Cliche
Coordinación editorial: Alicia Torres
Cuidado de la edición: Jesús Pérez de Ciriza
Diseño de portada y páginas interiores: Antonio Mena
Imprenta: RISPGRAP
Quito, Ecuador, 2001

Índice

Agradecimiento	11
Presentación	13
Introducción:	
Investigación para sustentar el diálogo sobre el impacto de Internet en la sociedad latinoamericana y caribeña	15
<i>Marcelo Bonilla, Gilles Cliche</i>	
Internet, cultura y educación	
Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del internet en jóvenes escolares	39
<i>José Cabrera Paz</i>	
Aproximación etnográfica a la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación en dos escuelas rurales del centro sur de Chile	131
<i>Miguel Ángel Arredondo, Ramiro Catalán, Jorge Montesinos, Sebastián Monsalve</i>	
Aprendiendo de los pioneros: una investigación de las mejores prácticas de la Red TELAR	173
<i>Daniel Light, Adriana Vilela, Micaela Manso</i>	

Impacto social del Internet en el espacio local

Los impactos sociales de la incorporación de las TIC
en los gobiernos locales y en los servicios a los ciudadanos.

Los casos de Buenos Aires y Montevideo 213

*Susana Finquelievich, Silvia Lago Martínez, Alejandra Jara,
Pablo Baumann, Alén Pérez Casas, Martín Zamalvide,
Mariano Fressoli, Raquel Turrubiates*

Impacto social de las tecnologías de información
y comunicación en el espacio local 278

Uca Silva

Internet y gestión local:
hacia la creación del *habitus* en el ciudadano 309

*Ester Schiavo, Sol Quiroga, Daniel Carceglia,
Leandro Coppolecchio, Daniel Cravacuore*

¿Cómo medir el impacto cualitativa y cuantitativamente? 347

Julián Casasbuenas, Omar Martínez, Sylvia Cadena

Internet, derecho y sociedad

Impacto de las nuevas tecnologías de comunicación
información sobre los derechos de intimidad y privacidad 375

Carlos G. Gregorio, Silvana Greco y Javier Baliosian

Internet y derechos de autor 445

Agustín Grijalva

Políticas públicas para el Internet a inicios del tercer milenio

Hacia un modelo de franquicias para telecentros
comunitarios en América Latina 479

Scott S. Robinson

Internet y políticas públicas socialmente relevantes: ¿Por qué, cómo y en qué incidir?	509
<i>Juliana Martínez y equipo de la Fundación Acceso</i>	
La búsqueda colectiva de un impacto positivo de Internet La experiencia del proyecto Metodología e Impacto Social de las TIC en América Latina y el Caribe (MISTICA) y la constitución de la red de observación OLISTICA	543
<i>Daniel Pimienta y Luis Barnola</i>	
Notas introductorias para el análisis de las políticas de Internet en América Latina y el Caribe	587
<i>Roberto Roggiero</i>	
Conclusión general: hacia la sinergia entre la investigación del impacto social de las TIC y la acción política para la construcción de un desarrollo equitativo	603
<i>Marcelo Bonilla, Gilles Cliche</i>	

Internet, cultura y educación

Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del internet en jóvenes escolares

José Cabrera Paz*¹

Internet: un objeto imaginado

“¿Sabemos qué estamos haciendo con las poderosas herramientas que hemos creado?, ¿o solo sabemos cómo crearlas?” (Howard Rheingold, *Awakening To Technology's Impact*)².

Internet nació para comunicar a los guerreros entusiastas de la década más caliente de la guerra fría. Al igual que el primer computador electrónico, Internet fue puesto en marcha por el impulso fundamental dado por los intereses militares del gobierno norteamericano de la época. Sin embargo, desde su creación en 1969 y durante dos décadas, la Red fue un objeto suntuario y exclusivo de las comunidades académicas del mundo desarrollado, hasta que, a comienzos de la década del noventa, la creación de la World Wide Web la lanzó hacia un acelerado crecimiento social nunca visto en la historia por ninguna otra tecnología de comunicación.

Un objeto cultural que en poco tiempo ha prometido tanto, tiene, por fuerza, el generar representaciones sociales que desbordan, con facilidad, sus

* Universidad de los Andes; Bogotá Colombia.

1 Además del investigador principal, en este estudio participaron asesores y asistentes de investigación de las áreas de psicología, antropología, ingeniería de sistemas y pedagogía. El equipo interdisciplinario estuvo compuesto en diferentes momentos por asesores y asistentes de investigación: Rocío Rueda, Elizabeth Castillo, Ivanna Castaño, Mauricio González, Paola Pardo, Paola Agudelo, Andrés Pérez, Elkin Garavito, Marcela Ortiz y María Fernanda Otero Hernández.

2 Ver en: <http://glca.org/mellon99/rheingold.shtml>

usos operativos. Internet funciona como un perfecto objeto de deseo, nos permite imaginar que la Red nos puede dar todo lo que nos falta: imaginación, creatividad, opulencia, información, relaciones y riqueza. Internet, sin duda, es mucho más que un objeto tecnológico, es una práctica cultural y un movimiento de transformación que afecta las diferentes dimensiones de una comunidad, un grupo o una sociedad. La escuela pública en nuestro contexto tiene, por lo general, la representación social de un escenario en carencia: pueden faltar planes, recursos, maestros o iniciativas. Cuando una tecnología que promete la abundancia se introduce en ella, las expectativas que se generan alcanzan magnitudes diversas y producen la emergencia de una compleja trama de acciones y lógicas de representación frente al objeto y a la experiencia cultural que éste representa. Muchos, de alguna manera, en algún momento, piensan que la Red es la respuesta a todas sus búsquedas. Muchos, también, piensan lo contrario. Frente a la Red, en la cultura escolar, se hacen visibles las marcadas diferencias generacionales en la habilidad tecnológica y las contradictorias imágenes construidas por la educación que asumen los maestros y la que viven sus estudiantes. Las experiencias previas de cada uno y sus propios procesos de socialización tecnológica construyen diversos contextos de apropiación de la cultura Internet. Aunque para el observador externo de un aula de clase, la escena de un grupo de jóvenes frente a la pantalla solamente apareciera como la imagen de un comportamiento homogéneo, lo que pasa en cada usuario cuando entra en relación con Internet, tiene diferentes sentidos. Algunos jóvenes, provisionados en un recorrido previo por el 'circuito mediático' en el que se mueven con fluidez, llegan hábiles y preparados para transitar en la Red y, en una fusión total con la máquina, se vuelven los más diestros navegantes; otros jóvenes, y la mayoría de sus maestros, por su parte, extraviados entre la dificultad técnica, el poco entrenamiento en ámbitos tecnológicos y un bajo equipamiento en su capital cultural, naufragan con prontitud, facilidad y angustia. Muchos de estos jóvenes náufragos, presurosos por viajar sobre la corriente cultural en la que se desplazan sus compañeros de clase, se esfuerzan por alcanzarlos y en ocasiones logran éxitos inesperados. De cualquier manera, unos y otros tejen una compleja escena ante la que surgen importantes interrogantes: ¿Qué sucede en ella realmente?, ¿qué lógicas de uso y representación tienen dentro y fuera de Internet?, ¿hasta dónde la tecnología digital se conecta con el sentido de sus vidas?, ¿hasta dónde se conecta con el sentido de la escuela?

En el fondo, tal vez todo se resume en una única pregunta: ¿Qué hacen los jóvenes estudiantes con las tecnologías informáticas en los límites simbólicos de la cultura escolar?, y viceversa. Probablemente, no todo lo que pueden, tal vez menos de lo que quieren y con seguridad más de lo que creen. Esa trama, esas preguntas, son las que aquí, con una mirada psicosocial y un equipaje etnográfico, trataremos de abordar para dar cuenta de los destinos y avatares que náufragos y navegantes experimentan en los territorios 'hipermediales' de la Red.

El lugar de los interrogantes

La mayor parte de las aproximaciones teóricas y prácticas sobre los nuevos medios, como el Internet, están atravesadas por un enfoque predominantemente cuantitativo, inscrito en la investigación de mercados. Estas investigaciones tienen en los estudios sociales, en particular en el campo de la comunicación, un arraigo potente en la tradición del 'estudio de los efectos' (Orozco 1995: 191). Esta práctica, básicamente cuantitativa, ha permitido obtener cifras censales, tendencias globales, coberturas de recepción, equipamiento disponible y otros datos bastante relevantes para configurar un panorama global de la apropiación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la región. Sin embargo, más allá de esta utilidad, como muestran muchos investigadores (Martín Barbero 1987, 1996; García Canclini 1995; Orozco 1995), la investigación de los efectos y las metodologías cuantitativas se han mostrado limitadas para ver los impactos sociales profundos y las razones de los usos y transformaciones que los medios (viejos y nuevos) producen en distintos escenarios. Porque no solamente es importante saber cuántos ven, oyen o usan la televisión, la radio o el computador, o si no les gusta, o les gusta medianamente un determinado contenido, sino por qué usan la radio, la televisión o el computador, o por qué les gusta, o qué les sucede a las audiencias (y a los objetos tecnológicos) cuando consumen un artefacto.

En contextos como el de nuestro país, cargados de diferencias sociales y culturales signadas por la desigualdad, la inequidad y los conflictos sociales, precisar cuál es la forma de apropiar y usar la tecnología informática puede pasar por el reconocimiento de 'racionalidades culturales' no convenciona-

les, muchas veces abiertamente contrarias a la racionalidad científico-tecnológica contemporánea. Esto nos pone en el escenario de conflictivos procesos de apropiación de las nuevas TIC desde el cual formulamos nuestra pregunta de investigación: ¿Cuáles son las principales experiencias psicosociales y prácticas culturales generadas en el uso del Internet en jóvenes escolares de educación pública secundaria de Bogotá?

El enfoque conceptual

El enfoque que hemos privilegiado ha sido un encuentro entre lo psicosocial y lo cultural. La convergencia de la pregunta ha buscado hacer explícito un desdibujamiento de fronteras en el campo de las ciencias sociales. La perspectiva psicosocial de la pregunta señala un borde teórico complejo donde se conectan la experiencia personal con la social, es decir, al sujeto en su individualidad con el sujeto en su interrelación. Internet es una red de contactos interpersonales y grupales, y en las relaciones que de ahí se derivan, campo que nos ha interesado explorar aquí, han empezado a emerger nuevas facetas en la construcción de la identidad individual y colectiva.

Uno de los ejes más importantes dentro de la psicología social, que nos permite relacionar prácticas significantes con la experiencia grupal e individual, es la teoría de las 'representaciones sociales'. Desde los trabajos pioneros de Moscovici y Jodelet (1986) hasta los aportes construccionistas de J. Ibañez (1992, 1994b) el concepto de 'representación social' ha abierto un campo propicio para juntar problemas que oscilan entre límites de diversas tradiciones disciplinares (Banchs 1994). Al preguntarnos por las formas como se produce la apropiación de nuevas tecnologías nos hemos interrogado por la construcción de estructuras de representación y por percepciones sociales y significados compartidos. Para interpretar la información recolectada hemos asumido que la representación social se articula en un 'relato' que podemos interpretar, como una estructura narrativa que organiza sus sentidos de diversas formas y los interconecta como un hipertexto. De ahí que su lectura-interpretación haya sido la propia de un hipertexto: hemos circulado por los laberintos de la información estableciendo relaciones, tendencias y agrupaciones de significado desde las cuales hemos producido la interpretación que aquí presentaremos.

Por otra parte, entendemos que el uso de una tecnología como Internet no es la relación con un objeto, sino con el universo de representaciones culturales³ con las cuales esa tecnología se articula en la vida social de los jóvenes. Internet es un objeto que se apropia en un universo relacional donde otros objetos, espacios y prácticas lo ‘resignifican’⁴. Pensar el impacto de Internet en los mundos de vida de los jóvenes es indagar por la estructura de significados en donde Internet se inscribe y por el nudo de relaciones que con él se establece. Para hacerlo, reconstruimos los ‘relatos’ que los jóvenes hacían de sus relaciones con la Red. De esta forma, asumimos que lo que ocurre con Internet está en relación tanto con el uso del objeto como en los significados con los cuales se lo representa. Usar Internet es, a la vez que una operación práctica, una operación interpretativa. ‘Internet está estructurado como una tecnología de relación’. Cuando se incorpora un objeto tecnológico a un espacio cultural, se incorpora también una estructura de relación implicada en su uso y sentido. Internet no es tan solo un formato comunicativo o una herramienta, es una estructura comunicativa-cultural que reorganiza las experiencias de conocimiento y de información, las prácticas y las simbologías de la interacción humana. Basándonos en esta concepción, hemos asumido que la Red se incorpora en un espacio de relaciones culturales que hacen que el objeto se ‘resignifique’ y a su vez transforme los espacios que lo reciben. ¿Cómo ha sucedido esto?, ¿qué sentido tiene?, son preguntas que orientan esta investigación. El espacio escolar, por la mutidimensionalidad del objeto de estudio, no ha sido el único escenario que hemos contemplado en la investigación, pero ha sido un espacio central y or-

3 Ahora bien, al abordar el componente de las prácticas culturales implicado también en la pregunta, ubicamos la reflexión dentro de un supuesto ligado a los ‘estudios culturales’: la cultura se entiende aquí como espacio de producción de significados. Comprender las ‘prácticas significantes’ donde se gesta la cultura es aproximarse a un hecho muy visible: las dinámicas urbanas que caracterizan la cultura contemporánea están fuertemente vinculadas a las nuevas formas que han asumido la producción y la comunicación del sentido cultural.

4 Como se verá en el estudio, tal ‘resignificación’ no implica marcar un énfasis en la autonomía del usuario para señalar sus capacidades de libertad, fortaleza o resistencia frente a la Red. Con una distancia enorme respecto de las perspectivas que asumían a los medios como ‘poderosos, omnipresentes y manipuladores’, tampoco nos ubicamos en el polo opuesto de la ‘resignificación total’ que asume que la audiencia es todo lo suficientemente ‘resistente’, libre y autónoma como desearíamos que fuera. Lo que es cierto, es que las relaciones sujetos/tecnología se establecen en un entramado complejo de juegos entre objetos tecnológicos, significados, contextos y usuarios donde se da una construcción de múltiples direcciones, determinaciones y reciprocidades.

ganizador de nuestra comprensión. La interpretación que presentaremos está organizada en dos momentos, en el primero se ha realizado una aproximación a Internet en el espacio escolar, propiamente dicho. Las prácticas cotidianas, las experiencias educativas, las culturas profesoras y las dinámicas organizativas han sido vectores capitales en la interpretación. Igualmente, comprendiendo la ‘estructura transversal de los relatos’ de los actores (el hecho de que en su desarrollo siempre vincula a varios contextos) hemos explorado prácticas y significados que definen la interacción de los jóvenes con la Red en los espacios extraescolares (no en el sentido del espacio físico de la escuela, sino en relación con su espacio simbólico). Esta mirada, que reorientó nuestra perspectiva inicial en el estudio, surge de una gran conclusión: lo que sucede con Internet en la cultura escolar se define, en una magnitud difícil de calcular, por lo que pasa por fuera de ella, en los espacios sociales y culturales de los jóvenes, en sus lugares de construcción de significados vitales: pares, contexto, medios masivos, industrias culturales, socialización tecnológica.

La perspectiva psicosocial ha sido esencial para realizar el trabajo de comprensión. Aunado a ello hemos hecho uso de dos conceptos: el de ‘capital cultural’, de Bourdieu (1985, 1990) y el de ‘consumo’ de Douglas e Isherwood (1990). La noción de ‘capital cultural’ ha contribuido en la lectura de las dinámicas de relación de los jóvenes, a partir de las experiencias simbólicas acumuladas en su contexto cultural. El concepto de ‘capital cultural’, entendido también como simbólico, no es el de una sustancia, sino el de una relación social. El capital cultural funciona, en la interpretación de esta investigación, como la experiencia simbólica acumulada y disponible para ser ‘invertida’ por el sujeto. Este capital es función del espacio social en donde cada individuo existe, y es allí, en las interrelaciones que lo constituyen, donde es aceptado o rechazado, donde le permite poder y movilidad o donde le marca límites y exclusiones⁵. El concepto de ‘consumo’, por su parte, ha surgido de las necesidades interpretativas del estudio. Nos ha permitido reflexionar sobre el valor social de los objetos consumidos y comprender un poco mejor la manera en que ellos se inscriben con un significado en

5 Desde luego, el concepto de ‘capital cultural’ es de una magnitud y complejidad que escapa a los límites de este estudio. Sin embargo, nos ha permitido, a la manera de una herramienta interpretativa, poder realizar una aproximación a dinámicas culturales esenciales al objetivo de esta investigación.

el mundo social. El consumo, afirma García Canclini (1995: 42), retomando a Douglas e Isherwood, “es el conjunto de procesos socioculturales en que se realiza la apropiación y los usos de los productos”. El consumo no es un acto irreflexivo, ni significa docilidad y pasividad del consumidor, es un acto pensado, simbolizado, comunicante e integrador con los otros. El consumo “se define por su capacidad para generar sentido” (Douglas e Isherwood, 1990: 77). Es, sin duda, un acto de significado compartido (García Canclini 1995: 45). Los computadores, el funcionamiento de la Red, los objetos digitales, tienen usos múltiples, particulares y diferenciados. Tienen una función y por eso ‘sirven’ como una ‘herramienta’: permiten operar en el entorno en uno o varios aspectos determinados. Pero, en el “mundo de los bienes”, más allá de sus funciones, los objetos “sirven para establecer y mantener relaciones sociales” (Douglas e Isherwood 1990: 75). Y esa perspectiva es justa para comprender una tecnología como Internet. Lo que de la Rand Corporation comenzó a emerger desde mediados de la década del 60, no solamente fue una estructura computacional para establecer relaciones y flujos de información a prueba de hecatombes, también, sin proponérselo, creó un sistema para comunicar los sucesos domésticos de sus científicos y los romances de sus guerreros⁶.

Opción metodológica

La metodología es siempre una opción dentro de un abanico de posibilidades. Consecuentes con la perspectiva interpretativa de las ‘representaciones’ hemos optado por un enfoque cualitativo, con la aspiración de haber logrado un ‘posicionamiento’ en el interior del universo de significados de los sujetos. Aunque ello pudiera resultar una ficción del investigador, más que una posibilidad real, el intento de trabajar desde los propios escenarios, en la cotidianidad de los actores y con fuertes niveles de interacción, nos da la oportunidad, si bien no de estar ‘dentro’ de su universo simbólico, de poderlo compartir en la interacción con el nuestro; y desde allí poder interpre-

6 Las diferentes historias que circulan en Internet sobre su creación coinciden en afirmar que, desde entonces, uno de los recursos más utilizados fue el correo electrónico y los tableros de anuncios, cuyos contenidos estaban habitualmente referidos a la vida cotidiana y a las relaciones personales de los científicos, académicos y militares, principales usuarios de aquel momento.

tarlo. La perspectiva cualitativa asumida tiene una orientación etnográfica (Goetz y Le Compte 1988) adaptada a las circunstancias del estudio y a la naturaleza del objeto de investigación. El modelo cualitativo etnográfico en este proyecto tiene la función de “reconstruir el relato con el cual los sujetos construyen el sentido de su relación con la Red”. Como afirma Gergen (1996: 232): “No solo contamos nuestras vidas como relatos; existe también un sentido importante en el que nuestras relaciones con otros se viven de una forma narrativa”. En otras palabras, es contando quiénes somos, qué deseamos y qué hacemos, como posibilitamos el poder ser, desear y hacer. ‘Nuestros relatos son el universo de sentido en el cual nos representamos y podemos ser representados’. De ahí que la construcción e interpretación de los relatos de los actores, re-construidos con diferentes instrumentos, haya sido la estrategia medular para establecer una aproximación lo más sistemática posible a la pregunta de investigación que nos planteamos.

Los sujetos de la investigación

Esta investigación tuvo dos tipos de población. La primera, con la intención de establecer una aproximación global, fue un grupo de aproximadamente 30 colegios, explorados directamente, la mayoría de ellos públicos⁷. La segunda población, la principal, la constituyó un grupo de 6 instituciones públicas, seleccionadas dentro de éstos. Una de ellas, con administración privada, pero con recursos oficiales y en proceso de volverse pública. Dos de los colegios se ubicaban en zonas de marginalidad social (en particular uno de ellos, situado en un sector próximo al centro histórico de la ciudad) con una precaria infraestructura de servicios y altos niveles de violencia urbana. Otros dos centros escolares se hallaban en barrios de clase ‘media popular’, pero con una población estudiantil muy diversa y mayoritariamente de bajos niveles de ingreso. Los otros dos colegios, aunque ubicados en zonas distintas, una céntrica comercial y la otra residencial, compartían una población con un nivel medio de ingresos y mejores condiciones de vida social. Uno de estos dos centros educativos era exclusivamente masculino, tenía un

7 En la primera fase de exploración se buscó información en una muestra aproximada de unos 120 colegios públicos.

currículo técnico y excelentes condiciones físicas y organizativas, además de una gran dotación tecnológica y un plan de estudios dividido por áreas de especialización, una de ellas los sistemas (de esta área fueron seleccionados los sujetos de este colegio). De los 6 colegios focalizados, se trabajó con grupos seleccionados de chicos y chicas de grado décimo (de once niveles que existen). De los que contestaron la encuesta que se aplicó, 54 fueron hombres y 20 mujeres, con un promedio de edad de 16 años. En cada colegio se convocó un grupo focal de aproximadamente 12 usuarios. Poco más del 70% de éstos, aproximadamente, llegó hasta el final de las sesiones de navegación y de los grupos de discusión extraescolar que se organizaron.

El inventario global

Comparativamente hablando, se calcula que para el 2005 Internet tendrá una cobertura del 12% en América Latina. Una tasa bastante baja en el escenario mundial (Valdiosera 2001). Colombia en la actualidad tiene el 1% de su población en red⁸. De ellos, la mayoría, el 55%, es de clase alta y el 40% de clase media. Desde inicios del año 2001 se ha iniciado en el país la implementación de la 'tarifa plana' y la reducción de impuestos para la adquisición de equipos, en un programa que aspira a bajar los costos de conexión a Internet y masificar su uso. En el terreno educativo la ciudad capital del país ha visto arrancar desde el año 2000 el programa de REDP, con el cual se aspira a dotar a los colegios oficiales de una infraestructura de conexión a Internet⁹. Los desarrollos del montaje de esta gran red han recibido críticas de la comunidad educativa y en una buena parte de las instituciones exploradas, en este estudio, la percepción sobre su impacto se encuentra dividida entre la satisfacción y la frustración. Del último gran encuentro educativo dedicado a la informática en los colegios de la ciudad se puede cole-

8 Los datos de Colombia fueron tomados de la investigación de Mercadeo de M. Puertas publicada en *El Tiempo*, Bogotá, domingo 15 de octubre de 2000: Sección 4.

9 Dentro de este programa existe un proceso de equipamiento y uno de capacitación a profesores y funcionarios del sistema educativo. Según sus propios datos, REDP tiene tres fases: la primera, proveerá de conexión a 200 colegios, la segunda a 492 y la tercera a 35. Para organizar este servicio se ha montado un centro de operaciones donde se concentra la administración de la Red. Para dotar a cada colegio se estructuraron dos planes que van del rango de 3 a 10 computadores. Incluyendo en el último caso un servidor.

gir con facilidad un atraso notable en la implementación de las TIC, aunque acompañado de un gran entusiasmo y expectativa por los programas que se puedan desarrollar. Con esta información, con los contactos realizados y con el trabajo de campo de observaciones y entrevistas, se puede plantear un inventario global con sus respectivos perfiles de funcionamiento de la Red en un buen número de colegios públicos oficiales de Bogotá¹⁰.

Perfil institucional

De la información obtenida de las instituciones, teniendo como principal fuente a los directores y profesores, es posible establecer un inventario global de dificultades y posibilidades que se tienen con la tecnología Internet. La elaboración de los perfiles está mediada en buena parte por la propia percepción de los actores, más que por una comprobación empírica que no era nuestro objeto¹¹.

Dificultades: falta de equipamiento y lento e ineficiente servicio de mantenimiento. Los equipos quedan por fuera de red por pequeñas fallas que se puede tardar meses en atender. La inseguridad y delincuencia en algunas zonas ha producido notables pérdidas de equipos. A parte de los computadores del programa REDP la mayoría son equipos obsoletos. El actual programa oficial ha tenido que modificar frecuentemente las fechas de dotación, generando desconfianza e incertidumbre en las instituciones. La organización y administración de los equipos en los colegios son altamente ineficientes. Los equipos pueden permanecer bajo llave sin poder ser utilizados por el temor del daño o el saqueo o por las complicaciones de su administración.

Las resistencias y temores, las pedagogías tradicionales y la falta de un entrenamiento entre los profesores, generan instituciones sin proyectos pe-

10 Es importante anotar que aparte de las cifras de REDP y de la implementación de su proyecto, la información disponible sobre el estado previo de Internet en la ciudad es árida e insuficiente.

11 En esta medida, el inventario global del contexto es también la puesta en escena de una representación social que juega de manera decisiva en los desarrollos de las TIC en la educación pública de la ciudad, porque, sin duda, el problema está tanto en lo que sucede como en lo que se representa: para un colegio dos computadores pueden ser la mejor solución para lo que estaban buscando, mientras que para otros, los 20 equipos nuevos que acaban de recibir pueden ser la mayor frustración de sus expectativas.

dagógicos con las TIC. La organización fragmentada del currículo y la formulación de un proyecto institucional sin aplicabilidad real y un promedio de 3 ó 4 estudiantes por computador, con tan solo dos horas de trabajo a la semana, crean espacios institucionales poco aptos. La crisis de la administración de los planteles y las tensiones gremiales entre los organismos centrales y los colegios públicos son parte de las limitaciones organizativas para el trabajo con las TIC. El entrenamiento de los profesores ha estado centrado en el manejo de paquetes de oficina y las capacitaciones virtuales que se empiezan a desarrollar no han contado con suerte, ya sea por la organización del sistema, por los contenidos y metodologías aplicadas o por la precariedad del software que se utiliza. Eso trae como consecuencia que en centros donde recientemente ha llegado tecnología, aunque sea en baja escala para sus necesidades, ésta se encuentra subutilizada. La perspectiva cultural de los maestros sobre las TIC, su diferencia generacional y las difíciles y complejas condiciones ambientales, comunitarias y laborales en que desarrollan su labor, generan un grupo que ha sido exigüamente sensible al trabajo con las TIC. La penetración de Internet, antes del proyecto de REDP es mínima y no está suficientemente documentada. Aunque existen algunas intenciones innovadoras aisladas, lo poco que se puede observar son procesos incipientes, reducidos a ver la Internet como una fuente de información exclusiva, desconociendo la posibilidad de los demás recursos de índole 'colaborativa'. La diferencia con la educación privada de calidad es bastante grande en proyectos, equipamiento y pedagogías con Internet. El trabajo actual de REDP no está consolidado y presenta fallas importantes, además de tener, pese a la intención gubernamental, un impacto de magnitud exigua para las condiciones de colegios con alto número de estudiantes que, por lo demás, viven en condiciones de pobreza, violencia y marginación social.

Posibilidades: la gran expectativa de las instituciones por la dotación, el esfuerzo notable, y sostenido de la administración educativa de la ciudad, el plan de formación de docentes y sobre todo, los propios docentes, quienes en un buen porcentaje manifiestan una actitud de apertura y renovación, pueden ser el mejor capital 'disponible' para generar mejores condiciones y proyectos pedagógicos e institucionales de incorporación creativa de las TIC a la educación pública de la ciudad.

Instrumentos: 1) Se realizó un inventario de caracterización global sobre el funcionamiento de Internet en alrededor de 120 colegios públicos.

Con esta información se hizo una aproximación directa a 30 centros escolares¹². El objetivo fundamental fue seleccionar un grupo de 6 instituciones donde el trabajo con Internet fuera significativo en nivel de apropiación, equipamiento, experiencias de los jóvenes y conexión funcionando¹³. 2) Se definieron grupos focales o de discusión: a través de estos grupos de entrevista y discusión se profundizaron los aspectos más relevantes del estudio; se organizaron dentro de los colegios, pero las fallas técnicas frecuentes y las agendas institucionales cambiantes hicieron necesario trabajar con los chicos en una sala de Internet con excelente equipamiento, fuera de los colegios¹⁴. 3) Se realizó un proceso de observación participante tanto en el colegio como en las sesiones extraescolares. Se interactuó con los chicos en la Red (*chat rooms*) y se les aplicó a varios de ellos un auto-reporte audiovisual sobre el desarrollo de su navegación¹⁵. 4) El trabajo directo con Internet se dividió en sesiones de navegación dirigida y navegación libre. En la primera, los estudiantes realizaban ciertas actividades propuestas por los investigadores y en las libres podían dedicarse a navegar sin ninguna restricción de acceso a contenidos¹⁶. 5) Se creó una página WEB en la Red para divulgar el proyecto y recolectar información libre y abierta de los participantes a través de un chat, el formato de un diario sobre: 'mi experiencia con Internet', la elaboración de cuentos colectivos sobre la vida tecnológica y la resolución de una encuesta en línea para profe-

12 Algunos, pocos, de estos colegios eran privados, pero ciertas similitudes y variables como experiencia y género los hacían interesantes de explorar, sobre todo porque ofrecían una información rica en contenidos y generalizable al conjunto de colegios focalizados. Un colegio femenino privado, bien equipado, con un grupo social heterogéneo, fue el principal informante sobre los comportamientos de chicas jóvenes en la Red.

13 Paradójicamente, a pesar de la amplia muestra que tuvimos al comienzo, para poder seleccionar al grupo focal hubo una gran dificultad porque los mecanismos de información del sistema educativo son precarios y altamente desorganizados en este aspecto. En el nivel central no existe información consolidada y no se conocen suficientemente las experiencias de los centros educativos. Y cuando se llega a estos suelen haber trabas importantes para permitir el acceso a un agente externo.

14 Esta experiencia fue crucial para observar las maneras como el espacio de la escuela, más simbólico que físico, operaba sobre las dinámicas de representación de Internet entre los jóvenes.

15 Ante una cámara de video que solo enfocaba su pantalla, los jóvenes narraban los pasos que iban realizando al navegar. Las dificultades técnicas y el olvido frecuente de los jóvenes para narrar sus recorridos hicieron de poca utilidad este instrumento, que de todas maneras es una fuente de potencial enorme en la captura de información directa.

16 Como es de suponer, fue la navegación libre la que por petición del grupo terminó siendo la más solicitada y practicada.

sores y estudiantes¹⁷.6) Se entrevistó a profundidad a profesores y estudiantes para ahondar en algunos temas del contexto, la institución y la experiencia personal.

De estos instrumentos, la información más importante, confiable y profunda, provino de las entrevistas, los grupos de discusión y las sesiones de navegación. Este material se organizó como un grupo de relatos sobre los que se realizó una lectura de categorías emergentes y se clasificaron los temas más relevantes para establecer las tendencias y las interpretaciones.

Los resultados

La mayoría de resultados que aquí se presentan son los principales del estudio, aunque por razones de espacio hemos dejado por fuera el desarrollo de algunos igual de relevantes¹⁸. La presentación está dividida en dos espacios, el de los 'escenarios escolares', que se definen por los marcos significantes que impone la escuela en la práctica de la representación y uso de Internet, y el de los 'escenarios transversales', con el cual aludimos a la manera en que la Red funciona, de manera inevitable, en interrelación con lógicas y espacios no escolares. Desde luego, la clasificación de los escenarios es de carácter analítico¹⁹ y, en el fondo, sus dinámicas y significados se entrecruzan permanentemente.

17 La encuesta de estudiantes era abierta, pero se consideró solamente la información de los colegios focalizados. La de los profesores fue una invitación voluntaria a cualquier maestro, incluyendo colegios no focalizados. Las dos entrevistas aunque no fueron todo lo sistemáticas como se hubiese querido, arrojaron información interesante en algunos aspectos básicos que corroboran nuestras interpretaciones cualitativas.

18 Hemos preferido profundizar antes que agotar los hallazgos. El CD-ROM que se elaboró como parte de la investigación contiene, por el contrario, una más interactiva y profunda información etnográfica en audio, sonido y texto.

19 Dentro de cierto tipo de estilo etnográfico, este texto está escrito haciendo visibles las voces de los actores. Sus relatos, reorganizados para hacerlos legibles en el formato texto, aparecen citados así: E y P, seguido del número del registro, donde, en nuestra base de datos etnográfica está organizado el relato. 'E' corresponde a estudiante y 'P' a profesor.

Los escenarios escolares

Cada escuela es un microuniverso de relaciones y conflictos, cada uno de sus espacios está constituido con fracturas y continuidades, diversidad y uniformidad. Tenemos una escuela pública conservadurista, pero heterogénea; insuficientemente conectada con el entorno y con una fuerte crisis en la definición de sus metas. Es una escuela con enormes dificultades organizativas y con una perspectiva pedagógica fragmentada. El hecho de que su población sea urbana y popular le confiere unos rasgos que la identifican y una serie de experiencias esencialmente compartidas. No tenemos un solo tipo de escuela. Ni una sola forma de ser profesor o estudiante, menos aun una forma clara y consistente de producir aprendizajes. Sin embargo, los problemas en el nivel de la organización, la pedagogía y la convivencia presentan niveles de continuidad y semejanza entre las diferentes instituciones públicas examinadas en este estudio. La tecnología digital se está introduciendo, así, en una escuela con una honda crisis organizativa y pedagógica. Internet ha llegado a ella como lo han hecho otras tecnologías previas: como un imperativo, sin un manual para la comprensión y con la promesa abstracta de resolver los problemas fundamentales. Con ello se han generado expectativas desbordantes, inquietudes significativas y frustraciones recurrentes. Una vez el objeto está allí, disponible, exuberante y tangible, han surgido diversas posibilidades: se han explorado alternativas, creado incertidumbres, despertado resistencias y experimentado decepciones. La tecnología digital, como un espacio de relación, ha llegado a la escuela para transformarla. Ya sea para fortalecer sus experiencias tradicionales y hacer más visibles sus crisis, ya sea para fomentar procesos de innovación y desarrollo institucional. Con la tecnología la escuela se renueva o se fractura, se piensa a sí misma como un proyecto unificado o se escinde como institución. Son dos polos posibles y entre ellos emergen algunas variantes significativas. Aunque Internet es una tecnología muy reciente para la escuela pública del país, su impacto puede leerse en diversos niveles de la vida escolar. La complejidad que instituye el mundo de la escuela, las formas simbólicas con las cuales se formula y experimenta y los discursos y prácticas que le dan sentido, constituyen los lugares centrales del impacto transformador de la 'tecnocultura Internet'.

Ninguna tradición es intrínsecamente deficiente. Sólo es en la perspectiva de la modernidad, en sus flujos simbólicos de transformación perma-

nente, donde la tradición se vuelve una experiencia por superar. El mundo escolar representa una tensión en ese sentido: aun en su formulación moderna se ha comportado como un espacio conservador de prácticas tradicionales. Es la tradición de los maestros, de la organización y de la comunidad misma, la que ha definido qué es y cómo se comporta la escuela. Históricamente es una institución de preservación. Esa es por esencia buena parte de su misión como organización en la cultura. Probablemente, más que muchas otras tecnologías, la sociedad contemporánea ha investido a la informática con el signo de la renovación. Al introducirse en el espacio cultural de la escuela tradicional, en su universo de prácticas y rituales, la tecnología ha generado diversos impactos. En cada contexto institucional la incorporación de Internet está produciendo una dinámica en la que convergen distintas miradas frente a la tecnocultura de la Red. Expondremos enseguida cuáles son los principales impactos generados por la incorporación de Internet en la cultura escolar. El conjunto de las dinámicas descritas corresponde a una estructura interpretativa. Y aunque hemos construido una lectura sobre tendencias, no siempre es fácil identificar, en la práctica de cada centro escolar, los rasgos puros de una sola clase de comportamiento frente al proceso educativo y cultural que se genera en la incorporación de una tecnología digital. Por el contrario, es frecuente que, en distintos momentos, la escuela oscile y experimente variaciones en sus dinámicas de relación con la tecnología.

El sentido de la escuela

Pensar el sentido de Internet en la escuela pasa primero por pensar el sentido mismo de la escuela. La cultura escolar, sus códigos y representaciones, no ocupan el lugar más importante en el espacio simbólico en el que se mueven los jóvenes. La socialización en los medios de comunicación y los grupos de pares han incrementado su poder como marco de referencia y con ellos la escuela, con frecuencia, no guarda relaciones de sintonía. Los 'jóvenes', desde las diversas manifestaciones sociales y culturales desde las que se ejerce esta categoría tan heterogénea, han empezado a llevar su capital simbólico a la escuela y ésta no se encuentra, a menudo, preparada para ello. Los muchachos quieren comportarse como jóvenes en la escuela, pero ella

no parece tener más espacio que para los ‘estudiantes’. Al respecto es ilustrativa la afirmación de una maestra de la institución con más dificultades socioculturales en este estudio: “El espacio vital de ellos (los jóvenes) lo encuentran acá porque en sus casas no lo tienen. No vienen acá a hacer Academia, eso es lo último que les interesa, aquí tienen su parche (grupo) y sus amigos. Cuando se excluye aquí a un estudiante de la institución, es mortal. Lo peor que le puede pasar a un estudiante es excluirlo, se meten a la fuerza, lloran, es la cosa más impresionante. O decirle a un estudiante que no se puede graduar, eso es lo peor que le puede suceder, porque es que no va a estar en su promoción de grado; porque ellos sienten que ese es el único grado que van a tener en su vida, es la única vez que se van a poner su toga, su birrete...” (P-1).

El lugar desde el cual les es más significativa la vida escolar no es desde su experiencia de aprendizaje, ni desde su papel de estudiantes, sino desde el de ‘jóvenes’, universo desde el cual la relación con los pares y sus códigos culturales compartidos, ocupa un centro de referencia y un sentido de vida fundamental. Por eso, más que ningún otro actor, su papel está en tensión y es ambiguo: están al centro de la vida escolar tanto como en sus fronteras. Quizás nuestra escuela no tiene todavía una salida a esta tensión: aunque ‘conflictuadamente’, tenemos más conocimiento acumulado sobre qué tanto de cultura escolar requieren los jóvenes (cuántas competencias básicas, cuántos códigos mínimos, cuántas habilidades, etc.), pero ignoramos qué tanto de culturas juveniles necesita y puede manejar la escuela²⁰.

Habitualmente, encontramos jóvenes que han aprendido a estructurar sus proyectos de vida al margen de la escuela o contra ella. Aun si nunca rompen su vínculo escolar y desertan, la vida institucional no guarda un significado relevante en los términos en los que la escuela se autodefine. Ésta no es para ellos un mundo de conocimiento con sentido, al contrario, muchas veces se percibe que es solo un requisito abstracto para algo futuro que nunca se va a obtener y respecto de lo cual, cada vez más, se experimenta

20 También es posible pensar otra opción: la diferencia de ambas culturas es sostenible y tal vez la ‘resignificación’ de lo escolar pase por diferenciarse y hacerse mejor en su identidad como escuela, es decir, que la experiencia de aprendizaje que propone resulte tan significativa como para ser, no ya el espacio exclusivo para el saber y el aprender (en la sociedad contemporánea existen muchos otros contextos donde se producen intensas experiencias de saber y de aprendizaje), sino el lugar para un particular tipo de conocimiento y aprendizaje que no se ‘desintoniza’ con el entorno cultural de sus jóvenes estudiantes, sino que lo complementa, y les permite representarlo de manera distinta.

mayor incredulidad. Si bien para la mayoría de los jóvenes de las instituciones del estudio la vida escolar carecía de proyecciones y estaba desligada de una representación de bienestar futuro, para una de ellas la desconexión entre carrera escolar y perspectivas de vida era bastante fuerte. Un profesor de este centro escolar, con buen conocimiento y trayectoria en su comunidad educativa, manifestó: “Cuando llegué, me encontré que éste, que era un mundo totalmente inédito para mí. Me encontré con una población que estaba más interesada en pasar por la escuela pero sin que la escuela para ellos tenga algún sentido. Da la impresión de que vienen al colegio porque no hay otro sitio a donde ir y además escuelas como estas no responden a sus expectativas (...) vienen de condiciones económicas muy precarias, donde la familia, cualquier estructura de familia que tengan, no crea ni hábitos ni ve en la escuela posibilidades de desarrollo personal o académico. La única expectativa familiar que puede existir es que los ‘pelaos’ puedan tener algún día acceso a un título de bachiller que les permita ubicarse en un trabajo relativamente mejor pagado que el que los padres tienen, pero lo que hemos encontrado así, de manera incisiva, es que los ‘pelaos’ siguen reproduciendo los trabajos que sus padres tienen, incluso en peores condiciones...” (P-4).

Los adolescentes han construido diversos espacios de ‘reconocimiento simbólico’ que expresan la pérdida del sentido de la escuela moderna. La música, el deporte, los medios, su afirmación social en la grupalidad de sus coetáneos, sus objetos de consumo audiovisual y sus estrategias de expresión social, constituyen un mundo de conocimiento paralelo y, en muchas ocasiones, en contradicción con la cultura escolar. Un joven afirmaba: “Para venir a estudiar me toca hacer un sacrificio muy grande porque a mí me gusta estar, pongámosle, en la calle, ‘farriando’, tomando, con mis amigos. A mí me gusta estar haciendo cosas divertidas, mientras que cuando me toca estudiar, me toca y siempre me la paso aburrido...” (E-37). Las tendencias hedonistas de los jóvenes, la forma como manejan el tiempo, su concentración en la vida presente y su marcada preferencia por estar en grupo, se constituyen en registros simbólicos de lo que más les preocupa en sus vidas.

Para otros sectores sociales, ubicados por lo general en el modelo privado de la educación²¹, la escuela, por el contrario, representa un lugar de no-

21 En este estudio una de las seis instituciones seleccionadas correspondía muy bien a un modelo de escuela integrado con su entorno cultural. Otra se le aproximaba, y aunque era pública, su entorno geográfico y cultural correspondía, en líneas generales, a una institución de clase media. Algunos es-

table articulación con el contexto social. En ella los proyectos de vida se tejen con solidez y coherencia en sus estructuras sociales y sus jóvenes estudiantes representan, con facilidad, su proyecto de vida. Es la contrapartida de la 'escuela en crisis', que frecuentemente encontramos en el estudio. Para dos grupos de este estudio, en particular más para un colegio con una mixtura público-privada, la vida escolar representa un espacio de realización, reconocimiento y promoción social efectiva. Y esto ocurre por varias razones: por la escuela, por el sentido que comunica de sí misma (a través de sus prácticas y ritualizaciones), porque existen sectores de la comunidad, espacios familiares y contextos culturales como los de la 'clase media' que la valoran por todo lo que suponen de ella, o bien porque han experimentado en sus proyectos de vida que la escuela ha jugado positivamente como un factor de promoción social.

La Red en el escenario de la escuela

Donde todo puede ser mirado

Cada época tiene una experiencia con la mirada, la cual, en cada momento social, construye un 'campo de visibilidad', de objetos que se descubren y objetos que se ocultan. La mirada contemporánea que se construye en la vida de la Red es múltiple, desordenada y fragmentaria. Ha ganado en profundidad, territorio y ángulos, y a la vez ha perdido unidad y se ha dispersado. Existe hoy un incremento en los objetos disponibles para ser mirados y diversas formas de mirar. Y los jóvenes se representan la Red así, como un espacio donde todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado. Es frecuente su representación como un espacio sin censura, disponible para quien quiera fantasear mirando sus objetos de deseo. Una joven entrevistada afirmaba que: "En Internet se tiene prácticamente a todo el mundo en un computador porque usted puede investigar muchas cosas de las que nunca se imaginó poder investigar (...), aunque sea de Japón, que es por allá

tudiantes de una tercera institución pertenecían a un grupo social medio, con algunas posibilidades socioculturales importantes. La mayoría de los demás colegios incluidos observados en la etapa preliminar correspondían al modelo de una escuela en crisis, tal como la hemos descrito.

bien lejos” (E- 23). Como consecuencia esta ‘disponibilidad simbólica’ con la cual se representa a la Red, los jóvenes la encuentran como un espacio donde todo está visible para el navegante que se arriesgue a buscarlo o simplemente lo encuentre. Crecientemente socializados en una cultura audiovisual, los jóvenes encuentran en la visibilidad que le atribuyen a la Red un espacio de fuerte satisfacción cultural. Esta representación de la visibilidad de la Red es solidaria con una experiencia elemental en la vida cultural urbana de estos jóvenes: el uso de los centros comerciales de la ciudad. Sin diferencia de grupo social, institución o interés, la mayoría de los jóvenes del estudio reportaron ser sus más frecuentes usuarios. Una entrevistada manifestaba su familiaridad con estos lugares: “Mis lugares preferidos, afirmaba, son los centros comerciales, me gusta ir muchísimo allí, así sea solo a mirar, pero me gusta ir mucho, no sé por qué, me encantan. Me siento bien y cada vez que voy encuentro algo nuevo, ya sé dónde queda cada cosa y si yo veo así sea que cambiaron de lugar un *jean*, y colocaron otro, de otro color, yo me detallo todo eso...” (E-27).

La simbólica que comunica el centro comercial afirma: “¡venga, todo está para ver!”. Pero, además, construido para circular y hacer visible todo, es también el lugar para que cada uno pueda ser mirado, para auto-exhibirse. En los centros comerciales los chicos ven a los otros, se muestran a sí mismos, tejen redes de reconocimiento y socialidad, ven artículos, los imaginan suyos, reafirman su pertenencia en la fantasía de la posesión de estos productos y, dado su poco capital monetario, rara vez los compran. En el lugar privilegiado para el consumo, los jóvenes, sin capacidad de adquisición efectiva, reinterpretan la dinámica consumista del centro comercial: lo convierten en el espacio de socialidad y relación con los otros. En Internet los chicos se comportan como en los centros comerciales, quieren ver y ser vistos: en los chats buscan relaciones y se muestran como una relación disponible, navegan por las páginas de las marcas comerciales que los identifican como una generación de consumidores y aunque un porcentaje mínimo ha comprado algo por Internet²², se deleitan con la ficción de una compra en línea, a la vez que deploran el exceso de publicidad que recarga las páginas de la

22 Solamente ciertos estudiantes del grupo del colegio de mayor nivel económico y un estudiante de un centro público, con una familia de buenos ingresos, quien por iniciativa de su padres había participado en subastas en línea, reportaron alguna transacción comercial por Internet.

Red²³. En esta lógica, la experiencia de los jóvenes tiene mucho de la intencionalidad que Barthes (1985: 158) atribuyera a la cultura de los medios: “La cultura de masas es máquina de mostrar el deseo: he aquí lo que debe interesarte, dice, como si adivinara que los hombres son incapaces de encontrar por sí solos qué desear”.

Como en el centro comercial, los jóvenes navegan sin rumbo definido, cada objeto es un ‘deseo posible’, cada lugar es el centro de orientación. No hay un punto de partida, ni de llegada, solo hay un tránsito indefinido, es la lógica de la deriva para la cual se ha diseñado la arquitectura de los centros comerciales. Cada espacio del lugar invita a quedarse dentro, a pasar de un sitio a otro sin abandonarlo. En Internet, cada *link* es la tentación para ir a otro *link* y permanecer dentro de la Red, para descubrir nuevos y más placenteros objetos para ver y desear. “Uno va llegando a otro sitio, afirma un joven entrevistado, y termina interesado, navegando en otro tema. Digamos, uno llega a buscar fútbol. Y se encontró con alguna otra cosa que lo envió a cualquier otra página y uno termina investigando sobre tenis o hasta haciendo cualquier otra cosa, si a uno le interesa mucho el tema, listo, uno se queda en la página de fútbol. Pero hay veces que va investigando o va entrando en las páginas o va entrando en la Red y va encontrando cosas más interesantes y ya como que no, ya como que el fútbol no es tan bonito ¿no? Ya como que dejémoslo a un lado...” (E-13).

En esta ‘lógica de lo visual’, Internet funciona como un enorme, vasto y opulento centro comercial de escala planetaria, sin embargo, ese ejercicio de la mirada sobre los objetos del mercado, que los identifica con una generación de jóvenes consumidores, también les recuerda los límites de su precariedad material. La abundancia de los ‘objetos del otro’ es el espejo de las carencias de lo propio. “Hay demasiada información, afirmaba un joven, y a uno le abre mucho los ojos... (Internet) es la capacidad de informarse y de formar un criterio más amplio del que uno puede tener, encerrado acá, en un país subdesarrollado...” (E-25). Todo lo que aparece visible en la Red global, señala el lugar de aquello que es inaccesible en el entorno local. La globalización sobre la que ella se erige se convierte en el símbolo de las fa-

23 Aunque navegaban con solvencia y asiduidad en los sitios de sus cantantes y actores favoritos, en las web de sus programas de televisión y en los periódicos en línea, tanto en las encuestas realizadas, como en los grupos de discusión, los jóvenes, paradójicamente, manifestaron un rechazo abierto al exceso de publicidad de la Red.

lencias del propio espacio. La mirada del usuario se ensancha, abarca otros territorios, un lugar más amplio, de objetos deseados que están ‘afuera’, ofrecidos en ‘el mundo desarrollado del otro’. Su espacio, el del otro de geografías distantes, apenas imaginadas, es el espacio de la abundancia, de mayores placeres y mejores deseos, donde hay objetos “que uno nunca se imaginó poder investigar”(E-23). El propio espacio, confrontado con el de la riqueza del otro, se vuelve el lugar de la carencia y el subdesarrollo. Su relación con la tecnología les recuerda un viejo legado progresista: nos miramos en el espejo de un recorrido que el otro ha hecho y que sirve de ‘ejemplo’ para lo que deseamos hacer.

En esta perspectiva, la Red es para los jóvenes un enorme centro mercantil donde el otro exhibe una opulencia ante la cual no les queda más que desearla y contemplarla. Una de las diferencias más frecuentes que los jóvenes señalaban respecto de sus interlocutores de otros países, residía en los objetos que ellos tenían, incluyendo la tecnología. Probablemente sea la evidencia de la lógica del ‘ser en el tener’. Esta experiencia tiene diferencias importantes entre los grupos del estudio. Diferencias que están directamente relacionadas con el ‘capital cultural’ y su posición social. Para aquellos que se encuentran ubicados en una escala de mayor capital cultural y económico, el mundo de la Red es menos inaccesible y más familiar. A diferencia de los adolescentes de carácter más marginal, quienes transitan sin consumir en el centro comercial, estos jóvenes han sido socializados como usuarios efectivos de productos y servicios de una ciudad que es transnacional en los barrios que usan y habitan. Para estos jóvenes, la Red es un espacio de reafirmación de sus identidades como consumidores. El vestuario de moda, los productos discográficos, la película de estreno y los tenis de marca, que buscan en Internet, les son cercanos y posibles. En sus proyectos de vida la Red funciona como una fuente de información sobre su vida cotidiana²⁴.

24 Algunos de ellos, en la representación de su plan de vida, han buscado centros académicos del exterior como espacio de continuidad de su formación postsecundaria. Inspirado en un ‘imaginario tecnológico’ que ha consumido y experimentado en la cotidianidad de su hogar tecnologizado, un joven del centro educativo de mayores ingresos del estudio, afirmaba: “Por lo menos la mayoría queremos estudiar algo relacionado con la mecatrónica. Acá en Colombia no hay medios para estudiar eso... yo ya sé que me va a tocar ir a estudiar a España, sé que voy a tener apoyo de mis padres...” (E-19).

El Aleph digital: omnipotencia y simultaneidad

Jorge Luis Borges, en un sugestivo relato, nos contó sobre el Aleph. Un punto en el espacio donde podíamos ver todos los tiempos y todos los lugares de forma simultánea. Ubicuidad, instantaneidad y saber total concentrados. Terror y belleza en un sólo instante. El Aleph es una metáfora frecuente y, para muchos usuarios, casi perfecta para describir la Internet. Una de las representaciones más frecuentes que los jóvenes construían sobre la Red se asemejaba a este lugar.

Fue habitual que los jóvenes reconstruyeran, en sus relatos, la imagen de la Red como un espacio ilimitado, habitado por todo el conocimiento humano que imaginan disponible. Un reservorio de objetos infinitos. Tal representación contenía ciertas características particulares. Uno de los jóvenes, con detalle, traducía en palabras esta imagen. “Internet, afirmaba, es como una biblioteca muy grande, la biblioteca de la vida, del mundo, la biblioteca de todo el mundo; uno puede buscar lo que uno quiere y eso es bueno para el servicio de la humanidad. Por ejemplo usted tiene, por allá bien lejos, algo que a usted le gusta, le ha gustado, usted lo tiene por allá en su futuro, qué usted va a ser cuando grande y a usted le gusta, por ejemplo usted tiene que esperar toda su vida hasta que llegue allá y hacer esas cosas, pero ya no, ahora usted puede desde su computador, llegar allá en flash...” (E-41). Unido a la representación de Internet como una fuente de abundancia, actualidad y visibilidad, emerge la imagen de un objeto que contiene todo y por ello es omnisapiente. Cada cultura crea sus lugares de sabiduría y otorga a algunos el papel de sabios. Para la escuela, la sabiduría estaba en los libros y era administrada por el profesor. Para los jóvenes de las tecnoculturas, el Aleph digital de la Red es el lugar de la sabiduría contemporánea y está disponible para la propia iniciativa. “Es grande la cantidad de información que se encuentra en la Red de Internet, explicaba un joven. Allí se encuentra información de toda clase, ya sea escolar, universitaria, profesional, de todos los campos... Eso es lo que lo mantiene a uno informado acerca de todo lo que ocurre en el mundo”. (E-25). La sabiduría de la Red, su capacidad de contener todo lo humano disponible, tiene una implicación fundamental para los jóvenes: los mantiene informados acerca de lo que ocurre en el mundo. Internet funciona, en este, como ‘un dispositivo simbólico de conexión con el mundo’. Esa es la lógica de las culturas juveniles centradas

en el presente. La información 'actual' se convierte en uno de los valores fundamentales de su consumo audiovisual y digital de los jóvenes. Mucha de esa información les resulta inútil e irrelevante para efectos prácticos; pero otra se convierte en material indispensable para sus relaciones sociales. Aprovechados por el espectáculo deportivo, las aventuras románticas de sus protagonistas audiovisuales, los sucesos musicales y las renovaciones de indumentarias, los jóvenes construyen 'redes de intercambio conversacional'. Hacen de la información un objeto de relación cotidiana con los otros. En esos relatos, editados y 'reescritos' con material de sus imaginarios tecnológicos, los jóvenes afirman su identidad social y cultural. En los chats las conversaciones sobre los gustos mediáticos, las canciones y personajes favoritos o las disputas por el prestigio deportivo de un equipo de fútbol, son el centro de sus más importantes intercambios. La información posibilita la relación social con los pares. Y eso, en las culturas juveniles, tiene el más alto sentido simbólico. Por eso es tan importante mantenerse informado; en ese sentido la sabiduría de la Red es de una utilidad inestimable e irremplazable, sobre todo porque no solamente importa la información, sino la fuente que, en muchas ocasiones, es signo de prestigio. En ese mismo horizonte, perseguidores incansables de la relación social, ávidos de entrar en contacto con múltiples relaciones, de explorar los mundos del otro y de mostrar la singularidad y 'especialidad' de los propios, los jóvenes identifican al Internet como un objeto que por ser 'omnisapiente' es cada vez más un objeto omnipotente. "Al futuro, expresaba un joven de este grupo, veo la Red como la más grande fuente de información, eso es lo que ya está marcando la información, eso y por mucho la televisión, y eso que por ejemplo la radio y la prensa, eso ya nada que ver, solo la Red, va a ser lo principal" (E- 26).

Probablemente, esta representación de Internet se corresponda muy bien con lo que imaginaríamos de un Aleph. Pero hay un elemento importante que hace la imagen imperfecta, o por lo menos nos sugiere una variación de la metáfora borgesiana. Es el tiempo. El Internet sintoniza muy bien, como espacio temporal, con la marcada preferencia de los jóvenes con el presente. Instalados en el ámbito simbólico y los ritmos vertiginosos que los medios audiovisuales manejan con asiduidad, siendo a la vez decodificadores efectivos de los códigos de la moda, los jóvenes ven en la Red la imagen de lo que no tiene pasado. La versión original del Aleph borgesiano implicaba simultaneidad y multitemporalidad. La versión de los jóvenes hoy

privilegia el presente y lo nuevo. Internet no es un relato que se pueda conjugar en pretérito. “Internet, afirmaba un estudiante, muestra jóvenes, uno no encuentra imágenes de viejos, Internet no muestra cosas anticuadas, presenta colores...” (E-33). En el presente nada se acumula y aunque exista abundancia, siempre es un escenario de tránsito y mutación. En muchas ocasiones, el criterio de visita a un sitio de la Red se define por la fecha de la última actualización. En Internet nada puede ser viejo. La anacronía es el peor estigma que un objeto puede mostrar en la Red. Como todo se transforma, se actualiza y se renueva, Internet significa, para los jóvenes, un espacio de perenne movimiento. Lo mejor de Internet, expresaba un joven, es “la facilidad de la tecnología por estar a la moda, por estar ahí, porque Internet está al día, se está actualizando a cada rato, como que va al ritmo de todo, si uno está en Internet está prácticamente a la moda, porque conoce todo lo que está pasando actualmente en el mundo...” (E-33).

Internet es, para muchos jóvenes usuarios, el reino de la instantaneidad. La industria informática ha construido una cultura según la cual todo puede ser superado por la versión actual, que es siempre mejor que la precedente. Un programa actualiza, complementa, perfecciona. De un programa siempre hay una versión ‘actualizada’, pero nunca una versión ‘final’. Cuando la hay, suele ser el signo de un programa fracasado y de una corporación extinta. ‘En el mundo digital todo es perfectible’. Ese juicio opera con fuerza en la Red. Lo actual e inmediato se convierte en el criterio para evaluar la importancia y veracidad de lo existente. La ‘verdad’, un bien bastante promovido por la cultura escolar, asume, para los jóvenes, el valor de ‘lo último’. En el contexto de esta lógica una entrevistada expresaba: “Si uno busca la economía (actual) de Colombia en los libros, obviamente no la encuentra, pero si uno la busca en Internet, está actualizada, es lo que está ahora, pero lo que muestra un libro, lo muestra desde el año en que fue editado el libro. En cambio la información que sale de Internet es actual, es lo que pasa ahorita no es lo de tres años...” (E-23).

No solamente es la representación del libro —objeto escolar por excelencia— como un signo del pasado, sino que es Internet como el espacio tecnológico del presente. La Red se mueve para actualizarse y producir ‘más verdad’. Tres años son una eternidad para esta joven estudiante. El tiempo, como en ciertos videojuegos, siempre es un record a superar. Y la rapidez de la tecnología es uno de sus mejores signos de prestigio comercial. Los obje-

tos digitales se han publicitado como los objetos de mayor y más rápido cambio en la historia del planeta. En tres años pueden existir dos versiones del sistema operativo computacional más popular, o puede surgir y perecer una fulgurante empresa de software, o se pueden generar múltiples chips que duplican las capacidades del anterior, y así sucesivamente. Nadie, en Internet, puede dormir y no solamente porque los chats nunca cierren, ni porque los hemisferios del planeta se turnen las frecuencias de los usos, sino porque los usuarios y productores demandan, a la vez que ofrecen, una nueva versión del objeto que hace un instante perdió vigencia.

La crisis del saber administrado

La escuela pública de este estudio tiende a ser una institución tradicional, con una división vertical de papeles y, sobre todo, un saber administrado dosificadamente. El currículo lineal es la expresión más tangible y concreta de su perspectiva del conocimiento. A través de él, la cultura escolar define qué se debe saber, en qué orden, con qué pertinencia, cantidad y énfasis. La cultura escolar es un espacio de fronteras claras y una institución portadora de conocimientos que una sociedad considera deben ser enseñados. Es en esta organización y en esta forma del tiempo social en la cual se incorpora Internet. Las relaciones, contenidos, formatos y mediaciones de esta tecnología distan mucho de ser uniformes. Su accesibilidad, la multiplicidad de sus códigos expresivos, la información que hace circular, las experiencias comunicativas que suscita y su relación con el contexto, funcionan de manera opuesta al ordenamiento del saber y de la temporalidad de la cultura escolar. Tal oposición genera experiencias diversas en relación con la administración del saber que propone la escuela.

Expresando buena parte de lo que sus compañeros de curso viven, con grupos de más de cuarenta estudiantes, insatisfecha con la propuesta tradicional de su institución, deplorando los exámenes y las formas de enseñar que conoce, una estudiante relataba su experiencia cotidiana: “Uno estudia y lo ponen a resolver unas guías de 4 ó 5 páginas por lado y lado, y libro vaya y venga, eso no me convence a mí. Tanta información y ya después del medio año se ha olvidado todo” (E-22). Esta vivencia escolar significa la práctica rutinaria de estudiar para resolver un test o llenar la guía de un tra-

bajo académico que no les representa nada más que un saber agotado en las fronteras estrechas de una hoja en blanco. Resentidos por tener que realizar tareas monótonas, repetitivas y sin sentido, estos jóvenes —entrenados en el ritmo fragmentario y apresurado de los medios audiovisuales— perciben que la escuela, con didácticas y pedagogías rígidas y poco diversas, es un espacio que marcha en contravía de sus experiencias de conocimiento mediático, de sus ritmos de aprendizaje y de sus necesidades de nuevas conexiones con el entorno. En este escenario de insatisfacción, aparece Internet, pletórico de nuevos objetos, disponible y manejable, próximo y promotor de los códigos audiovisuales que manejan. Como símbolo de conexión con el mundo, con la actualidad y el tiempo presente, Internet rompe con la lógica con que está construida la escuela. En primer lugar se enfrenta a la simbología de su territorio. El aula, escenario del poder del profesor y lugar exclusivo para el conocimiento organizado y administrado por él, se ve confrontada por un objeto que no se queda en la clase, que abre una ventana al mundo, que conecta al entorno y pone en entredicho la diferenciación dentro/fuera. La interfase de ‘ventanas’, que desde finales de la década del ochenta del siglo pasado se volvió la iconografía digital más popular, contiene en sí misma una permanente representación del espacio para la mirada. Una ventana es siempre un diseño para comunicar espacios, puesta sobre los muros de la escuela es el símbolo que rompe sus límites, un ‘objeto centrífugo’. Para un profesor, un chico puesto sobre la ventana del aula de clases, contemplando con deseo impaciente el patio de recreo, es lo más desolador, pues está en el salón de clases queriendo estar fuera de él. Aunque le resulte comprensible al maestro, es un acto injustificado para el ordenamiento que requiere el conocimiento escolar. Con la autoridad educativa con que llega la tecnología digital al aula, gracias en parte al dispositivo publicitario que la soporta, el mismo estudiante, frente a la ventana virtual de su computador, es mucho más legítimo, para la organización de la escuela, aunque esté mirando con más deseo de huir y mucho más lejos que al patio de recreo. Son dos ventanas distintas, la primera censurable, la segunda, indefinida, y todavía no controlable, pero sin duda más centrífuga y potente para la evasión del estudiante. “El contacto con la tecnología, afirmaba un joven refiriéndose a Internet, abre pautas al alumno para que se dé a conocer, porque si tú vas a estar con el profesor sentado y él te va a estar dictando en un tablero, mira y copia y eso no (sirve), tienes que meterte en un

computador y ver más allá. Más allá del colegio hay muchas cosas que nos pueden servir” (E-24).

Resintiendo que la escuela les enseña contenidos descontextualizados, saberes anacrónicos y fosilizados, los chicos se introducen en Internet con la intensidad propia de quien ha encontrado por fin el objeto que estaba buscando: el ‘mundo exterior’. Esa es una de las tensiones que introduce Internet al espacio reducido del salón de clases. La Red produce en la experiencia de los jóvenes una situación ambigua respecto de los límites de la escuela con el entorno. Por una parte, podríamos afirmar que las fronteras se expanden y se conectan con el entorno. Se crean puentes de conexión escuela-mundo. Con Internet tenemos una escuela menos escuela y más mundo. Se produce, entonces, uno de los más anhelados deseos de los jóvenes: saber de su mundo contemporáneo. En igual medida, por otra parte, podría decirse que la ambigüedad que la tecnología Internet produce en las fronteras de la escuela tiene que ver con una redefinición de dos nociones claves de su espacio simbólico. El ‘dentro’ y el ‘fuera’ de la vida escolar. Aun cuando estas categorías han sido objeto de debate en la literatura postmoderna, es importante retomar su significado en relación con nuestra reflexión. Por un lado, la redefinición de la diferencia dentro/fuera de la escuela tiene que ver con el tipo de contenidos y experiencias que entran en la escuela cuando Internet empieza a funcionar en ella. Que un joven chatee o escuche música encubiertamente en sus clases implica que un fragmento de ‘mundo no-escolar’, de contenidos no significativos a la definición actual de la escuela, circulen en ella. Por el contrario, si un chico, dentro de un programa de intercambio de cartas con correspondientes en otra lengua, ejercita su segundo idioma, la pertinencia de la relación escuela-mundo es notablemente legítima. En esta medida, para la autodefinition actual de la escuela no siempre es claro cuándo Internet, aun si está en el espacio físico de ella, ha sido realmente introducido en su cultura. Con las tecnologías precedentes que llegaron al aula era más fácil de administrar y limitar qué era un contenido escolar y qué no lo era. Si los chicos estaban observando un partido de fútbol por televisión era claro que esa experiencia audiovisual no pertenecía al ámbito de lo escolar, salvo por alguna extraordinaria innovación pedagógica del profesor que quería mostrar el impacto de los actos masivos en la sociedad.

Con Internet, esta división no siempre es clara, por lo menos para los grupos de este estudio. Por eso cabe preguntarse, si cuando los chicos están

en el computador navegando en el aula están realmente en la escuela, o, mejor aun, si está realmente Internet allí. No siempre es claro que así sea. Y menos aun si el profesor no hace lo que por lo general es habitual en el aula de clases: controlar la organización, aprovisionamiento y asimilación de contenidos, hacer evaluación de test, impartir guías para evitar la dispersión de sus discípulos y aplicar la disciplina a un numeroso grupo en un espacio reducido e incómodo. La experiencia de navegación que reportaron los jóvenes con Internet mostraba un patrón general de control por parte de los profesores. Contrastando el uso de Internet en su centro educativo con las experiencias de navegación autónoma que se realizaron durante este estudio, los estudiantes coincidían en afirmar: “Digamos en el colegio uno no puede entrar a un chat, tienen que ser páginas educativas y tiene que ser algo que tenga que ver con el proyecto y no nos dan tiempo para chatear, si yo quiero música, o si yo quiero chatear, así sea en tiempo extraclase, hay que pedir un permiso y tiene que ser obligatoriamente para algo del colegio, algo que no vaya a ser diferente” (E-18). Al observar sus experiencias de navegación cuando no existe una orden, un control o una guía del profesor, los estudiantes tienden a navegar en sus temas favoritos, poco ‘educativos’ en la perspectiva de la escuela. En sus encuestas, los porcentajes de temas académicos navegados eran poco significativos, contrastados con un generalizado 80% de preferencia por los temas musicales. En esta medida, sin profesor, sin guía para resolver, o sin examen del cual dar cuenta, los jóvenes, cuando pueden navegar autónomamente en la escuela, no están precisamente en el mundo escolar. En esta medida es que es posible reconsiderar la transformación de las fronteras escuela/mundo, o redefinir dentro/fuera de la escuela. ¿Qué diferencia puede haber, entonces, entre navegar en un cibercafé y navegar en la escuela? Navegar en Internet dentro de la escuela no implica, en principio, que Internet esté en ella. Más bien podría ser que Internet ha puesto el ‘afuera’, ha entrado con el ‘mundo externo’, pero no se ha articulado a un proyecto pedagógico que defina su naturaleza educativa. No se trata, como por lo general se enfoca en la escuela, de qué tipo de contenidos son considerados educativos y cuáles no. En el terreno de las tecnologías audiovisuales precedentes, como la televisión, buena parte de su crisis tiene que ver con el hecho de haber considerado que sus potencialidades educativas se resolvían haciendo televisión educativa. Ante el hecho evidente de que nuestros niños y jóvenes aprenden más ética de los dilemas mora-

les que enfrenta un personaje de un drama, un enlatado o una telenovela, que de los programas educativos sobre valores, es necesario replantearse hasta dónde es pertinente considerar que es en el control de los contenidos donde se resuelve el valor pedagógico de Internet. Si atendemos las historias educativas de los jóvenes de este estudio, la tecnología de Internet es, en muchos aspectos, la experiencia menos escolar que los jóvenes están experimentando. La escuela Internet es menos escuela y más 'Internet juvenil'. Es decir, es más mundo externo, más códigos audiovisuales, más consumo de simbologías del mercado, más sociabilidad con los pares y más diversión. En otras palabras, es menos conocimiento administrado, menos tarea displacentera, menos solemnidad, menos uniformidad, menos versión infalible. En últimas, es menos esfuerzo, más facilidad y más placer.

Por las prácticas frecuentes observadas en sus navegaciones, por sus propios relatos y entrevistas, es claro que Internet es, para los jóvenes, un escenario para el placer. En oposición, la escuela se ha erigido como el espacio que habitualmente premia el sacrificio, reconoce la dedicación y la disciplina, exalta el esfuerzo frente al obstáculo y considera el aprendizaje como una experiencia de difícil logro. El régimen del aprendizaje, como una actividad disociada del placer, lo practicó y legitimó la escuela durante mucho tiempo. Aun los discursos más lúdicos de la vida escolar asumen el juego como una 'herramienta', tan solo un instrumento para lograr un aprendizaje más efectivo y atrayente, pero siempre signo de lo 'difícil'. Lo valioso debe costar, es el principio que se le recuerda al estudiante. Y el currículo en este sentido ha sido la administración progresiva de las dificultades. Haciendo visible esta dinámica Internet/escuela, como en una especie de reflejo de voces contradictorias, un joven afirmaba: "...antes de tener computador, cuando teníamos que buscar una tarea, tenía que venir hasta la biblioteca o ponerme a buscar en los libros y duraba horas y horas haciendo una tarea que en Internet me puedo demorar una hora... Entonces Internet me facilita mucho la vida. Aunque también en algunos casos, me dicen mis papás, que eso también patrocina la mediocridad. Porque mientras ellos se tenían que gastar un fin de semana seleccionando la información, leyéndola, yo simplemente la busco en Internet, la selecciono, la copio y ya" (E-25).

En su introducción al aula, Internet genera una tensión ambigua en las fronteras mundo/escuela que ha empezado a hacerse visible en el discurso de los profesores y los padres. Como es una tecnología que está llegando

precedida de un enorme prestigio pedagógico y su uso y apropiación resultan tan difusos para los adultos de la escuela, la reacción que se genera en ellos aún es ambigua y oscilante. A la escuela, habituada a inspeccionar y administrar lo tangible, la ‘fuga’ que se produce en los chicos en las ventanas de la Red, todavía le resulta una experiencia suficientemente inmaterial como para que pueda regirla con éxito. A lo sumo, puede hacer operaciones de censura en la perspectiva de una imagen heterónoma del estudiante: como se lo ve incapaz de autorregularse, como no se ha dispuesto una estructura de aprendizajes para que ello suceda, es necesario tomar decisiones por él.

“De un sistema de prohibiciones puede deducirse lo que la gente hace normalmente y puede obtenerse una imagen de la vida cotidiana”, —afirma un personaje novelesco de Umberto Eco— (1995: 80). La escuela prohíbe juegos, páginas pornográficas, música y otros divertimentos con la Red y con el computador. De esto es sencillo colegir lo que hacen los chicos cuando se los deja navegar libremente o cuando se escapan a la mirada del profesor: “al principio, relata un joven, decían que se podía entrar a lo que se quisiera, que no fuera porno ni nada satánico y después ya empezaron con lo del chat, lo que pasó fue que colocaron una norma que decía que no entrar allí y solo entrar a lo relacionado con lo educativo, entonces supuestamente lo no relacionado sería lo ‘equis’ y lo satánico, pero si el profesor quiere decir que eso no está relacionado con lo de la materia, lo dice, o sea lo que él crea que no, listo es lo que diga él” (E-18). Este relato nos abre a un interrogante complementario. Por un lado, es la pregunta por lo que sucede frente a la censura: la generación de estrategias de resistencia. Según un joven, navegar fuera del colegio es “muchísimo mejor, porque navegamos libremente, en cambio en el salón, cuando viene el profesor, toca cambiar de ventana con Alt Tab” (E-18). Aun en los espacios más rígidos y estrictos de la escuela los estudiantes generan mecanismos de resistencia. La censura de contenidos de la Red no escapa a este hábito. Como lo veremos más adelante, para los jóvenes cibernautas ‘lo prohibido’ es un objeto difícil de eludir por cuanto es abundante, tentador y omnipresente en la vida de la Red. Eludir la visualización de ciertos contenidos genera una operación psicosocial compleja: por una parte, el objeto prohibido se vuelve más seductor y convocante, y, por otra, su consulta se consolida como una práctica de complicidades y reafirmaciones grupales. Eludir el control del profesor les resulta

un ejercicio colectivo más fácil de lo que cabría suponer, no solo porque en las instituciones no existan y no manejen, por lo general, software de control de acceso a contenidos, sino porque la superación de la censura se vuelve, como en un videojuego, el mejor reto para probar quién tiene más habilidades tecnológicas para saltar los muros de la prohibición escolar. Y la diferencia generacional en el manejo de la tecnología juega a favor del estudiante que rápidamente aprende e inventa estrategias para eludir el control visual del profesor.

Con profesores y adultos pendientes de los contenidos a los que se accede, preocupados por hacer realidad la difusa promesa pedagógica de Internet y alarmados por todo el imaginario de los peligros que le atribuyen, la escuela ha empezado a fomentar un uso escindido de Internet. La Red es para los jóvenes lo menos escolar que tiene la escuela. Cuando la escuela incorpora a Internet bajo la figura del control y la administración del saber a la que se encuentra habituada, la Red tiende a volverse como un objeto del pasado: una biblioteca para hacer las tareas, un gran banco de datos, o un libro ilimitado que hay que administrar. Internet pasa a ser representado entonces como un banco exclusivo de información. Muy poco se lo asocia con comunicación, interacción o proyectos compartidos. Alrededor de esta forma de apropiación se construye una escisión fundamental frente a Internet. La Red se vuelve entonces una práctica en tensión entre 'lo que los jóvenes quieren hacer y lo que deben hacer': el Internet de la tarea y el Internet del placer, el Internet del cual se piratea la tarea y el Internet que apasiona en el chat. El Internet gozado y el Internet obligado. Al respecto una joven mostraba claramente su experiencia escindida con Internet: "llegaba el profesor y decía hacen esto, esto, y esto y uno se ponía a hacer lo que tenía que hacer, no lo que uno quisiera, solo cuando navegamos libremente, pues por lo menos yo solo hago chatear y chatear y chatear y pues chévere porque conozco más gente y costumbres..." (E-5). Esta escisión promueve dos posibles dinámicas de Internet en el mundo escolar de los jóvenes. En la primera, la Red, construida con una apariencia y comportamiento estetizante, seductor, multicomunicativo y lúdico, transfiere su lógica a la dimensión pedagógica: hipermedializa y diversifica la escuela. En la segunda dinámica, Internet empieza a ser una experiencia de control, disociada del placer y reducida a ser tan solo una enorme biblioteca. En este caso, se 'escolariza' Internet dentro de la cultura tradicional. La mejor tecnología pue-

de pasar, así, a comportarse como el más tradicional de los objetos con los cuales se vive en el ámbito pedagógico. Por la experiencia de vida de los estudiantes y por las prácticas observadas durante el estudio, la segunda dinámica parecería ser una de las más frecuentes. La primera no está excluida, pero es de menor valor en los jóvenes. En ciertos momentos, las dos se entrecruzan y retroalimentan o entran en tensión. En cualquier caso, la escisión existe en Internet, en tanto objeto de una relación, más allá de las buenas intenciones declaradas por la escuela, no es todavía una experiencia claramente pedagógica.

El lugar de la oposición entre lo que es educativo y lo que no lo es, resulta un problema difícil de dilucidar. Sobre todo, si en general lo que la escuela trata de controlar es el acceso al material publicitario con el que la moda se hace presente en la Red y al cual usualmente acceden los jóvenes internautas. Una mirada rápida sólo nos haría visible la contraposición de dos discursos sociales: el de la escuela y el de la publicidad. La publicidad, aunque comprendida hoy como un complejo dispositivo que pone en escena una interacción cultural entre mundo simbólico y mundo económico, entre deseos colectivos y aparato productivo (Pérez Tornero 1988), no logra ser considerada, por la escuela, más que como un vehículo de ‘alienación’ y manipulación de los consumidores. Esta forma de concepción de la publicidad es más evidente en la perspectiva instrumentalista que la escuela tiene sobre la televisión en particular y sobre los medios en general. Adhiriendo al viejo paradigma²⁵ de los medios ‘todopoderosos y manipuladores’ versus los ‘receptores pasivos y manipulables’, la escuela hace del discurso de la publicidad un objeto de crítica, menosprecio y previsión. No por ello la publicidad ha dejado de filtrarse por los innumerables intersticios de la relación escuela-medios-jóvenes. Pese a su declaración en contra del dispositivo publicitario, su corazón simbólico (es decir, la imagen) ha penetrado y retomado, por diferentes vías, el mundo de la escuela. Los jóvenes se han reapropiado de muchos de sus discursos y reinterpretándolos, desde sus propias estructuras culturales, los usan como espacios de auto-representación. Un joven manifestaba: “a mí me gusta mucho esa propaganda del slogan de Sprite... dice mucho. Aunque ellos en realidad lo que tratan de vender es

25 Es amplia la bibliografía al respecto. Una aproximación sintética puede verse en G. Hernández (1998) y J. Martín Barbero (1996).

una marca, pero en realidad dice mucho. La imagen es nada... yo puedo ver una vieja relinda en la calle, una mujerzota y pues puede ser hueca por dentro, o sea, la imagen no es nada. Yo, hasta no conocer a la persona no puedo dar un claro juicio de ella" (E-28). La representación de la imagen publicitaria en la escuela es un discurso tensionado, ambiguo. Se le da una mirada crítica a su interés comercial, pero a la vez se hace un uso extenso y racional de su semántica, a la cual se otorga profundidad y pertinencia vital.

En la cultura mediática contemporánea, la imagen se ha vuelto un código comunicativo omnipresente (Jameson 1997). La imagen da sentido tangible a la realidad social. Con el desbordamiento masivo de lo visual a través del espacio mediático, la realidad no es representable sino por su visualización. Los estudios sociales y antropológicos de la ciudad han encontrado que muchas de las vivencias urbanas más fundamentales, tales como los procesos del espacio y la generación del sentido de pertenencia colectiva, están siendo mediados por la centralidad del discurso televisivo (García Canclini 1995). Aunque para Occidente la visualidad ha sido un fenómeno creciente en la construcción de la cultura (Jenks 1995), con el auge de la imagen mediática es como se genera su mayor protagonismo simbólico y su potencia antropológica en la vida urbana. Ello ha implicado uno de los fenómenos sociales más particulares en la construcción de la esfera comunicativa actual, el despliegue intenso y generalizado de la estetización de los diferentes registros comunicativos de la sociedad (Jameson 1997). La política, la sexualidad, la vida privada, la ciudad, la economía, entre muchos otros campos, tienden a ser escenificados estéticamente. Incluso los conflictos bélicos de cualquier lugar del planeta se han vuelto objeto de cuidadosas transmisiones en directo y de explicaciones mediáticas expuestas con gráficas y simulaciones típicamente cinematográficas con el fin de ser atractivas al espectador. Los dispositivos tecnológicos, su diseño, sus *interfaces* de usuario y la organización de las actividades que implican, están palmariamente diseñadas para ser 'disfrutadas', empezando por ser 'visualmente seductoras'. Desde luego, no son solamente los medios, también la vida social y política se ha reapropiado de esta dinámica y la pone en escena.

Socializados en el espacio de la estética publicitaria de los medios, los jóvenes hallan diferentes líneas de continuidad y aceptación de la tecnología digital en la escuela. Con Internet, con su disponibilidad visual y su creciente colonización publicitaria, los jóvenes encuentran un espacio que les es

bastante familiar. “En el colegio, afirmaba una chica, hemos podido tener acceso a Internet en la biblioteca del colegio y es muy rico porque por medio de Internet toda la información la tiene a la mano y es increíble, a uno le queda divino, le quedan muy bien los trabajos, le quedan a uno súper bien, además de que los trabajos presentados en computador se ven muy bonitos, uno les puede colocar muñequitos, en *word*, en *excel*, uno puede hacer la presentación por diapositivas, es muy rico poder interactuar con la tecnología y esto me ha ayudado muchísimo” (E-27). Este registro, aunque singular, es bastante frecuente en la línea de argumentación de los jóvenes sobre el poder de la tecnología digital. Para muchos estudiantes, buena parte del valor de Internet reside en su calidad de ser un gigantesco reservorio de gráficos, ilustraciones y caricaturas para mejorar la apariencia de sus tradicionales tareas escolares. En el mismo sentido, aunque muchas veces lamentan el exceso de *banners* en la Red, otras tantas confiesan que uno de los motivos para aumentar su visita y permanencia en una página web es la riqueza gráfica, la visualidad y la presencia de publicidad atractiva.

Aunque ello parezca solamente un gesto prosaico, más allá, se revela la naturaleza ambigua de una relación paradójica entre entorno mediático, tecnología digital y escuela. Como puede verse a través de las representaciones sociales y prácticas escolares de los jóvenes con la Red, con la incorporación de Internet se trazan nuevas líneas de continuidad y tensión entre diversos registros de la cultura de la escuela y la cultura del entorno. La institución oscila y, sin desearlo, establece puentes con el entorno a la vez que levanta fronteras que rápidamente desaparecen por las ventanas de fuga de la Red y las prácticas de navegación de sus jóvenes usuarios. Si esta ambigüedad se la observa como un problema de competencia entre entorno y escuela su solución no será fácil de lograr, sobre todo porque pasa por abordar experiencias que ocurren en el nivel de complejas estructuras y dinámicas de la vida cultural. En cambio, si se la asume dentro del marco actual de la incorporación del Internet a la escuela, como parte de una potencialidad para la renovación de la práctica educativa, probablemente será más viable su resolución, a partir de explicitar las relaciones posibles, más en la lógica de la alianza que de la competencia.

Por otra parte, es fundamental construir, desde dentro de las instituciones, una actitud suficientemente sensible al cambio organizacional, cultural y pedagógico que puede implicar Internet para la escuela. La dificultad que

puede surgir de 'escolarizar a Internet', bajo los esquemas actuales que hemos reportado, implicaría perder muchas de sus potencialidades educativas. En el mismo sentido, la reducción de las posibilidades de Internet a un mecanismo de información es una representación a cuestionar. Difícil asunto porque para la escuela no es nuevo el debate alrededor de la educación centrada en los contenidos. Si Internet no logra ser más que 'acceso a contenidos', así sean nuevos, extensos y variados, el esfuerzo del debate se agotará en el tipo de información al que debe accederse. No es que el asunto de los contenidos sea inútil o accesorio, sino que asumirlo así reduce y desconoce las posibilidades de Internet como generador de relaciones, lógicas culturales y procesos comunicativos.

Los avatares del 'hiperlector'

El debate por la importancia de los contenidos de la escuela nos conduce inevitablemente al problema de los procesos de lecto-escritura en relación con la incorporación del Internet al mundo escolar. Como parece colegirse de nuestro trabajo etnográfico, la experiencia lectora en los jóvenes se encuentra en un estado de crisis y transformación. Las evaluaciones de 'competencias académicas' que se han venido aplicando en varias áreas escolares, entre ellas la del lenguaje, dan cuenta de una problemática central en la educación pública de la ciudad. Los resultados de estas pruebas muestran porcentajes muy bajos de desarrollo. Resultados más preocupantes se han presentado en las pruebas nacionales que, en la misma línea, han encontrado que los niveles de matemáticas y lenguaje son abiertamente insuficientes en la población escolar.

La escuela tradicional tiene un objeto central que la define: el libro. La cultura de la escuela es la cultura del libro. El libro ha funcionado como objeto de saber. En él se concentra lo más apreciable del conocimiento que propone la escuela. Pero el libro de la escuela tiene cierto funcionamiento. Ha sido objeto de culto, es estático, preserva y fija límites. Cuánto nos acerquemos o nos alejemos a él es, y ha sido, el criterio de evaluación del saber escolar adquirido. La escuela, como institución, ha estado apoyada en la apropiación, circulación y culto del texto. Éste ha sido, por un largo tiempo, el espacio de las certezas del maestro. Ha marcado sus derroteros y cal-

mado sus incertidumbres. Más que la lectura, es el libro lo que ha definido cuál es el sentido de la vida escolar. La distancia creciente de los jóvenes con los universos lectores del formato libro, da cuenta de varios fenómenos que en algunos casos están en contravía de la explicación de las deficiencias de lectura. La relación con los medios, al igual que con los nuevos objetos digitales que habitan el aula, nos permite ver que la crisis de la cultura del libro escolar es menos con el libro y más con la relación que la escuela les plantea, a través de él, con la lectura.

Crisis de la lectura o crisis de la relación

Para los jóvenes, el libro de la escuela es signo de una práctica displacentera y obligada. Incluso, en los de mayor nivel sociocultural, la lectura no es una práctica frecuente. En la escuela el libro se vuelve un imperativo del saber. Quien no acceda al libro se margina del conocimiento. En el mismo sentido, el libro es un objeto de permanente control del espacio pedagógico. Es sobre él, sobre sus contenidos, que se realizan las pruebas para los estudiantes. El libro es visto por los jóvenes como un objeto con el cual guardan una relación poco placentera y difícil. “No sé por qué, el libro me aburre, afirma un joven, aunque pues hay libros ‘bacanos’, pero de todas maneras: ¡qué pereza!” (E-31). El sentido del libro se vuelve aun más crítico porque a través de su control los jóvenes experimentan la poca autonomía que tienen en la organización de su propio aprendizaje. En los jóvenes, la relación de control pedagógico que se plantea con el libro en la escuela produce menos autonomía y más subordinación. No es infrecuente que los estudiantes sientan que ‘querían’ leer un libro justo hasta cuando ‘tenían’ que leerlo. Basta el sencillo acto imperativo de un profesor que deja un libro de tarea para deshacer cualquier signo de gusto lector. Cabría preguntarse ¿cómo se asumiría la cultura del libro en una escuela en la que no se obligara a leer?

De otra parte, la experiencia de un joven lector nos revela más la crisis de la forma en que funciona el texto en la escuela antes que una crisis con la lectura. “No leo a menos de que sean esas revistas de chisme, afirma un estudiante, la revista Shock, por ejemplo, donde sale la última niña de moda y que el último tipo de moda, o Soho, o sea revistas así, bien maletas que son solas bobadas, eso es lo único que de pronto uno llega y se para en una

tienda de revistas y se queda uno mirando la revista, mirando cosas así sin contenido, pero sí con hartas ‘pendejaditas’, es lo único así que uno se atreve a leer, ni siquiera leer, solamente hojear...” (E-14). Como se ha advertido, desde diversos estudios de las formas de lectura de los grupos populares, parecería que la identificación de la lectura del libro como la única legítima, hace a los propios ojos del lector, desvalorizar otras prácticas textuales. Es claro que los jóvenes no leen por una multiplicidad de razones entrecruzadas, pero también porque frente a ciertos materiales no se identifican como lectores. La crisis del texto no es entonces la crisis de la lectura sino de la relación con ella en el espacio escolar. Con la emergencia de la tecnología del Internet el panorama se vuelve aun más complejo, pero, a la vez, más clarificador para comprender que la crisis de la práctica lectora se refiere más a un proceso de transformación de la decodificación que a una pérdida de una práctica determinada. “Yo creo, afirma una joven estudiante, que una hoja en blanco con letra negra, eso es muy cansón, en cambio que los muñequitos que aparecen en la pantalla (de Internet), que la letra de un color que grande, que pequeña, yo creo que eso también llama muchísimo la atención. O sea uno solo lee lo que le interesa, ¿cierto?, y de pronto pasa uno por ahí y aparecen muñequitos, bueno uno por lo menos se distrae, pero uno no tiene que estar pegado leyendo línea por línea y que de pronto se pierda ¡ah!, no entendí y volver a leer, entonces (en Internet) uno va exclusivamente a lo que va y no tiene uno que irse a las extensas lecturas y pasar hojas y estar solo ahí, está uno como un poquito más relajado...” (E-14).

Este relato es explicativo en varios aspectos. El primero, el carácter estético que diferencia el formato impreso y la hipertextualidad de la Red. La ‘hiperlectura’ en la Red está acompañada de varios registros de decodificación: la diversidad, los entrecruzamientos, la posibilidad de autorregulación, la autoconstrucción propia de las rutas de navegación, son las características más decisorias para que los jóvenes experimenten una vinculación mayor totalmente opuesta al objeto libro. Frente al nuevo formato hipermedial, los jóvenes sienten una gran familiaridad porque han tenido un entrenamiento previo en sus procesos de decodificación con los medios audiovisuales. Buena parte de las prácticas que los jóvenes tienen en la Red hacen que el uso de Internet pueda ser entendido como una ‘lectura televisual’. Es el uso televisivo de la Red. Esto nos retorna al tema del sentido de la lectura en los jóvenes. Una de las ventajas comparativas que encontraban en la Red fren-

te a su experiencia lectora era la naturaleza del acceso. “Internet es muy bueno, afirmaba un joven sobre su experiencia, por que a mí me parece una manera ir a la biblioteca y entrar allá, y consultar esos libros gordotes, y que ojalá no te apareciera mucho la información y vuelve y baje a la sala y hacer una fila de cinco personas y preguntar que cómo prendo esto...” (E-27). El acceso, se refiere a una noción más amplia que la facilitación. Tiene que ver con la relación que se ha establecido con la lectura en la cultura escolar. No solo porque la formación de lectores requiere de fuertes procesos de acompañamiento social y de capital cultural disponible en los contextos familiares y comunitarios, sino porque la dinámica educativa ha hecho que el libro se erija como símbolo de una escuela poco vinculadora, y, de manera complementaria, porque el texto se ha representado con un valor opuesto a objetos como los medios masivos. Una muestra de que la decodificación alfanumérica existe en las prácticas ‘hiperlectoras’ lo muestra el hecho, frecuente para muchos jóvenes, de imprimir textos encontrados en Internet para leerlos después²⁶. Esto no solo nos revela la redefinición de los hábitos lectores en los formatos digitales, sino que también nos hace visible que, probablemente, el acceso a la lectura electrónica se asume como una práctica distinta a la del libro (no tanto por el tipo de decodificación como por el contexto de recepción). Frente a la Red los chicos no se asumen como lectores sino como ‘navegantes’, ‘exploradores’ o ‘internautas’. El sujeto ‘hiperlector’ con el cual se representan tiene un carácter tecnologizado, el mismo imaginario cinematográfico que acompaña sus representaciones sociales sobre la tecnología, hace que tengan sobre sí mismos una imagen renovada y poco parecida a la autoimagen que tenían cuando accedían al libro impreso. Con el Internet, los chicos tienen menos profesores que les impongan lecturas y en esa forma los puntos de fuga, la construcción de trayectorias autónomas y exploraciones azarosas en la Red se hace más factible. En buena medida, con esto, podría decirse que los chicos leen en Internet porque no se dan cuenta de que lo hacen²⁷. Su propia representación de la lectura

26 En este aspecto una estudiante nos narró parte de su práctica lectora con Internet: “Bajaba la información, todo lo imprimía. Miraba las páginas de los periódicos y también imprimía y tengo un álbum ahí de todo lo que imprimí, de todo lo que he investigado” (E-23). Vale la pena resaltar que los periódicos son, en su versión electrónica, una de las páginas de visita más frecuentes entre un buen número de jóvenes entrevistados.

27 Por su parte, la escuela tiende a no reconocer este ejercicio ‘hiperlector’ en su componente ‘lectoescritural’.

como una práctica aburrida no es compatible con la experiencia emocionalmente atractiva y activa que ejercitan en sus navegaciones por la Red. La práctica asidua del chat, generalizadamente chat de texto, muestra también el lado vigorosamente activo que rompe el paradigma de la lectura/consumo para establecer el de la productividad textual. El problema de qué es lo que leen o cuánto lo hacen o bajo qué variantes, también es un aspecto para resaltar, por cuanto con los formatos hipermediales de la Red no solamente cambia la relación con el soporte de la escritura, sino que se redefinen las representaciones de lo que los jóvenes navegantes encuentran y producen en sus nuevos espacios 'hiperlectoescriturales'.

La escuela libresca enseñaba un 'mundo distante', lo representaba remoto e inaprensible. Desde la perspectiva de la experiencia de los jóvenes, la tecnología Internet reinventa la noción de los espacios, permite imaginar que las más lejanas geografías y culturas están más disponibles con el minúsculo gesto de un 'clic' que con el esfuerzo, muchas veces infructuoso, de desplazamientos, consultas y acceso a una biblioteca tradicional. La realidad externa, el 'mundo de los otros', era, en el estilo textual de la escuela, un saber narrado y contado en formatos solemnes, parcos, precisos y uniformes. Es el reino del libro consagrado e infalible, el cual, por excelencia, para los jóvenes de generaciones hedonistas, es un sinónimo de aburrimiento. Un narrador libresco, omnisciente e impersonal, con un lenguaje donde él desaparece, les cuenta de las formas geográficas del Peloponeso o de la filosofía hindú. Con Internet, los intermediarios impersonales, ante los ojos de los chicos, tienden a desaparecer para dar vía a los protagonistas. De viva voz, en registro hipermedial, los colonialistas lamentan el espíritu avasallador y sanguinario de sus antecesores, los nacionalistas hacen apología de su riqueza prehispánica y los orientales cuentan su propia versión de la historia. Y aunque los chicos consulten menos geografía, ciencia o historia y accedan más a horóscopos y deportes, la voz y el cuerpo visualmente presente de los actores, es una experiencia que les resulta invaluable para diferenciar cómo conocen en la Red y cómo conocen en la escuela del libro. "Yo puedo mirar fotos en Internet, decía una estudiante, puedo mirar videos, puedo escuchar sonidos, puedo hacer muchas cosas, puedo adquirir información escrita por personas que son las que viven esas situaciones y eso a mí me brinda muchas facilidades porque prácticamente todo está ahí" (E-23).

Los piratas de la antigua escritura

Como hemos observado, Internet se comporta de diversos modos en la escuela. A veces está dentro, con sus jóvenes navegantes, a veces está afuera, capturándolos para llevarlos más allá de sus fronteras. Las formas de 'escolarización' que operan sobre Internet producen usos 'tradicionales' de los nuevos formatos expresivos de la Red. Con una escuela centrada sobre el saber del texto muchos jóvenes edificaron una imagen negativa del libro. Y como éste, a pesar de sus resistencias, es un objeto que opera en la vida cotidiana de la escuela, los jóvenes también han aprendido a ser complacientes con lo que no pueden evitar. Una manifestación de ello son sus actos de copia de fragmentos de libros que, sin el menor procesamiento, son entregados al profesor como su tarea. La práctica de 'investigar', como habitualmente la llaman los estudiantes, no es otra cosa que un plagio de fragmentos de varios libros. En buena medida, inspirados por la escuela libresca de sus profesores los jóvenes se han vuelto cultores desganados y ausentes de la sabiduría que atribuyen al libro. Al respecto un joven afirmaba: "las tareas que deja el profesor, que investigue sobre tal tema, entonces uno habla sobre lo que uno piensa del tema y para él eso está mal, para él tiene que ser lo que está en un libro y no lo que uno piensa sobre ese tema" (E-22).

En la cultura libresca de la escuela tradicional lo más difícil era conseguir el libro para copiarlo. Cuando emerge Internet, para la perspectiva de quienes solo ven en la Red una gigantesca biblioteca, la práctica del copiado se vuelve un asunto fácil de resolver. "Yo creo, afirma una joven, que el Internet nos da muchas facilidades, pero es que eso depende de la autonomía de uno. Porque si yo quiero ser perezosa pues solamente bajo y pego" (E-23). Para los profesores el fenómeno también es visible: "...por ejemplo, afirma un profesor, haciendo un trabajo escrito que uno les pone, ellos van y copian, y lo presentan, pero si uno va y les pregunta algo sobre el trabajo escrito no tienen ni idea" (P-36). Aunque en ocasiones no deja de despertar una culpa, rápidamente superable, para el joven Internet se vuelve un sinónimo del libro, conteniendo sabiduría que sólo hay que copiar y pegar, pero de la cual no hay que dar cuenta, no solo porque no se quiera, sino porque se considera que no se puede. Con dificultades para generar procesos de autonomía interpretativa, los jóvenes hacen del plagio del libro una especie de práctica donde el saber siempre es 'el saber del otro'. Y, como éste resul-

ta ser un saber infalible, el joven que copia del 'libro internet' se vuelve, casi paradójicamente, un pirata de la antigua escritura.

Hasta aquí hemos tratado de exponer algunas de las redefiniciones que introduce Internet, con sus estructuras hipermediales, en las prácticas de comprensión y decodificación lectora. Las relaciones con la lectura tradicional se han modificado sustancialmente, emergen prácticas distintas y se crea la figura del navegante 'hiperlector'. Sin embargo, esto no quiere decir que, en sí misma, la experiencia de los jóvenes en la Red nos esté llevando a una formación de lectores y decodificadores más críticos y mejor entrenados. No tenemos información suficiente para afirmarlo, incluso si consideramos las observaciones de las navegaciones que los jóvenes realizan, encontramos fuertes continuidades entre consumo de medios y práctica cibernáutica, que, en principio, no estarían suficientemente ligadas a la formación de lectores más críticos, sino a la de consumidores más hiperactivos. Que estén insatisfechos con lo que encuentran en los medios, que repudien el exceso de publicidad en la Red, o que descalifiquen el 'consumismo', no implica la construcción y consolidación de lectores más analíticos, reflexivos y activos frente a los dispositivos publicitarios y a las corporaciones mediáticas e informáticas. Esto, desde luego, no quiere decir que la relación que los jóvenes se plantean con este espacio los haga más dóciles o sumisos. Muy por el contrario, más allá de la intencionalidad de la producción de estos grandes dispositivos comunicativos, en las culturas de los jóvenes y en la escuela, existen corrientes importantes de 'resignificación' de la simbólica de los medios masivos y de las tecnologías digitales.

La mediación del profesor: proximidad y distancia

Con Internet está comenzando a producirse una particular redefinición de la relación pedagógica con el conocimiento en la cultura de la escuela tradicional. Con una tecnología que enseña divirtiendo, la Red es para los jóvenes la posibilidad de conocer sin libros. Conocer con Internet, aun cuando sea conocer con la lectura que allí pueden hacer, es conocer sin libros. Esta modalidad de aprendizaje no deja de preocupar profundamente a los profesores, en la medida en que empieza a significar un impacto considerable en la identidad de la escuela libresca. Una docente afirmaba: "Los chicos ni siquiera ma-

nejan las bibliotecas... esos muchachos no pasaron por la cultura del libro... ha sido muy difícil el buscar, para ellos es muy difícil ir a las bibliotecas, no saben manejarlas, no saben hacer una consulta... “ (P-34). Con profesores formados en las didácticas y las pedagogías a través del libro, estas nuevas dinámicas les introducen un factor de cambio a su competencia educativa. En primer lugar, a una buena parte de ellos les resulta invisible el sentido pedagógico no solo de Internet, sino de la cultura informática en general.

En este sentido, un aspecto cardinal que se pudo observar en el estudio fue la diferencia generacional existente entre los estudiantes y sus profesores. Aunque muchos de los estudiantes de los sectores populares de las escuelas públicas no tengan un acceso directo, intenso y temprano a la tecnología digital, han nacido en una sociedad donde la informática es una representación naturalizada y asociada con lo juvenil. Por más novedosa que les resulte a los jóvenes que tienen un comienzo tardío en la informática, su relación con el computador les es más realizable que a muchos adultos. Para los profesores ocurre de manera diferente, muchos de ellos vieron aparecer el computador en su adultez, cuando ya habían hecho un largo tránsito por una escuela libresca y poco tecnologizada. Aprendieron, durante casi toda su vida escolar, desde las versiones lineales de la escritura y su relación con los medios, la tecnología más cercana aunque exterior a la escuela, fue mediada por el paradigma que descalificaba sus posibilidades educativas. Los que conocieron el computador en sus épocas tempranas tuvieron un acercamiento poco gratificante pues conocieron *interfaces* pobres y difíciles de manejar. De ahí probablemente nació buena parte de su distanciamiento con la tecnología informática. Para muchos profesores es clara esta diferencia generacional, uno de ellos la resumía así: “Los jóvenes prácticamente están viviendo el auge de la tecnología, ellos nacieron prácticamente con toda esta revolución tecnológica, cuando yo empecé a coger mi primer computador yo ya tenía 35 años, en cambio vea ellos son de octavo y ya están navegando y están en una de edad que 13, 14 años...” (P-36).

Miedos y resistencias

La diferencia generacional en la competencia tecnológica fomenta en los profesores varias tensiones. En primer lugar, los jóvenes en sus propias au-

to-representaciones se asumen como ‘exploradores’ de sus vidas y eso, para ellos, marca una diferencia con los adultos, la cual se hará visible frente a la tecnología digital. “Los adultos ya están como encarrilados en su cuento y no creo que ellos no miran hacia atrás, que ellos también fueron jóvenes, que ellos también necesitaron ver cosas diferentes, sino que ellos ya son más serios en sus cosas y no se dan cuenta de que uno, digamos, también necesita ver cosas diferentes...” (E- 27). La búsqueda de la diferencia y la persecución de la novedad, son códigos que los jóvenes asumen como marcas distintivas de su identidad. La gran afinidad que tienen con la Red se debe a que ésta brinda un amplio espectro de objetos y simbólicas actualizadas y ‘explorables’. Para esta lógica de representación juvenil Internet siempre es el cambio y la novedad y esa lógica no es precisamente la que perciben que existe en los adultos que ellos llaman ‘encarrilados’.

Para los profesores, casi todos con por lo menos el doble de la edad de sus estudiantes, esta diferencia puede suscitar un primer miedo: el miedo a perder el control, el miedo a que la tecnología no sea su territorio y, por lo tanto, en ella sean superados en saber. Es el temor a ser desplazado. Este hecho, en una escuela montada sobre el esquema de alguien que sabe y alguien que no sabe, es un motivo suficiente para marcar una distancia, sobre todo porque con ella se atenta contra la identidad con que tradicionalmente se ha definido el papel del maestro en la vida escolar. Además, como frecuentemente se ha asociado la tecnología con la juventud (en el discurso de los medios y en el de los propios jóvenes) muchos adultos perciben que entrar en el escenario tecnológico es arriesgar ‘el control’. En el mismo sentido, la representación sobre la tecnología como un objeto en permanente renovación genera en la cultura profesoral una resistencia importante. Aunque cuestionada por el mismo cuerpo docente, la pedagogía no es justamente una práctica de innovación frecuente, es más factible encontrar que los jóvenes han transitado por experiencias educativas conservadoras que por pedagogías no convencionales. Para una pedagogía conservadora no es una operación sencilla sintonizar con un objeto que, como los tecnológicos, tienen el sello social de la invención y la incertidumbre.

Por otra parte, en ocasiones, la representación colectiva que circula sobre la Red pone en la escena social diferentes imágenes atemorizantes. “Los adultos, afirma un joven, ven los computadores de determinada manera, con miedo, porque algunos medios de comunicación todos los días dicen

que se ven fraudes, que un nuevo virus apareció, que tal página ‘equis’, que cosas así, siempre son las cosas con las que muchas veces asustan sobre Internet...” (E-33). Imaginada con peligros, heredera de una televisión sin control, depositaria de las acechanzas más inusitadas, Internet se vuelve un objeto para controlar, ejercer censura y manejar con cuidado. Es un ‘objeto peligroso’, mucho más atemorizante si es más lo que se imagina que lo que se conoce de él. Es habitual que una reacción psicosocial ante lo desconocido produzca una incertidumbre emocional y cognitiva que suele llenarse con las imágenes más negativas que se tengan a disposición. La representación polarizada de una tecnología fría, deshumanizante, peligrosa, que ‘vencerá a la especie humana’, es uno de los reservorios del imaginario popular que más proveen de material a estas formas de pensar la Internet.

La arcaica tecnología predigital

Internet en la historia de la escuela es una tecnología que estuvo precedida por la incorporación de diferentes medios. Los medios audiovisuales, la televisión principalmente, fue uno de los objetos que, antes de Internet, más expectativas generó respecto de su capacidad de impacto en la cultura escolar. Si examinamos la historia tecnológica de la escuela a la cual llega la Red, salta a la vista un escenario de precariedad tecnológica: “...tecnologías educativas, afirma un profesor, que fueron las que primero se incorporaron en la escuela, nunca fueron asimiladas por la escuela misma, ni siquiera desde el punto de vista de la infraestructura, ni siquiera desde el punto de vista de la pedagogía. Aquí nos han traído el computador, el Internet, sin saber utilizar el lenguaje fílmico de la televisión o del video, nadie sabe eso ni le interesa, no lo utilizan ni se preocupan por eso. La gente sigue con la clase tradicional, expositiva, verbalista o la ha cambiado por ciertas técnicas constructivistas, por ejemplo, el taller, o ese tipo de cosas...” (P-4). La característica general que encontramos en el estudio no es la buena dotación ni el mantenimiento de equipos tecnológicos en la escuela. Aunque se hace un esfuerzo institucional notable, se está lejos de llegar a un nivel de infraestructura adecuado. Sin embargo, más allá de las carencias materiales, la experiencia de la escuela no ha estado signada por la facilidad de la incorporación de los medios bajo un proyecto pedagógico o una propuesta

educativa organizada. La capacidad de los profesores para explorar los medios no ha contado con buena fortuna. En parte porque su formación profesional ha carecido de esa intención, en parte porque la cultura de la escuela libresca se ha planteado en oposición a los medios masivos. Para la escuela, los medios han tenido una imagen negativa, se los ha visto como objetos manipuladores, ‘poco educativos’, desmotivadores de los hábitos lectores y principales generadores de violencia en el comportamiento de los estudiantes.

A pesar de la buena estrategia comercial con la que se presentan los beneficios educativos de la Red, muchos profesores y adultos del mundo escolar ven en ella un sinónimo de ‘otro objeto masivo’ que contiene peligros y genera hábitos negativos para el buen desempeño escolar y la sociabilidad de los estudiantes. “Muchos piensan, afirma un estudiante, que porque el joven tiene Internet ya no sale a la calle, ya no va a una biblioteca, dicen que simplemente una tarea la manda y se la devuelven por e-mail o que ya uno no sale de la casa, que está hibernando al pie del computador, y ellos piensan que se va a volver totalmente dependiente del computador y tal vez es el miedo de ellos y además que uno se llegue a enviciar y ellos tienen miedo de eso...” (E-33). Depositario de nuevos miedos respecto de las ‘debilidades juveniles’, Internet se vuelve un espacio de control y suspicacia. No solo porque ‘facilita’ las cosas al estudiante, práctica muy censurable en una escuela centrada en el valor del esfuerzo, sino porque también se asume la imagen de la tecnología que deshumaniza, aísla e individualiza. Desconociendo la tendencia abrumadora de buscar relaciones por los *chat rooms*, los adultos y profesores se imaginan que los jóvenes cibernautas han roto con los vínculos sociales que los mantienen como humanos y se han vuelto parte de la máquina.

En las actuales circunstancias, para muchas de las instituciones que se pudieron observar, Internet llega a un medio tecnológicamente arcaico. Aunque no debemos imaginar que es necesaria una secuencia en la introducción de medios, donde se va del libro, pasando por la televisión y llegando al Internet, es bien cierto que la Red no ha arribado a un escenario donde las tecnologías precedentes han creado un rico y apropiado espacio de recepción. Más allá de Internet, es posible pensar que la mejor estrategia de incorporación pasa por la generación de un circuito comunicativo en el cual se inscriba. Los medios audiovisuales aún tienen, pedagógicamente, mucho

que mejorar en la escuela y en asocio con las tecnologías digitales su potencialidad se incrementaría notablemente, posiblemente porque la mejor manera de estar en la Red sería hacerlo a través de una 'red tecnológica de varios medios'. Los costos para los países en desarrollo lo hacen prohibitivo, pero aun con los bajos niveles de equipamiento disponible en los colegios de países como el nuestro es posible imaginar muchas otras posibilidades de Internet en relación con los medios con que se cuente. Vale decir que en ninguna de las instituciones exploradas existía un sentido, ni tecnológico ni pedagógico, de vinculación entre tecnologías. De cierta forma, Internet aunque se lo reconozca como el medio con todos los medios, aún sigue siendo visto en la escuela como 'otro objeto' comunicativo o informativo, desconectado de sus predecesores en el escenario tecnológico.

Profesores en la Red: inconsistencia y diversidad

Aunque ésta no ha sido una investigación centrada en el tema de las culturas profesoras frente a la tecnología, su papel mediador, lejano o visible, terminó siendo un elemento fundamental para interpretar los procesos que Internet introduce en los espacios de los jóvenes escolares. Frente a la comprensión, manejo y utilización de la Red hay una multiplicidad de actitudes y posiciones entre los docentes. Algunas, por supuesto, son más generalizadas que otras, ninguna es del todo estable y pueden suceder intersecciones o mutaciones entre varias de ellas. Son una clasificación provisional, pero nos puede servir para visualizar mejor la diversidad que existe frente a la tecnología digital en la escuela. En primer lugar consideremos los resultados de una encuesta en línea que se aplicó a los docentes, algunos de los cuales pertenecían a las instituciones focalizadas.

Las paradojas estadísticas

Lo que se puede establecer nos arroja una conclusión paradójica de estos profesores, de los que se esperaría un perfil más alto con respecto al papel que jugarían en la incorporación de Internet a la escuela. Los resultados dicen poco menos que lo contrario. La encuesta la contestaron 34 docentes,

entre hombres y mujeres equitativamente distribuidos, con un promedio de edad de 35 años. Es de suponer que la mayoría de profesores de esta encuesta son conocedores y practicantes de por lo menos un nivel medio en el uso de Internet. La mayoría pertenecía al área de informática y lenguaje. Son profesores que se puntuaron alto en el manejo del computador, no obstante, la variedad de actividades y la diversidad de programas que utilizan no es muy diferente de la de cualquier usuario promedio. La mayoría son más usuarios que productores de software, muy pocos reportan actividades de programación y aplicación de herramientas multimediales. Igualmente, este grupo de encuestados encuentra que la principal dificultad para la incorporación del Internet en la escuela es la actitud negativa de sus compañeros frente a la tecnología informática.

Si consideramos los usos, estos profesores comparten muchos de los hábitos de sus estudiantes. Prefieren, de lejos, el chat y el correo frente a otros recursos de la Red y un ínfimo número posee una página web. Casi el 60% tiene computador en la casa, y la mitad de éstos con conexión a Internet, los otros, los que no reportan acceso en el hogar, tienen como principal justificación el costo del servicio. Con más de 4 años de uso de Internet y con una puntuación significativa en la importancia educativa que le asignan, sorprende que solo una quinta parte utilizara la Red para enseñar y la mayoría, un 66%, afirmara no tener ningún proyecto pedagógico con la Red. Junto a esto, sorprende igualmente, que de estos profesores, los de más experiencia en el manejo de la Red en los colegios, solamente un 6% utilizara la Red para buscar información en educación. Más bajo aun, un 2%, es el porcentaje de quienes reportaron la exploración en temas informáticos.

Aunque la encuesta fue una herramienta que podría ser perfeccionada, tanto en la construcción de la muestra como en la aplicabilidad y construcción técnica, sus resultados nos dan una idea importante que puede servir para comprender varias de las dificultades del Internet que hemos visto en la cultura escolar.

Una tipología provisional

La siguiente tipología se ha construido a partir tanto de las observaciones de campo como de los relatos de jóvenes y maestros. No es una clasificación

exhaustiva, pues existirían otros tipos posibles. Hemos intentado ceñirnos a las características de los docentes que se pudieron explorar directamente. Por otra parte, cada tipo es más una metáfora que una categoría uniforme.

Los pasajeros efímeros

“En una red local, afirma un docente, se hizo una alfabetización a los profesores, a todos, prácticamente duró un año para que los profesores vinieran y trabajaran solos (en el aula de informática), se les empezó a dar cursos de Office, de uso de computador, de todo lo relacionado con la informática, lo básico para que ellos tomaran el computador como apoyo en su quehacer diario. Eso tuvo mucha acogida al principio, una expectativa en grande, ya después empezó a haber un decaimiento y después ni veían por acá” (P-36).

Las tecnologías informáticas, presentadas y asumidas como un objeto ‘revolucionario’ a través de las campañas de ‘alfabetización digital’, generan expectativas desbordadas en las instituciones escolares. Los profesores ven en la informática, aunque así no se quiera, una ‘panacea pedagógica’. Sin embargo, rápidamente, los factores empiezan a jugar en contra. Los cursos se reducen a ser entrenamientos formales, técnicos y no pedagógicos. Además, las tensiones organizativas y gremiales emergen y afectan los procesos de formación docente. Aun con buenas intenciones de los organismos rectores de la educación de la ciudad, se presentan fallas cruciales que desestimulan fácilmente a los profesores. A pesar de existir una preocupación gubernamental en el área informática, se presentan experiencias fallidas enormes²⁸.

Procesos de fracaso tienden a generar un prototipo de docente que se estimula fácilmente por la tecnología, pero que en la medida en que no ve aplicaciones concretas y creativas a su práctica educativa termina convirtiéndose en un profesor que no logra vincularse activa y estructuradamente a una propuesta con la tecnología digital. Estos docentes se manifiestan partidarios positivos del uso de Internet, pero muy pronto olvidan la intención

28 Los maestros relataron una reciente vivencia negativa con su aplicación a un curso masivo de entrenamiento virtual que despertó una gran motivación entre los profesores de la ciudad de Bogotá, pero que, por la gran precariedad técnica y pedagógica del software, generó frustración y rechazo entre la comunidad educativa.

y, como pasajeros efímeros, se bajan a mitad del trayecto y vuelven a sus métodos magistrales y poco activos. A lo sumo, en ocasiones, se aventuran a terminar un viaje pero de una duración muy breve.

El profesor bibliotecario

Ya nos hemos referido a este tipo de profesores. Son profesores que ven en Internet un exclusivo y enorme banco de libros digitalizados. Para estos profesores Internet es la mejor herramienta de 'documentación' y un objeto perfecto para elaborar extensas guías de trabajo para ser llenadas en papel. Para él, el computador no suele ser más que una sofisticada máquina de escribir sin papel o un muy atractivo y barato proyector de diapositivas. Y aunque alaba las virtudes de la Red, su pedagogía no es más que una variante tradicional con un objeto moderno. Probablemente son profesores que en algún momento fueron del tipo 'pasajeros efímeros' y aunque no se bajaron del viaje digital, van a un ritmo lento, en el vagón más rutinario de la pedagogía con la Red.

El profesor del computador que muere

Las diferencias generacionales a que hemos aludido respecto a la relación de ciertos profesores con Internet, además de los propios procesos de formación pedagógica con bajos niveles de apropiación de tecnologías digitales, han configurado la imagen de un maestro poco interesado en la cultura digital. Para este tipo de docente, el computador es un complejo y, a veces, mágico objeto, extremadamente difícil de manejar. Con frecuencia se identifica lo 'maravilloso' del mundo digital como una prueba más de la inaccesibilidad de un objeto ininteligible. Algunos de estos profesores manifiestan sus temores frente a la cultura digital en un rechazo reivindicacionista, cuyo eje de argumentación es la representación del computador como un objeto enajenante. En ocasiones, estos profesores tienden a identificar la Red como aquello que fomenta los bajos rendimientos escolares y la 'pereza intelectual' de sus discípulos. Su relación con los computadores usualmente evoluciona del temor a la tecnofobia: un objeto que atemoriza es un objeto que se rechaza.

Un claro ejemplo de este tipo de docente es descrito por un entrevistado: "... una característica del profesor (oficial) es que es muy apático al cambio... el mayor problema que tienen los colegios públicos es la actitud negativa que tienen los profesores y un poco de temor, aunque aquí, por ejemplo, yo les tengo dos equipos disponibles, para ellos, pueden venir cuando quieran... pero son muy pocos..." (P-10).

El profesor 'tecno-apologético'

Este tipo de profesores está a medio camino entre el pedagogo y el tecnófilo. Frecuentemente se entusiasma con todo tipo de tecnologías, las publicita, les hace apología y, habitualmente de forma asistemática, las pone a prueba en su práctica educativa. Por lo general tiende a convertir la dimensión técnica del objeto en el eje de su mirada. Tener los objetos en su clase es la finalidad. Aunque no tiende a inscribirse en un proyecto pedagógico, suele realizar prácticas innovadoras, que pueden tener éxito más por la novedad con que las presenta y por su propio entusiasmo que porque obedezcan a una perspectiva pedagógica estructurada y con perspectivas de desarrollo sostenido. Como sus intenciones educativas están más centradas en los objetos que en los procesos, este tipo de docentes suele estar enterado de los cambios más recientes en la tecnología, pero poco actualizado en la pedagogía.

El profesor de la tradición oral

Éste es uno de los más típicos en los colegios. Es un cultor, por excelencia, de la clase magistral, del tablero, la oralidad y, desde luego, del libro de texto. Este profesor suele ser representado como un personaje anacrónico para sus estudiantes, quienes, habitualmente, lo ven como el personaje más representativo del pasado que pervive en la cultura escolar. A este tipo de profesor la tecnología e Internet no le molestan, tampoco las descalifica o las teme, simplemente es una dimensión que no existe en su mundo pedagógico.

Un joven, al parecer suficientemente entrenado en valorar las habilidades tecnológicas de sus maestros, se refiere a varios tipos de ellos, entre los

cuales encontramos al profesor de la tradición oral: “No, el de Trigonometría no utiliza nada de eso, (nada de tecnología), solo tablero y cháchara, uno no le entiende nada, en cambio a la profesora de Química sí, ella lleva acetatos, entonces uno le entiende bien por lo que ella sí sabe como entiende uno, el de Física lleva película, pero el de Trigonometría es más anticuado” (E-22).

El profesor expectante

Ésta, junto con la próxima, parecería ser una de las categorías más prometedoras para definir el futuro de Internet en la escuela. Los expectantes son profesores que aunque no han trabajado con Internet, tienen una fuerte expectativa sobre él. Los medios, las instituciones y su propia exploración, les han generado interrogantes y les han hecho imaginar posibilidades. Este tipo de profesor suele ser el que más atención requiere, puesto que una decepción a su creciente, pero impreciso interés, lo haría volverse escéptico y, quizás, tecnofóbico. Por lo general, aunque no de manera exclusiva, son docentes jóvenes los que asumen una actitud de apertura, no solamente hacia la tecnología digital, sino hacia las posibilidades de renovación pedagógica en general.

El ideal: el profesor ‘suicida’

“En un futuro, afirma un docente, mi papel de profesor de informática tiene que desaparecer, tiene que ser como una especie de facilitador para involucrar a los otros profesores y resolver problemas pedagógicos, el profesor como tal tiene que desaparecer, yo me veo que tengo que desaparecer...”.

Este tipo de docente tiene una perspectiva renovada sobre la tecnología digital. Tiende a comprender que su papel debe ser sometido a un replanteamiento. Asume que con las tecnologías como Internet perderá en enseñanza, pero ganará en aprendizaje. Es el maestro que, consciente de las habilidades tecnológicas de sus estudiantes, las potencia hacia una práctica colaborativa y exploradora. Este tipo de maestro comprende la tecnología digital como un medio, no como un ‘objeto final’ y por eso, a través de él,

piensa más en los problemas pedagógicos que en los ‘técnicos’. Este profesor es una especie de ‘suicida’ que ejecutará al maestro tradicional que lleva en sí mismo, para darle paso a un papel diferente, menos directivo y más colaborativo, menos enseñante y más aprendiz. Es un profesor que trabajará en una escuela donde cada vez se enseña menos y donde se aprende más.

Los escenarios transversales: ¿Hay vida después del chat?

“En el colegio, cuenta una profesora, hubo un tiempo en que nos dejaban chatear. Pero hubo una revoltura, las niñas se volvieron adictas, por allá rompieron un vidrio, la chapa de una sala de Internet que tiene veinte computadores, que es para todo el colegio. Y no había más acceso. Entonces las chicas se volvieron adictas a utilizar el Internet. En la hora del almuerzo las estudiantes pueden acceder a la sala, a trabajar diferentes cosas. Hubo un tiempo en que se dejaba chatear pero como ya se volvió adicción entonces si no se abría la sala a la hora que era, metían llaves, metían tarjetas para abrir la puerta y un día rompieron una llave en la chapa porque se acumulaban tantas para entrar, porque era tanta la afición que rompieron un vidrio... Entonces dijimos: no más sala, y se canceló la sala más o menos por tres meses” (P-23).

Cuando iniciamos las sesiones de navegación extraescolar de esta investigación había dos tipos de jóvenes: los que utilizaban asiduamente el chat y los que no lo hacían. Los primeros, con mayores promedios de tiempo en el uso de Internet, funcionaron como eficaces sacerdotes y rápidamente iniciaron a sus compañeros en los placeres escriturales de la conversación en tiempo real. Una vez puestos en el mismo escenario, al cabo de pocas sesiones, no era fácil distinguir cual de los dos tipos de jóvenes llevaba más tiempo de su vida digital chateando. Sobra decir que después de la música, para la mayoría de usuarios de este estudio, el recurso de mayor consumo era el chat (aunque no siempre el de mayor acceso debido a los controles profesoraes en sus colegios). La minoría, los que tenían computador en casa, solían entrar al chat. Ya sea por afecto, curiosidad, cansancio o deseos de combatir, los jóvenes creían que el chat era una inevitable trampa del placer de la cual no podían, ni querían, escapar. Una vez conocido el goce allí reinante, la abundancia de relaciones disponibles, los jóvenes difícilmente podían en-

contrar otro recurso que los conectara tan eficazmente con los otros. Y, si se nos permite la ficción, si ese recurso desapareciera, por un azar del destino tecnológico o un letal virus informático, para muchos jóvenes sería muy difícil imaginar que en el Internet hay vida después del chat.

Por ser una práctica tan fundamental dentro de los jóvenes cibernautas, realizaremos enseguida una aproximación, documentada etnográficamente, a algunas de las principales dinámicas, estructuras y rituales comunicativos que los participantes de este estudio tienen en los chat de Internet.

La 'hipersocialidad' de las tribus digitales

La pertenencia a diversos grupos es una tendencia social propia de la vida urbana contemporánea, a la cual Maffesoli ha llamado "un nuevo tribalismo". Se diferencia del tribalismo clásico por la mayor fluidez e inestabilidad que caracteriza la composición de los grupos. Las experiencias afectivas, el nivel de contacto y el sentido de pertenencia grupal de las nuevas tribus son sus signos constitutivos. Cada grupo tribal construye un ambiente 'estético', es decir, una forma de sentir compartida internamente (Maffesoli:1990). Este nuevo tribalismo se expresa en la multiplicidad de agrupamientos que se producen en la vida cotidiana y está tejido con símbolos de las más variadas procedencias culturales. Como afirma Maffesoli, "lo que caracteriza a nuestra época es precisamente el entrecruzamiento flexible de una multiplicidad de círculos cuya articulación forma las figuras de la socialidad" (1990: 143). La dispersión, segmentación y fragmentación de la vida urbana produce, en diversos escenarios, el establecimiento de una multiplicidad de espacios compartidos. Un joven entrevistado así lo afirmaba: "...uno puede hacer varias catalogaciones. Uno puede catalogar allá, en el colegio, a los compañeros y a los amigos. En nuestro curso hay más compañeros que amigos... también hay otros espacios, las llamadas 'roscas'. Hay la 'rosquita' de los repitentes. Ellos poco se meten con nosotros... O hay un grupito que son como los más atrasados del curso... entre ellos de pronto se apoyan..." (E-19).

Los jóvenes, con frecuencia inusitada, son partícipes de múltiples espacios simbólicos. Habitualmente se mudan de un escenario a otro, de una identidad a otra, de un tiempo a otro, de un chat a otro. Pertenecer a un espacio simbólico es, en cierta medida, ser incongruente con otro de los que

una vez fueron, o de los que todavía son, espacios simbólicos de pertenencia. La pertenencia a un grupo de referencia no implica la ruptura con otro, sino la mixtura y la recombinación entre lo que cada uno significa. Respecto de un grupo de referencia “el coeficiente de pertenencia no es absoluto, y cada cual puede participar de una multiplicidad de grupos” (Maffesoli 1990: 251). Los grupos se entienden aquí como complejos simbólicos que pueden ocurrir en diversos escenarios cotidianos, entre ellos el de Internet. La nueva tribalidad de los jóvenes, puesta sobre el espacio de la Red, configura un mosaico de voces culturales, de encuentros solidarios y relaciones conflictivas. Cada tribu se hace ver en un territorio determinado, asume un papel y apuesta allí su ‘capital cultural’ como signo de diferenciación e identidad²⁹. Con esta perspectiva ‘neotribal’ el concepto de lo colectivo en la Red se vuelve más abierto e inestable. Lo que está en ‘común’ entre los jóvenes navegantes, lo que funda la unidad, es más un propósito y unos símbolos compartidos que la existencia efectiva de un grupo llamado ‘jóvenes’. Lo común que éstos buscan y proponen en la Red es más un objeto múltiple y cambiante, que una herencia sólida y tangible.

En el chat, los jóvenes restablecen permanentemente sus ‘contratos afectivos’ con el grupo simbólico al cual dicen pertenecer. Lo cotidiano es un escenario emocional privilegiado para la tribalidad de los jóvenes, por eso navegan y hablan sobre música, cantantes, deportes y horóscopos. En esos temas construyen ‘nichos de reconocimiento’ para ponerse en contacto con el otro, estar cerca de él y ‘tocarlo’, con la ‘tactilidad simbólica’ de la Red, porque, como afirma Maffesoli (1992), vivimos una época de tactilidad donde todo nos convoca a la proximidad y al contacto. De ahí la importancia que tiene lo festivo y lo estético como signo identificador de las conversaciones de los jóvenes en los chats. En la medida en que son formas compartidas, se vuelven vinculantes para entrar en relación con los otros. En el chat, los jóvenes tienden a buscarse por una tautología primordial del afecto: “porque sí”. Para los jóvenes, su lazo social está construido con el afecto, el cual puede funcionar como un gran ‘cohesionador’, pero también, por supuesto, dependiendo de la naturaleza e intencionalidad de las relaciones, como un disparador de las ‘batallas campales’ que se viven habitualmente en los cuartos de conversación de la Red.

29 Para la noción de capital cultural y simbólico Cf. Bourdieu (1985, 1990).

¿De qué experiencias debe venir, qué trayectos de vida ha tenido que recorrer el joven, para que un evento de comunión anónima en un chat le resulte tan atractivo? El chat se vuelve para los jóvenes un lugar donde acontecen muchas de sus ficciones y deseos imaginarios y ello les resulta extraordinario; pero esta percepción se da justo gracias a que el chat genera una dinámica relacional interna tal, que uno de los efectos principales que produce es la apertura emocional hacia sus relaciones interpersonales y hacia su mundo subjetivo. Una subjetividad que irrumpe y muestra al joven un enorme e inexplorado potencial contenido en su mundo interior. “En el chat..., afirmaba una estudiante, uno entra a hacer cosas que uno en persona no podría, ¿sí?, eso, uno hace cosas que como que no concuerdan con uno. Uno se vuelve medio bobo, por lo menos a mí me pasa, en mi caso me vuelvo como loquita chateando, digo cosas que no se podrían decir en público (porque) uno como que se emociona, se emociona sacando a flote esa parte de uno que no puede sacar delante de todo el mundo” (E-23).

La emergencia de sus vivencias subjetivas se manifiesta como una irrupción repentina. Esto parecería significar la emergencia de una ‘subjetividad contenida’ que se hace visible gracias a que el joven encuentra dos condiciones básicas para hacerlo: un vínculo afectivo con el otro y un lugar donde no se siente censurado. Su experiencia subjetiva en el chat se convierte en un menú de posibilidades a través de las cuales se puede manifestar ‘lo que se es y lo que se quiere ser’. La identidad, como experiencia virtual sin censura, se revela, emerge en un espacio anónimo que ofrece una variedad de oportunidades para hacerlo. En tal sentido, el chat se vuelve un lugar para las exploraciones ‘interiores’ del joven. Esta exploración es, a la vez, el descubrimiento de una ‘identidad de juventud’, la identidad que refiere a “lo que nos gusta a los jóvenes”, donde el ‘gusto’ tiende a funcionar como criterio estético para decir quién se es; es una especie de ‘identidad estética’ con la que se autodefinen como jóvenes. Luego de dos o tres horas de uso de Internet un joven manifestó: “Hablamos en el chat con una mexicana... pues nos parecemos porque también trabajaba y le gustaban las cosas que a mí me gustaban, la rumba, la música, las discotecas y cosas así, entonces pudimos entablar una charla por eso...” (E-10).

Así, el chat es representado como un ‘menú de experiencias estéticas’, un lugar para la expresión del gusto, donde hay opciones para la sensibilidad, donde está disponible un apreciable capital cultural y simbólico surgido de

la experiencia compartida en el consumo audiovisual, en los símbolos de la globalización y en las industrias culturales. Desde luego, es probable que para poblaciones con otras herencias culturales y expectativas diferentes, el chat contenga un capital simbólico notablemente disímil, organizado en otra escala de importancia. Sin embargo, para la mayoría de jóvenes de este estudio, la experiencia que ofrece este recurso de Internet, representa un atractivo menú de posibilidades simbólicas en la exploración de la subjetividad y en la construcción de las expresiones sociales de sus identidades. El carácter tribal, las experiencias identitarias, los lenguajes cargados afectivamente y la proximidad que se vive con los interlocutores, está asociada a una práctica igual de relevante: la representación del chat como un amplio espacio de relaciones. “Porque digamos, expresa un estudiante, en el chat uno está más tranquilo, en el chat todo el mundo está dispuesto a conocer personas, por ejemplo en la calle no todo el mundo” (E-18). Percibida como una diferencia crucial con sus demás espacios, estos jóvenes están permanentemente ávidos de entrar en relación, de conocer nuevos espacios tribales y opciones diferentes de relación con los otros. Aun en el chat más solitario, siempre existe alguien dispuesto a entrar en contacto. Los sitios más populares que visitan los jóvenes, en cualquier hora del día o del amanecer (los pocos que tienen computador en casa), suelen tener habitantes que ofrecen o solicitan un interlocutor. ‘En la Red nunca hay soledad’ y eso, para jóvenes profundamente motivados a entrar en contacto, es un signo de valor supremo. “En el chat, afirma un estudiante, se tiene la facilidad de que hay muchas personas con las que uno puede hablar, en el chat conviven más o menos grupos de treinta, cuarenta personas y entonces uno puede entablar una conversación con cualquier persona” (E-13). En escenarios distintos, la estructura del contacto, los filtros sociales y la ritualidad propia de las interacciones personales, harían mucho más difícil hacer lo que se hace en el chat: entrar, sin mayor preámbulo y excusa, en relación con el otro.

La promesa de la ‘abundancia de relaciones’ hace del chat uno de los escenarios en donde más visible se vuelve el carácter neotribal de los jóvenes. Sin embargo, aun fuera de la Red, pero en relación con ella, la hipersocialidad de los jóvenes se hace evidente. Dentro de los rituales existentes en el uso del computador está el chateo en grupo: “es más divertido chatear, cuenta una joven, porque en grupo, entre todas, sale imaginación para decirle más cosas. Si te pregunta cómo está la situación del país tú no vas a

contestar mal. Y la otra va complementando, ahí salen cosas coherentes. ¡Es bacano!” (E-23). La disposición física de los computadores en los colegios favorece este tipo de navegaciones colectivas. Ya sea para armar batallas verbales o para cortejar grupalmente al interlocutor, los jóvenes tienden a desindividualizar el uso del terminal. Habitualmente, no solo porque así lo quieran, sino porque el promedio de estudiantes por computador suele ser de tres, o más en algunas instituciones. Igualmente, como parte de su comportamiento tribal, los jóvenes suelen agruparse para ‘conectarse’ simultáneamente a varios objetos del ‘circuito mediático’ (radio, televisor, computador). La música o los espectáculos tele-deportivos son una buena motivación para hacerlo: “Como el partido era por la mañana, dice un joven, llevamos un televisor, lo conectamos en la sala, estábamos viendo el partido y mientras tanto estábamos chateando en Bolivia, sacando a los peruanos...” (E-18). Estos encuentros neotribales en torno a la tecnología suelen hacer explícita la fortaleza y facilidad de circulación que se tiene dentro de las estructuras comunicativas ‘massmediáticas’. Ello, de por sí, hace evidente la interrelación cotidiana de lo que podríamos denominar la ‘macrored tecno-comunicativa’, y nos hace ver cómo Internet no sólo no desplaza a la otros medios, sino que se alía con ellos para cumplir un mejor papel dentro de las empresas multiculturales del entretenimiento.

Los rituales de la interacción en línea

En una situación convencional de la vida cotidiana, los acercamientos entre personas suelen estar mediados por distintas pautas de interacción. En la investigación psicosocial (Moya 1994) se han identificado ciertos procesos que ocurren en los primeros momentos de contacto entre desconocidos. La primera reacción con la cual identificamos al otro tiene que ver con la interpretación emocional de su estado de ánimo. Progresivamente conformaremos un ‘perfil’ sobre la persona utilizando las informaciones disponibles (apariencia, entonación, atractivo, etc.). Enseguida realizaremos una ‘atribución causal’, es decir, atribuiremos al otro una intencionalidad. De acuerdo con la identificación de la causa (galantería, hostilidad, engaño, etc.) responderemos de diversas maneras. Todo el proceso nos permite ir configurando un esquema de pensamiento dentro del cual clasificaremos al otro

con toda la información posible, la que, por la propia experiencia o conocimiento, nos resulte más relevante. Los esquemas son múltiples, cada persona los posee para situaciones, personas y sentimientos que se aplican en diversas circunstancias. Lo fundamental del proceso de relación con el otro es que siempre estamos interpretando y, con base en ello, prediciendo posibles cursos de acción social y, por lo general, entendemos al otro como un sujeto de intencionalidad. Como todos sabemos de afectos, intenciones y comportamientos, interpretamos al otro por analogía con nosotros mismos. Esto era evidente en la fantasía de un joven que imaginaba su interlocutor del chat: “Lo que uno siempre se imagina, decía, es a la persona chateando al frente, así, en la misma situación que estamos nosotros... así casi siempre se la imagina” (E- 20).

Este proceso nos deja ver un mapa complejo en las interacciones de acercamiento cara a cara. Para las relaciones en los cuartos de conversación en Internet la ritualización de la interacción contiene similitudes y diferencias importantes. Lo que tenemos de las personas en el chat son sus indicios, es una percepción indiciaria. Lo que interpretamos del otro son sus marcas escriturales y ante ello nos comportamos interpretativamente, como cuando asumimos que unas marcas sobre la nieve son el símbolo de la presencia de un caminante, ‘huellas’, solo que en el Internet, tenemos huellas en tiempo real y las interpretamos en el mismo momento en que se están produciendo, a la vez que somos conscientes de que las generamos de la misma manera.

Dentro de las preferencias de los jóvenes de este estudio, el chat se destacaba, con gran ventaja, como el recurso más accedido y el que mayor atracción ejercía sobre ellos. Coincidiendo en la imagen del chat como un gran terreno fértil para el cultivo de su ‘hipersocialidad’, los jóvenes desplegaban en él un ritual de interacción que, con frecuencia, era similar entre los diferentes grupos de navegantes de los colegios investigados. La estructura que se puede identificar de la interacción en el chat se asemeja al recorrido por un laberinto de opciones, donde el paso de un nivel a otro está dado por una especie de filtro o esquema que permite decidir el paso siguiente en la conversación. Un primer momento está dado por la elección del chat. Los más populares son en español y en páginas de naturaleza comercial. Para llegar a ellos, los jóvenes han recibido recomendación de sus amigos o de los medios audiovisuales como la radio y la televisión. Aparte de la

‘lectura’ de las vallas publicitarias de la ciudad, estos jóvenes, muy poco consumidores de prensa, no reportaron haber navegado por un sitio por causa de publicidad impresa. Una vez hecha la selección, los jóvenes entran al sitio de Internet y, entre variados temas explorados, optan por entrar casi siempre al mismo: amor o romance.

A diferencia de otros espacios sociales, donde la adquisición de habilidades comunicativas suele ser un largo e inacabado proceso, en el chat parecería que hasta los más inexpertos aprenden rápidamente las claves del ritual de interacción. Una vez adentro, los jóvenes comienzan a desplegar un repertorio interactivo del cual tienen mucha conciencia: “Más frescos, dice un estudiante refiriéndose a su sentimiento en el chat, porque ya uno sabe qué es lo que van a preguntar, y pues más o menos se sabe qué se va a responder, ya se tiene un estereotipo de lo que se va a decir, lo que uno necesita que respondan: ¿cuántos años tienes?, ¿cómo te llamas? o ¿cómo eres?” (E- 18).

Como en el Golem de Borges, en el chat, es cierto que “en el nombre de la rosa está la rosa y todo el Nilo en la palabra Nilo”. El primer indicio que el otro deja sobre sí mismo, una huella que define su identidad, está en su nombre, su *nick name*. A través de él, los jóvenes muestran una primera marca de la identidad que quieren comunicar. En relación con la elección de su nombre en una sesión de chat, afirma una joven: “Yo creo que eso va de acuerdo con la personalidad de cada quién, por ejemplo si yo soy estilo ‘Betty la fea’, voy a buscar un Pancracio, o algo así... entonces pues sí, no pues me gustó ese nombre, (el del interlocutor) como que tiene algo como moderno...” (E-10). Tomando en préstamo el nombre de personajes populares, protagonistas de cine, caricaturas o deportistas, los jóvenes tratan de participar de una economía del lenguaje según la cual hay que comunicar, lo más condensadamente posible y en poco tiempo, los signos de la identidad que se quiere representar. En el nombre, además de su huella simbólica, existe una información fundamental para establecer la interacción: el género. Si el género no se identifica con facilidad, se presenta una reacción negativa o ansiosa en el usuario. Al respecto, uno de los entrevistados manifestaba: “Lo que pasa es que en el chat, se pueden usar nombres que mejor dicho, un hombre está escribiendo, y puede usar nombre de niña, pues en esos momentos te puedes confundir y ahí se desarrolla una conversación, por ejemplo se utilizan pseudónimos en el chat, por ejemplo acá es Crave,

que uno no sabe si es niño o niña, y ese Crave que sale ahí, pues ni idea...” (E-10). En nuestras observaciones y entrevistas fueron muy pocos los jóvenes que reportaron hablar con personas de su mismo género. Tanto hombres como mujeres prefieren establecer relaciones heterosexuales, cosa inteligible si se considera la hipótesis del amor como uno de los temas más populares entre nuestros grupos focales.

Luego de este filtro del nombre, aparece un criterio de selección radical, la edad. Por lo general es la primera pregunta, incluso antes del saludo. Muchos al ingresar al espacio público del chat lanzan preguntas como “¿hay alguien de menos de 14?”, “busco una niña de 15”, o simplemente dicen “hola para los hombres de 16”. Tanto chicas como chicos utilizan la edad como un primer factor selectivo. En la mayoría de las veces los rangos de relación son de uno o dos años, conservando el criterio culturalmente extendido de chicas menores con chicos mayores. En el caso del chat, ligeramente mayores. Por supuesto, hay excepciones en diversos sentidos. Un chico afirma: “Una vez nos pasó una anécdota, hablamos con una señora de cuarenta años y apenas le dijimos que teníamos dieciséis nos dijo que chao, que adiós. Nos despachó de una” (E-18). En algunos casos reportados por jóvenes hombres, la relación con gente adulta es vista de manera pragmática como un ‘banco de datos afectivos’, una persona con experiencia para ‘instruir’. “Cuando hablamos con un adulto, afirmaba un joven, hablamos del trabajo, de que a qué se dedica, de qué estudia, de qué le gusta, de cómo le gustan los hombres, cosas así...” (E-10). Una vez establecido el género y la edad, los jóvenes proceden a entablar la conversación. En una parte importante de los casos, más de parte de las chicas hacia los chicos que viceversa, se preguntaba el estado civil del interlocutor y se confesaba el propio. Las respuestas a esta pregunta tienen pocas variaciones: las chicas y chicos tienden a expresar que no tienen novios ni compromisos o que han terminado o están a punto de terminar su relación. Contrastados con nuestro conocimiento cotidiano de los participantes, esto no era realmente cierto para la mayoría de los casos.

Aunque por razones metodológicas y técnicas no se pudieron observar con profundidad y sistematicidad los contenidos y desarrollos de las conversaciones —sobre todo porque una vez en el chat la mayoría de usuarios pasaba a la opción de conversación privada—, de interacción restringida. Una vez pasado el breve y fugaz filtro de las decisiones anteriores, se iniciaba la

conversación como una ‘exploración’ temática de un terreno para encontrar ‘similitudes’ y compatibilidades. Las preguntas del tipo: “¿qué te gusta?”, que buscaban simbólicas compartidas o “¿qué estudias?”, que definían coincidencias de nivel escolar, funcionaban como prácticas de exploración del otro como posible interlocutor que comparte o no, espacios que les son vitales a las culturas de los jóvenes.

Con similitud o diferencia en los gustos, existe criterio ‘temático’ definitivo para poder continuar en una conversación. Los jóvenes, por lo general, aunque hablen del amor o de la guerra, utilizan un criterio altamente excluyente que podríamos denominar ‘la censura del divertimento’. Identificados con la representación de las tecnologías digitales como el espacio del placer, los jóvenes encuentran que el chat difícilmente admite temas que no sean ‘divertidos’. A la pregunta de: ¿por qué se chateaba?, era usual encontrar afirmaciones como la de un chico que decía: “Uno chatea es para divertirse, y para hablar un ratito, no para hablar del país, ¡por Dios! Aunque hay chats especializados ¿sí?, pero para ponerse a buscarlos o crearlos es como muy aburrido, los chats muy comerciales solamente se utilizan con propósitos de diversión, no más...” (E-10). Luego de esto, sin parodiar en exceso un título de Postman (1986), podríamos afirmar que en el chat hay que ‘divertirse o morir’.

Desde luego hay toda una diversidad temática. Pero los temas considerados ‘serios’ son un objeto prohibido en la conversación. Esto no implica que no se pueda conversar seriamente y a profundidad sobre un tema divertido. “A un amigo, explica un joven, le gusta mucho el anime, y entra al canal ese de anime y empieza a hablar de anime...” (E-18). Sin embargo, es el carácter social del diálogo lo que marca los temas del chat. El amor y desamor, los gustos y aficiones, el sentido de la identidad y de la vida, pueden ser, en medio de fragmentos entrecruzados, un largo diálogo sobre los meandros de la existencia de cada uno. El desarrollo de la profundidad o extensión del tema también depende de la forma de navegación del usuario y de su intencionalidad. Existen chicos que permanecen hablando con varios interlocutores al tiempo, otros que se vuelven excluyentes y tienen una sola conversación. Un grupo particular de los jóvenes del estudio, los de mayor trayectoria en el chat, tenía un ritual particular; aparte de las prácticas mencionadas, hacían evidente el uso del chat como un territorio de conquista. Cuando navegábamos en grupo, en una sala especializada, con buen equi-

pamiento, los jóvenes asumían que su misión en el chat era la de un conquistador de la tribu, cuyo trofeo de vencedor estaba dado por el mayor volumen de números telefónicos que obtuvieran en una sesión de alrededor de dos horas. Cada pequeña agenda telefónica funcionaba como signo de prestigio entre los pares. En el mismo sentido, el gusto por chatear en grupo era motivado por el despliegue de complicidades y juegos de seducción compartidos por el grupo. Al chatear en compañía podían turnarse al interlocutor y corroborar los datos que los demás habían logrado. Igualmente, podían identificar los diferentes papeles que cada interlocutor asumía con cada uno de los chicos chateadores. Este ejercicio se volvió frecuente en las sesiones de navegación del estudio, al igual que lo hacían en sus casas (los pocos que tenían computador y conexión de Red) o en el colegio, en los momentos en que podían escapar al control de los profesores.

Ficciones y realidades post-chat

Existe una dimensión que podría definirse como el tramo final del ritual de interacción en línea: es el encuentro cara a cara. En algunos casos, existe una diferencia importante entre los grupos de colegios. Parecería ser que los jóvenes con menor trayectoria, o con capital tecnocultural de menor escala, tienden a ver el encuentro post-chat como algo irrealizable, una ficción que escuchan, pero que no consideran posible para su vida. “Nunca he pensado en encontrarme con alguien del chat, afirmaba un chico, porque, pongámosle hay gente que vive por allá en Estados Unidos y uno bien pelado, que va a irse por allá, o ellos que se van a venir para acá, entonces uno simplemente entra para encontrar alguien con quien conversar, simplemente a hablar, hablar de cosas románticas...” (E-10). Por su parte, otro estudiante, más experimentado y con mayor nivel sociocultural explicaba: “Por lo general, lo que uno busca en un chat es conocer amigos y tener la posibilidad de conocerse físicamente, y entonces, por lo general, cuando yo entro, entro a los sitios donde yo pueda conocer, por lo menos del país” (E-20). Dentro de los usuarios que aspiran a conocer las personas de manera directa, existe una mayoría que prefiere navegar en los chats de su ciudad o de su país. Aunque al principio de su experiencia navegaban indiscriminadamente, la mejor manera de encontrar amigos personales es en los sitios donde nave-

gan otros cercanos geográficamente. Esos usuarios, de grupos medios, con mayor capital simbólico, más apropiado de una cierta imagen de la 'realidad' que hay 'detrás' del Internet, fueron los que mayores encuentros personales reportaron con amigos que habían hecho en el chat.

Estos encuentros reales suelen tener varios pasos precursores, que por lo general transcurren rápidamente: algunas llamadas por teléfono, un incremento del nivel de confianza, declaración de sintonías emocionales, identificación o rechazo a tonos de voz y, previo acuerdo, el encuentro personal, precedido por altísimos niveles de expectativa. Así, con un buen tiempo para idealizar al otro, los jóvenes llegan a su primer encuentro esperando hallar al mejor objeto para sus deseos. Una chica contaba su experiencia post-chat: "Yo entré en el chat un día, decía, pues yo voy por una amistad. Pero también le di el teléfono, yo con él sí me hablo siempre, nosotros nos hicimos una cita, nos conocimos. La primera vez que hablamos por el chat, chévere porque nos contábamos todo, no nos mirábamos las caras... Pero pues ya conocerse personalmente era que, nosotros dos habíamos dado datos distintos" (E-23). Al encuentro post-chat los interlocutores llegan en una situación en la que dependiendo de sus niveles de comunicación previa, control y manejo de estereotipos de persona, fortalecen o deshacen la vinculación que habían logrado en el chat y por vía telefónica.

Estos rituales generados a partir de la interacción del chat muestran variantes y singularidades, pero hemos descrito las principales tendencias que se encontraron en el grupo de este estudio. Es de resaltar la forma en que los jóvenes son conscientes de su repertorio de interacción. Una buena parte de ellos asume un alto nivel de 'modulación' de sus comportamientos, sus preguntas y sus respuestas, que incluso llegan a modificar, con cualquier pretexto (tecleé mal, no te entendí, etc.) para agradar mejor a su interlocutor. Una joven chateadora afirmaba: "Pues, a ver, yo generalmente nunca digo mentiras. Pues si acaso sí voy acomodando las cosas (que digo) para con la otra persona que estoy hablando ¿sí? Que no se note mucho la diferencia entre (estar en) la universidad, el colegio, no sé qué..." (E-23). Este nivel de conocimiento responde a una necesidad de actuar con una cierta estrategia instrumentalista, sobre todo en aquellos que pretenden establecer vínculos reales con sus interlocutores. El fin, lograr obtener un dato real, una dirección de correo o un número de teléfono del interlocutor, es una meta que media el comportamiento, aunque no se pueda afirmar que todo el tiempo

la interacción sea de esta manera. Más bien, puede decirse, que cada conversación pasa por diversos momentos, distintos tonos afectivos, variados grados de profundidad emocional e informativa. Aunque todos los interlocutores pueden llegar a desarrollar fuertes niveles de implicación, también existen chateadores que fácilmente emigran de una relación a otra, y en cada una apenas si toman los datos básicos y ofrecen las informaciones más breves y esquemáticas sobre sí mismos.

El yo digital

“¿Es tan difícil de creer? Tu ropa es distinta y los enchufes de tu cuerpo han desaparecido. Vuelves a tener pelo. Tu aspecto actual es lo que llamamos una auto-imagen residual. Es la proyección mental de tu yo digital” (The Matrix)³⁰.

Lo que somos tiene que ver, de manera primordial, tanto con la representación de nuestra propia imagen como con la imagen que de nosotros se tiene. Uno siempre se construye en relación con otro. El ‘yo’ es una entidad en relación, afirma Gergen (1996). Para Lacan (1981), desde una perspectiva psicoanalítica, la imagen juega un papel central en la construcción de la identidad de los seres humanos. Cada usuario, al navegar, realiza los recorridos en los cuales se reconoce y quiere ser reconocido. Cada trayectoria es la historia de sus búsquedas y cada objeto encontrado es, en algún sentido, una mirada de lo que somos, tenemos y deseamos. Una mirada de nosotros, de un ‘yo’ construido en el mar indefinido de símbolos de la Red. El hombre es una especie que necesita mutar, que “sufre si no cambia”, escribió Bachelard (1987: 18) y en el espacio de la Red la transformación y la reinención son una práctica cotidiana. Ese ‘yo’, hecho de mutaciones, cambios e inestabilidades, es el ‘yo digital’ del navegante del ciberespacio. Un ‘yo’ que proyecta deseos y limitaciones, un ‘yo’ que existe en relación con la Red, aun cuando no esté conectado con ella. De forma esencial, aunque la vida del joven transcurra externamente a la Red, la vinculación con su espacio simbólico puede permanecer abierta. “Estamos por fuera de la relación directa con un objeto tecnológico, pero no somos ajenos al mundo simbólico que

30 The Matrix es una película de 1999, producida por la Warner Bros y escrita y dirigida por The Wachowsky Brothers.

él nos media, sobre todo, porque aún estando por fuera de la Red seguimos conectados al circuito mediático en el cual ella se inscribe”.

El ‘yo digital’ es una construcción simbólica, una representación que permanentemente se actualiza dentro de las prácticas culturales de los usuarios del circuito mediático. Con las singularidades propias de su relación con Internet, dentro del espacio simbólico con él creado, los jóvenes buscan un escenario de expresión. Cada una de sus experiencias es un ‘avatar identitario’, una búsqueda del ser, una especie de transacción entre las tensiones que definen lo que el ‘yo digital’ desea y lo que encuentra en su navegación cotidiana, particularmente en los *chat rooms*. Tensiones presentes porque hay movimientos y entrecruzamientos entre límites y deseos. Cada uno de los jóvenes usuarios de la Red está abierto a nuevas experiencias que le permiten redefinir su identidad y sus maneras de representarse (que mencionaremos más adelante).

Placeres escriturales de una generación no libresca

“El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro, es como si tuviera palabras a guisa de dedos, o dedos en la punta de mis palabras. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto. Por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discreta e indirectamente, un significado único, que es ‘yo te deseo’, y lo libera, lo alimenta, lo ramifica, lo hace estallar (el lenguaje goza tocándose a sí mismo); por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso a cerca de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación” (Barthes 1984).

La primera experiencia identitaria que los jóvenes encuentran en el chat tiene que ver con la representación de su existencia a través de un registro escritural³¹. Es una práctica profundamente vinculada con el sentido lingüístico que tienen los procesos de conformación de la identidad de la especie humana. El lenguaje es la estructura primaria en la cual el mundo deviene

31 Las observaciones y las estadísticas de este estudio nos indican que el único tipo de chat al que acceden los jóvenes es de carácter escrito. Los sitios con video y voz (aun siendo una voz predefinida que el usuario elige) no estaban dentro de sus experiencias de navegación con la Red.

orden para el sujeto. La entrada al mundo humano, la subjetivación y la posibilidad de la relación, se da, para Lacan (1981), con la entrada al lenguaje que nos permite nombrar al otro, ser nombrado por él y reconocernos como sujetos en esa nominación. El lenguaje es la primera, y probablemente una de la más imprescindibles, de las estructuras colectivas. Estar en el lenguaje, 'ser en lenguaje', es estar en la más compleja y primordial red de vínculos tejida por la especie en su proceso de humanización. "A través de la coordinación relacional nace el lenguaje, y a través del lenguaje adquirimos la capacidad de hacernos inteligibles. Así pues, la relación sustituye al individuo como unidad fundamental de la vida social" (Gergen 1996: 309). En tanto lenguaje, el individuo es relación. Como individuo su identidad ha sido construida en el lenguaje relacional, por eso la identidad es una narración, (Gergen, *ibid*, 231 ss.), una historización de lo que hemos sido, de cómo se han construido o destruido nuestros microuniversos relacionales. Nos reconocemos en el lenguaje y con él nos contamos/constituimos. La vida relacional, la que se estructura en el lenguaje, es el señalamiento de una alienación inevitable, la 'alienación primordial' que constituye al sujeto (Lacan 1981). Antes de ser 'yo', o sujeto, se es otro, porque usamos su lenguaje, porque somos su lenguaje, porque nos nombran con él, porque nos movemos en su mundo de significación, y una vez allí, nominados y nominadores del mundo, somos el otro, el del 'yo relacional' al que aludiera Gergen.

El lenguaje nos introduce en un ordenamiento cultural, en unas reglas de construcción y circulación de significados. Estar en el lenguaje es tener un lugar en el mundo. Un lugar de mirada. Un ángulo, una manera de observar. 'Allá', 'desorden', 'nada', son palabras que empiezan a ordenar la mirada humana. 'Miro desde el lenguaje'. La palabra permite ver. Es frecuente encontrar un ejemplo etnográfico que nos ilustra un poco: para ciertas tribus esquimales la nieve tiene más de una decena de tonos de blanco. En su lenguaje hay muchos términos para 'ver' la nieve. Hay una conexión decisiva entre la forma de mirar el mundo y el lenguaje. "Suele sostenerse que el lenguaje es la representación del mundo. Yo más bien, afirma Von Foerster, querría sugerir lo contrario: que el mundo es una imagen del lenguaje" (1994: 100). Y aun si ello fuera solipsista, para el mundo del chat sería totalmente cierto.

Si a los escritores románticos de papel y tinta decimonónica los maravilló la exploración intensa de su subjetividad, a los jóvenes contemporáneos

de escritura digital los desvela, en largos amaneceres en la Red, su hipersocialidad mediada por la palabra dispersa y desordenada del chat. Tenemos una generación de chateadores, prolijos y apasionados por la escritura electrónica, no solo en los chats, sino en el correo y en las secciones de avisos románticos de la Red; chateadores que quizás nunca han entrado a una oficina postal y convierten al correo en una especie institucional en vías de extinción.

La escritura de los jóvenes en el chat es un ejercicio fracturado, es una escritura apresurada de fragmentos que el interlocutor tiene que completar. Basados en una economía de lenguaje y, aun cuando permanezcan mucho tiempo en línea, los jóvenes son conscientes de la brevedad del tiempo, de la posibilidad de que el otro desaparezca en un momento cualquiera, sin poder tener ni el más mínimo control para retenerlo. Oraciones breves, monosílabas, preguntas escuetas, suelen ser la estructura dominante de la escritura del chat. Los jóvenes no acostumbran a ser extensos en sus proposiciones y parten de una gran dosis de presupuestos compartidos. Allí es donde su reconocimiento como parte del circuito mediático les ahorra grandes cantidades de datos sobre sí mismos. Con poca información disponible, con las preguntas habituales del ritual, los jóvenes tienen que utilizar los breves datos que tienen para construir la imagen del otro: en esas circunstancias optan por realizar las preguntas que consideran esenciales para identificar al interlocutor: ¿qué te gusta?, ¿has escuchado esto?, ¿has visto lo otro?, ¿te gusta rumbar?. Vídeo, música y fiesta son los códigos identificatorios de una generación vinculada estrechamente con los circuitos mediáticos que entrecruzan su vida cotidiana.

Con escrituras breves y fragmentarias, la conversación del chat no significa extensión escritural, sino ‘intensidad comunicativa’. En varias sesiones, muchos de los habituales chateadores reportaron que “hablaban por hablar”, que una vez cerrado el canal no había quedado nada, simplemente habían experimentado el goce del placer efímero de una palabra que no se acumula. Es una conversación anónima que la vez siguiente volverá a empezar desde el punto cero y probablemente para muchos termine allí. En este sentido es prolija la comunicación del chat, que más allá del contenido hace evidente la importancia de la relación, del entrar en contacto con el otro. También existe la modalidad del interlocutor reiterativo, quien tiene una estructura predefinida y breve de fórmulas comunicativas que siempre usa.

Este tipo de joven, tan frecuente en hombres como en mujeres, experimenta en el chat una creatividad, donde no se inventan palabras, sino relaciones. Por eso usualmente escriben los mismos mensajes a todos sus interlocutores: no les importa la creatividad de su palabra, sino la invención de una relación.

En una generación de jóvenes tan cuestionada por sus relaciones distantes con la cultura de la escritura y del libro, no deja de resultar paradójico que una de las prácticas más frecuentes de los jóvenes cibernautas sea el chat de texto. En buena medida, porque, como ya se ha dicho, es una experiencia que no se representa como un ejercicio lecto-escritor, ni menos como una práctica escolar de la lecto-escritura. Pero también, en nuestra hipótesis, porque el lenguaje del chat no es claramente un lenguaje escrito. O por lo menos no en el sentido que los jóvenes asignan a la escritura y menos en su forma de construirlo.

Un lenguaje de efectos especiales

Si examinamos con algún detalle la manera como funciona el lenguaje del chat descubriremos una gran similitud con el funcionamiento de un código comunicativo que los jóvenes manejan con propiedad: el de sus consumos audiovisuales. En el chat los usuarios producen breves mensajes contruidos con la escritura y los símbolos predefinidos disponibles en un computador, con la reiteración de letras y palabras, con el juego de acrónimos, la mezcla de mayúsculas y minúsculas, y todo el indefinido juego que puede surgir de la combinación de caracteres. Además, en varios chats, se ha vuelto frecuente la utilización de imágenes prediseñadas, pequeños y diversos íconos (un corazón, una cara sonriente, etc) que pueden acompañar el mensaje o el *nick* del participante. Por otra parte, el estilo de brevedad y la necesidad de ‘capturar’ la atención del otro, obliga a ejercitar un lenguaje centrado en la búsqueda del contacto, en la creación del vínculo, para ello los interlocutores utilizan un lenguaje efectista, dispuesto a mantener alerta y conectado al otro. Y cada usuario espera lo mismo: si alguien entra al chat es por diversión, y conociendo esa razón, cada uno asume que para mantener al otro hay que divertirlo. Una joven afirmaba al respecto: “Cuando uno entra está un poco desocupado, que suele ser lo común ¿sí? Entonces cuan-

do uno entra y está desocupado uno quiere divertirse en algo y es muy agradable porque uno al entrar y empezar a distraerse, entonces uno la pasa muy bien ¿sí? Porque uno no se está comprometiendo con nada, sino simplemente está haciendo cosas de las que se va a reír y la va a pasar rico...” (E-23).

Preocupados por divertir y ser divertidos, por impactar y ser impactados, por experimentar un involucramiento emocional intenso, los jóvenes, a través de sencillos juegos tipográficos y de estructuras expresivas expeditas, construyen un lenguaje de efectos especiales. Si observamos las conversaciones en línea, con seguridad no encontraremos una narrativa extensa, con metáforas elaboradas, al contrario, es la concisión y el fragmento lo que impera. ‘Los jóvenes en el chat lo que quieren no es escribir, sino comunicar’. La intensidad comunicativa no está en la extensión sino en el escenario imaginario que se construye en la relación. El capital simbólico compartido y el uso intenso de supuestos sobre el otro, contribuyen a construir el chat como un escenario de relación emocional, tanto para seducir al otro, como para entablar batallas campales en línea.

Tensiones y movimientos de la identidad digital

“El chat, afirma un joven, es también una forma de desahogarse, de pronto ocultándose de que lo vean o que le digan: es que usted es muy feo, no me gusta, no quiero chatear con usted... en el chat uno se desahoga y dice lo quiere... o si se quiere ‘levantar’³² a alguien por Internet, o sea, cualquier cosa que a uno se le ocurra, lo puede hacer exactamente, si de pronto alguien le dice: ay, usted es un desgraciado, grosero, pues ‘bacano’, pero nadie lo puede sacar a uno, nadie le puede decir: ¿sabe qué?, sálgase...” (E-14).

Aunque en la vida cotidiana no exista la conciencia explícita de que ‘somos cuerpo’, es frecuente que pensemos en él, en las maneras como lo presentamos y lo actuamos frente a los otros. Nuestro cuerpo es un signo excluyente o incluyente, en la interrelación funciona como un símbolo de distintos grados de atracción según patrones grupales y culturales de belleza socialmente aceptada. Cuando más conscientes somos de nuestro cuerpo, probablemente, es en las interacciones afectivas. Los jóvenes, recién emer-

32 ‘Levantar’ significa en el lenguaje cotidiano de los jóvenes, conquistar o seducir.

giendo de una adolescencia donde la corporalidad recibe una gran significación social, sienten su cuerpo como el puente o el límite que los une o los separa de los otros. Cuando se está en el chat se realiza un involucramiento progresivo en el orden de la palabra y, en dirección contraria, se experimenta un proceso simbólico de ‘descorporeización psicológica’. En cierta medida, la ‘existencia escritural’ que adquiere el usuario del chat implica un desplazamiento de la relación con el cuerpo como escenario comunicativo: en el chat somos menos cuerpo y más lenguaje.

Al realizar una comparación entre la comunicación personal y la que se logra en el chat una joven afirmaba: “Hay personas que mediante el chat dicen todo lo que puedan... dicen todo tipo de cosas, así sí se abren y dicen cualquier tipo de cosas, en cambio, después, ya cuando una está hablando personalmente, como que se cierran, como que es más tímida la persona, pero digamos que en el chat hay un ambiente como para expandirse, como libre” (E-20). En la vida cotidiana al otro se lo evalúa desde la mirada. En el Internet, el reino digital de lo visible, donde “todo puede ser mostrado”, paradójicamente no hay miradas para el cuerpo del usuario del chat de texto. Esta experiencia tiene dos consecuencias importantes. La primera, es la percepción de ‘deslimitación’ que experimentan los jóvenes. Sin límites corporales los jóvenes sienten la desaparición de la autocensura, propia de la regulación comunicativa en otros espacios de la vida social. En la cotidianidad, los individuos piensan más de lo que dicen, pero el aprendizaje de la regulación social genera niveles de autocontrol que facilitan la interrelación. En el chat los jóvenes pierden varias características de la interrelación social habitual: lo primero, el cuerpo, lo segundo, la autocensura. Los límites para comunicar se disipan o, mejor dicho, se ensanchan. Los jóvenes que se confesaban con menos habilidad comunicativa en su vida diaria expresaban esto de manera más enfática.

La segunda consecuencia que se logra con la ‘descorporeización psicológica’ es la percepción de una experiencia de expansión del mundo interior, el cual emerge con gran fuerza expresiva. Sintiéndose más libres y con menos censura, los jóvenes chateadores comunican lo que consideran más esencial de su vida personal. Cuando se chatea con el otro, y después de pasar los filtros de vinculación antes referidos, los interlocutores pasan a autorrepresentarse como dos esencias en contacto. Sin cuerpo para ver ni censurar, con la imaginación desbordada por, muchas veces, imaginar al otro como

objeto de deseo, los usuarios entran rápidamente en un ambiente de fuerte intimidad y exaltación subjetiva. En el reino de la palabra fragmentaria, los chateadores practican una comunicación casi ‘mística’, de intenso contacto y de fuerte sinceridad. Habitualmente las conversaciones en línea se vuelven un complejo proceso de exploración de la subjetividad. Una joven reportó cómo esta práctica del chat la situaba en dimensiones y facetas no exploradas de su identidad y subjetividad: “Es como conocer como otra faceta de uno, de que si tú no lo tienes al frente le puedes decir, ‘papito’³³, por ejemplo. Una palabra de esas, uno como que ya queda todo... en una ocasión estábamos haciendo eso, pues rechistoso porque, pues, digámosle tal cosa. Y como que la creatividad sale a flote. No, mejor dicho, todas tenemos una creatividad pero impresionante. Entonces yo creo que de pronto como que también nos conocemos, como que nos liberamos de algo que tenemos muy guardadito y que uno de frente no se lo va a decir a alguien...” (E-23).

En este ambiente de expansión expresiva los jóvenes usuarios del chat pueden explorar un considerable repertorio de posibilidades para sus identidades digitales. Sin la pretensión de agotar la clasificación, podríamos proponer una organización de tres formas básicas en que funciona la identidad representada en el chat. En primer lugar, encontramos los jóvenes que prefieren representarse a sí mismos con la autoimagen que tienen en la vida cotidiana. Son los jóvenes que afirman que en el chat ellos son “como realmente son”. Este tipo de usuarios son los que más rápidamente parecen lograr un alto nivel de intimidad con el interlocutor. En segundo lugar, están los jóvenes que se representan por lo que “desearían ser”, con una cierta imagen con la cual les gustaría ser imaginados por los otros. Chateadores de este tipo acostumbran a realizar juegos de papel donde representan personas con los rasgos dominantes de su ideal. Una tercera categoría de usuarios, corresponde a aquellos que representan la identidad que, suponen, busca su interlocutor. Estos jóvenes son expertos en modular su personaje, pasan de un papel representado a otro, acomodándose a los requerimientos que su interlocutor expresa. Son jóvenes que se entrenan en interpretar esquemas típicos del interlocutor, conocen un rango diverso de posibilidades y a cada uno, más o menos, le tienen prevista cierta forma de actuación. Entre los tres tipos, son los más versátiles, pues, en la medida en que se tienen que

33 Una expresión que significa un piropo con una alta carga seductora.

ajustar a las expectativas del otro, se ven obligados a recomponer reiteradamente la representación de su identidad digital.

Aunque podríamos imaginar una clasificación más amplia, ésta parece ser la que más clara nos resulta para tipificar el comportamiento de los jóvenes escolares de esta investigación. Cada uno de los chateadores puede probar las tres maneras de representarse o combinarlas, incluso, en un mismo evento conversacional. Lo más común es que, dependiendo de las motivaciones de los usuarios, de los espacios donde naveguen, o de la misma relación que encuentren en el chat, asuman algunos de estos tipos de identidad en línea. Por ejemplo, si los jóvenes tienen la intención de jugar con el otro, divertirse, estar solamente un momento, entrarán el chat a experimentar que pueden comunicarse sin otra intención que hacerlo, sin reparar en contenidos o metas ulteriores. Cuando los jóvenes navegan en sus colegios o en casa (y acompañados por sus pares), tienden a generar comportamientos tribales. La demostración de audacia o invención se vuelve un motivador para entrar en el chat a representar personajes y hacer 'juegos de rol' para engañar al otro. Como divertimento esta práctica funciona para ser reconocido entre sus pares, igual sucede con los actos de cortejo. Obligados por el sentido tribal, más los chicos que las chicas, (aunque éstas también lo hacen más frecuentemente de lo que se atreven a afirmar), convierten en una competencia colectiva el logro de las 'conquistas virtuales'.

La extraña lógica de la verdad

"Cuando soy buena, soy muy buena, cuando soy mala, soy mejor" (Mae West).

En las sesiones de chateo, la simulación, la ficción y los juegos de identidad se vuelven una práctica recurrente en el chat. La posibilidad de probar hasta dónde se puede llegar en la invención del 'yo', hace que emerja una 'extraña lógica de la verdad' en los cuartos de conversación en línea. Una joven afirmaba: "...si tú estás en el chat, primero no sabes con quién estás hablando, no lo conoces. Segundo, no sabes si todo lo que te dice es cierto. Pues puedes hablar con él y contarle tus cosas y pues igualmente te las van a decir pero no sabes si sea cierto. Es divertido hablar, pero eso no te asegura que te estén diciendo siempre la verdad" (E-23).

Por la propia experiencia de los jóvenes, el chat implica la sospecha de que les puedan mentir. Así mismo, por el ejercicio de haberlo hecho, los usuarios tienen presente que la verdad del chat siempre es un mundo frágil y relativo. La analogía de comprender al otro por lo que cada uno hace es propia de la interpretación cotidiana de las personas. En la construcción de la verdad del otro hay una reciprocidad implícitamente aceptada. Sobre ello una estudiante manifestaba: "...puede que yo no (haya estado) diciendo la verdad pero yo tampoco sabía si me estaban diciendo la verdad. Entonces pues yo simplemente hablaba normal..." (E-23). En el chat los jóvenes construyen verdades y ficciones de diferente escala. Asumiendo rasgos personales de lo que consideran deseable, pueden mentir para seducir al otro y poder establecer un posterior contacto real. O pueden hacer lo contrario para agredir. En este caso, la forma más usada es simular una persona del género opuesto del interlocutor. Los chicos simulan ser mujeres y las mujeres hombres. Poder descubrirle la farsa al otro es la culminación de este acto. Es una muestra de poder agresivo ante el interlocutor al que 'suponen' sincero. Allí hay desde luego una paradoja en la lógica de la 'verdad del chat': partir de que el otro es sincero para poder engañarlo. En cierta medida eso implica poner entre paréntesis el supuesto de que en el chat siempre se miente.

En el juego de representación del otro que sucede en estos casos, se hace evidente una práctica de descentramiento que implica poder asumir un papel lo mejor posible. Partiendo de la premisa de que todos en el chat pueden mentir, los jóvenes saben que los otros, en principio, están prevenidos contra el engaño. De manera tal que al representar su personaje se esfuerzan notablemente por resultar verosímiles. Cuando asumen un personaje de bondad, parecen todo lo buenos que se puedan imaginar; cuando, en el extremo opuesto, simulan al malvado, también lo hacen comprometidos a fondo con lo que consideran es el mal. Finalmente, una manera en que se hace más clara la paradoja de esta extraña lógica de la verdad es cuando los jóvenes, al suponer que cualquiera puede mentir, deciden ser profundamente sinceros. ¿Cómo sucede esto? En un reporte, citado arriba, una estudiante, sabiendo que podía ser engañada, se comportaba sinceramente, ya que asumía que si decía algo muy personal de lo que luego se arrepintiera haber confesado, en cualquier momento podía decir que eso, lo más cierto para ella, no era verdad. Esto la tranquilizaba, pues sintiendo que todos pueden mentir, podía ser lo más sincera posible.

Chat para adolescentes: los fragmentos de un discurso amoroso

“Lo que el amor desnuda en mí es la energía. Todo lo que hago tiene un sentido (...), pero ese sentido es una finalidad inasequible: no es más que el sentido de mi fuerza” (Barthes 1984).

Un tema milenario, antiguo como la especie, resurge con fuerza en los escenarios del chat. “Yo entré a este chat, decía un joven, porque es que de primeritas dice amor y entonces usted dice, ¡uuuuu, amor! (y entra)” (E-10). Es habitual que en cada sitio de conversaciones en línea haya canales que suelen llamarse ‘área rosa’, o ‘para enamorados’, o ‘buscar pareja’ o simplemente ‘amor’. Estos cuartos, en la mayoría de los chats que utilizan los jóvenes, están clasificados por zonas geográficas internacionales y por ciudades de cada país. No hace falta, desde luego, que el chat no esté definido por sus creadores como zona para conversaciones de amor, para que los jóvenes usuarios rápida y masivamente desplieguen en ellos sus discursos amorosos. Muchos chats despliegan en sus *interfaces* publicidad sobre el uso gratuito de las tarjetas electrónicas que ya contienen declaraciones amorosas. Algunos sitios ofrecen un repertorio sobre piropos, disponibles para ser usados inmediatamente. Igualmente, en las páginas de los chats más populares de Internet se encuentran consultorios sentimentales, listas de correo sobre relaciones de pareja y temas directamente relacionados con las relaciones afectivas.

El amor vende, sin duda, y las empresas de Internet lo saben. Los usuarios, por su parte, encuentran que la Red es un lugar para enamorar y enamorarse. Las conversaciones son, así, un lugar habitual para la seducción. Aunque ambos por igual seducen, las jóvenes parecen asumir un papel más activo. Son los chicos quienes por lo general dan la bienvenida a las chicas. En los chats que observamos, por lo menos en las horas de navegación diurna, las mujeres o, mejor, los *nicks* femeninos son numéricamente inferiores en comparación con los masculinos. Cuando una chica entra al chat es usual que la reciban saludos de muchos interlocutores simultáneamente. La estructura así vista parecería conferirles a las chicas el carácter de ‘bienes escasos’ y por ello muy solicitados. Con los jóvenes rara vez observamos eso. Y por ello, probablemente, asumen la iniciativa de ponerse en contacto con varias interlocutoras esperando que al menos una les responda. El chat parecería convertirse así en el ágora de la seducción, todos pueden desear, to-

dos pueden seducir, pero la palabra masculina desborda y la expectativa femenina asegura que el rito activo-pasivo se vuelva habitual.

La mayoría de los jóvenes de los colegios públicos no poseían ni conexión ni computador en sus hogares, pero los que sí estaban provistos del equipo, tenían un horario favorito para las conversaciones amorosas en el chat; 'el amor juvenil de Internet es nocturno'. "Donde mi primo, ayer, decía un joven, fue que nos conectamos a las nueve de la noche y nos desconectamos a las cinco de la mañana" (E-29). Cuando se puede tener acceso al chat la mejor hora para los fragmentarios discursos de amor parecería ser la noche. Si en el colegio los profesores son el mecanismo de censura para el chat, en los hogares lo son los padres. Y lo hacen motivados más por el costo de la conexión que por estar lo suficientemente enterados de qué es lo que hacen los chicos cuando entran al chat.

La naturaleza de las conversaciones amorosas del chat es similar a las formas escriturales que ya se han mencionado. Su género narrativo oscila entre dos extremos: las clásicamente románticas y las explícitamente sexuales. Los chicos son los que se reconocen más desinhibidos. Las chicas, aunque sin ser del todo indiferentes, afirman rechazar estos contenidos. Los dos géneros del discurso amoroso se pueden intercambiar o "evolucionar" de una a otra forma. En el mismo sentido, en este grupo, son menos frecuentes los llamados 'cibernoviazgos' (relaciones amorosas reducidas a la Red) que los encuentros post-chat. Aun los chicos que no se imaginaban el encuentro 'real' como una opción posible para ellos, no parecían tener interés en una relación exclusivamente por la Red. Parece factible que las relaciones amorosas centradas en la comunicación por la Red se dan porque existe una limitación de distancia geográfica excesiva o porque los usuarios apenas comienzan su relación con Internet, o, porque, como hemos visto, no creen que el otro sea más real que la ficción de sus palabras escritas. Sin embargo, consideramos que es la distancia geográfica la que finalmente decide hasta dónde una relación virtual se transforma en una presencial. Tal vez no sea frecuente, ni muy satisfactorio, tener una 'cibernovia' viviendo en la misma ciudad. Sobre el tema una chica cuenta su experiencia: "Eso fue cuando yo estaba comenzando (en Internet), me gustaba muchísimo entrar a Argentina porque me gustan los argentinos... entré, conocí a un muchacho y nos empezamos a hablar, y me mandaba correos y yo le mandaba. Y después nos cuadramos por Internet, o sea, 'cibernovios'. Y duramos bastante tiempo pe-

ro después no nos volvimos a mandar correos...” (E-23). De una relación así, con el incremento afectivo que puede generarse con el tiempo, si los interlocutores hubiesen vivido en sitios cercanos, el encuentro presencial habría sido el desenlace más factible.

La idealización del otro es, en medio del discurso amoroso, una operación frecuente de las conversaciones en línea. Cuando los chicos imaginan al otro ponen en la escena de su fantasía objetos idealizados con los rasgos de la belleza socialmente aceptada: ‘en Internet parecería que no hay espacio para los feos’. “Muchas veces, afirma una joven, uno pues se imagina algo ideal ¿sí? Entonces pues si yo quiero que tal vez la persona se idealice conmigo yo le digo, no, yo soy alta, tengo qué cuerpazo...” (E-23). De esta forma el chat funciona como un espacio de actualización y proyección del estereotipo de los objetos de deseo, no solamente porque se los busque, sino porque cada uno puede aparecer allí como el interlocutor más deseable. Esta ‘dinámica erótica’ del chat tiene también su contrapartida: el ejercicio público de odios y agresiones. En varias de las sesiones y en los reportes de entrevista los jóvenes, con mayor frecuencia más los chicos que las chicas, relataban situaciones colectivas de agresión en el chat. Los chicos tenían varias estrategias. Cuando podían hacerlo en sus colegios se sincronizaban grupalmente para entrar a una sala específica y, en grupo, comenzar a insultar a determinados participantes en la sección pública del chat. Igual hacían cuando se ponían una cita en un chat determinado y, desde su casa, comenzaban el juego del insulto al otro. Los chicos funcionaban perfectamente como una tribu en guerra. La similitud de la situación era evidentemente análoga a la de los videojuegos, en la versión de equipos contra enemigos con un fin claro: expulsarlos del chat. Un joven afirmaba: “Por ejemplo los argentinos. Que los tipos hasta por Internet son bien creídos. Uno comienza a insultarlos bastante. Les dice uno, por ejemplo, las mismas palabras que ellos usan, por ejemplo, la palabra ‘boludos’...” (E-20).

Aunque los administradores de los sitios de Internet han tomado cada vez más control de estas situaciones, los usuarios se las arreglan para perseverar en el combate contra los otros (por ejemplo, cambiando de nombre al ser retirados). El objetivo de sus ataques no es indiscriminado, corresponde a la organización de un ‘estereotipo regional latinoamericano’. Funcionando casi siempre a nivel de países, los jóvenes de este estudio, construían una jerarquía de nacionalidades en las que respetaban a unos e insultaban a

otros. En la lógica de estas batallas existe una particular geografía de las representaciones del otro. Los colombianos minimizan a los peruanos y los agreden; para no involucrarse en terreno desconocido, respetan a los mexicanos por no comprender sus modismos; los venezolanos no existen, los hispanos norteamericanos les resultan novedosos y ante ellos son ambiguos en la batalla; a los argentinos los descalifican y, aunque no lo logran, pretenden ignorarlos. Es de destacar que por relaciones culturales, símbolos mediáticos compartidos, barreras del lenguaje³⁴ o proximidad geográfica, ya sea en el insulto o en la seducción, los jóvenes chatean por preferencia con participantes de la región latinoamericana.

Como se pudo observar, el amor en el chat también es desamor y agresión. Y ello depende de distintas variables, muchas ajenas a la intencionalidad expresa del navegante, porque, como en un videojuego, hasta los menos dispuestos terminan involucrándose en la lógica amorosa del piropo o en la emoción seductora de la ‘videoguerra verbal’.

El chat, ¿psicoterapia en línea?

En la década del 60 se volvieron muy populares distintos tipos de técnicas psicoterapéuticas basadas en el trabajo grupal. Entre ellas la de los *T-Group* (Training group)³⁵. La dinámica de este tipo de grupo de encuentro se caracterizaba por generar un fuerte espacio de comunidad, altos niveles de sinceridad, una gran exploración subjetiva e intersubjetiva y una manifestación abierta de las emociones de diferente naturaleza. Esta práctica se realizaba en espacios confinados y exclusivos para la experiencia. El impacto personal que esta técnica generaba era bastante fuerte. Pero para sus críticos tenía una

34 Una de las preguntas de la encuesta aplicada en este estudio tenía que ver con el conocimiento del inglés en Internet. Los puntajes que obtuvieron los chicos fueron generalizadamente bajos, quizás el puntaje más bajo de todas las repuestas. Sin duda, si pensamos en un riguroso proceso de incorporación del Internet a la escuela, muy pronto se hará evidente un problema todavía invisible para la escuela pública: sus precarios niveles de manejo de una segunda lengua. En las pruebas nacionales estatales que se aplicaron a los estudiantes del último año de secundaria, el área de inglés fue uno de los puntajes más bajos en todo el país, tanto en colegios públicos como en privados.

35 Sobre el tema de grupos de encuentro nos hemos basado en C. Dreyfus (1977) y W. Schutz (1973). Dreyfus hace un recorrido sobre la literatura y los clásicos de la época de auge de los grupos de encuentro, mientras que Schutz, exponente de una de sus corrientes, aborda el tema desde su propia perspectiva psicoterapéutica.

debilidad crucial: al constituirse como un espacio ‘especial’, se situaba al margen de la vida cotidiana de los participantes y aunque la experiencia provocaba cambios espectaculares en ellos, su duración era efímera y poco estable. Era, en síntesis, una experiencia emocional intensa que tendía rápidamente a desaparecer una vez concluido el encuentro grupal.

Si examinamos el espacio, las relaciones, los contenidos y los ambientes emocionales que se crean entre los jóvenes cuando entran al chat, encontraremos importantes semejanzas con los comportamientos en los grupos de encuentro. La apertura comunicativa es semejante. El predominio de la dimensión afectiva y la apertura expresiva son factores que los dos espacios comparten. En el mismo sentido comparten una de las características que se identificó como una debilidad de los grupos de encuentro: su constitución al margen de la cotidianidad de los participantes. El chat tiende a funcionar como un espacio simbólico desconectado del entorno. Como consecuencia de la ‘descorporeización psicológica’, de las vivencias identitarias idealizadas de sí y de los otros, los jóvenes experimentan el chat como un ‘mundo aparte’ al que se entra, se disfruta y se abandona. No es fácil determinar en qué grado la práctica del chat realmente se cruza con las transformaciones y desarrollos de comportamientos y personalidades, sin embargo, con los datos que tenemos, parecería ser que las conversaciones en línea ocupan otro de los ‘fragmentos de experiencia cotidiana’ que pueden, o no, articularse con el espacio vital de cada joven. Aunque no supongamos que la vida es un conjunto coherente de experiencias (más bien al contrario), la descripción del chat como un ‘mundo aparte’ nos permite identificar el comportamiento de los jóvenes en la Red como una vivencia fragmentada.

Más allá de ello, la amplia preferencia de los jóvenes por el chat se debe al interés por sus potencialidades de relación social. Según un joven: “El chat es la única posibilidad que uno tiene de encontrarse con más personas, mientras que si uno entra a una página común y corriente lo único que hay para hacer es participar en algunos foros que hay o cosas así por el estilo, pero no hay la posibilidad de encontrarse con más gente” (E-22). Inspirados en su estilo hipersocial, los jóvenes en Internet buscan espacios de contacto y aunque haya más posibilidades comunicativas, al compararlas con las conversaciones en línea, los jóvenes prefieren al chat, no solo porque desconozcan los otros recursos o tengan limitaciones técnicas de acceso a ellos, sino porque éste ofrece una posibilidad primordial: siempre hay alguien disponi-

ble y, sobre todo, disponible al instante. Sin tiempo para esperar, con los códigos culturales centrados en el aquí y el ahora, el chat significa el vínculo con los otros de manera efectiva e inmediata.

Que las vivencias aquí descritas sean deseables o no lo sean, escapa a las intenciones interpretativas de este estudio. Sin embargo, vale decir, que una experiencia como la del chat puede implicar aspectos tanto positivos como negativos. Lo que en últimas define la calidad de los impactos de la tecnología digital en esta población, no es precisamente la relación directa con el objeto, por demás más escasa de lo que desearíamos, sino el entorno y los significados con los cuales la cultura del ciberespacio se relaciona con sus mundos de vida cotidiana. Lo que le sucede a un joven cuando usa la Red tiene que ver más con lo que le sucede a su vida toda, que con lo que hace en sus prácticas de navegación asidua y apasionada por los *chat rooms*.

El circuito mediático

Antes de Internet ya estábamos conectados

Los medios masivos y las redes electrónicas funcionan como un circuito simbólico interconectado. En una especie de macro-red tecno-comunicativa, Internet existe en un 'circuito mediático' que intercambia prácticas y significados. Cada tecnología de información y comunicación se refiere a otros medios y a sí misma, como un circuito simbólico altamente complejo. Las tecnologías comunicativas tienen una existencia interreferencial y omnipresente en el tejido de la vida social: la publicidad vive en la televisión y en el video, Internet nos vende canales y músicas que sintonizamos en la radio, la cual, a su vez, en sus noticieros, habla de las amplias virtudes informativas de la Red. Pero ese circuito mediático no se agota ahí. Nuestras conversaciones se apropian de frases publicitarias y viceversa: lo medios nos interpelean con nuestros propios lenguajes. Como afirmaba un joven ya citado, reapropiándose de un texto publicitario: "A mí me gusta mucho esa propaganda del slogan de Sprite, dice mucho. Aunque ellos en realidad lo que tratan es de vender una marca, pero en realidad dice mucho" (E-28). Los circuitos mediáticos reafirman, con participación de los espectadores y los usuarios,

un espacio de interacción simbólica. La ‘macrored’ del circuito mediático no es solamente tecnológica, es sobre todo cultural. En otras palabras, antes de Internet, ya estábamos conectados a la ‘macrored’, al circuito mediático de las tecnoculturas contemporáneas.

El espacio contemporáneo es como un espejo de Alicia hecho pedazos. Con la multiplicidad de imágenes del mundo producidas por nuestra relación con los medios, no sabemos con exactitud dónde comienza la realidad y dónde termina la ficción. O si la división es válida. Antes de las redes digitales y los medios audiovisuales, en un tiempo que ya no se piensa como posible, las imágenes del mundo las obteníamos de los grupos primarios y del entorno local: eran pocas y definidas. Las formas de vida que observábamos eran principalmente las del mundo próximo. El entorno cercano era fácilmente cognoscible. La vida estaba sentada sobre el orden: cada cosa tenía su nombre, casi siempre un nombre cotidiano. Había un solo espejo en el cual mirarse. Pero el espejo se rompió. Se inventaron las tecnologías de información y comunicación masiva y se empezaron a producir imágenes que desbordaron la capacidad humana para procesarlas. Estas tecnologías, directa o indirectamente, habitan en la cotidianidad de todos. Para la generación de jóvenes que cubre este estudio, quienes nacieron cuando ya Internet tenía aproximadamente quince años, su entorno, por más desposeído que sea, ha estado poblado por objetos, por estructuras comunicativas, por relaciones y por significaciones construidas en ellos.

Internet emerge en este espacio, donde los jóvenes han sufrido un proceso de ‘socialización tecnológica’. Los medios audiovisuales han sido los mayores sensibilizadores tecnológicos de los jóvenes. Si bien el circuito mediático de una sociedad se articula con diversos sistemas de comunicación, para los contextos de los jóvenes existen dos que les son fundamentales: la música y la televisión. Luego de terminado un grupo de discusión realizado con los jóvenes del estudio, uno de ellos comentó su trabajo con el tema de los medios así: “Bueno, entre los que estábamos discutiendo este tema hicimos como una especie de encuesta donde veíamos la frecuencia con que se usaban cada uno de estos medios de comunicación, vimos que el teléfono, con promedio de 45 minutos y una hora, y cuando no tenemos teléfono pues nos afecta pero en un 50 por ciento; la televisión, en promedio todos usamos 12 horas diarias, sino tuviéramos televisión, nos afectaría en un 90 por ciento según lo que nos parece; la radio pues la escuchamos en promedio 8 horas

diarias, y nos afectaría un 80 por ciento si no la tuviéramos...” (E-14).

Vale decir, que los jóvenes no solo consumen una gran cantidad de horas-televisión, también son conscientes de que lo hacen. Con la televisión los jóvenes se entrenaron, durante mucho tiempo, con algunas de las principales lógicas con que manejan Internet. En cierta medida, si observamos algunas de sus principales prácticas con la Red, se puede afirmar que una buena parte de los jóvenes televidentes navegan en ella de la misma manera en que lo hacen con la televisión: el joven que salta los anuncios publicitarios del Internet y navega en múltiples ventanas, al azar, ya probó la eficacia del *zapping* en la televisión.

La música, por su parte, es un espacio social de estructura simbólica compleja, cuyo principal escenario es la radio, otro de los componentes principales en este circuito mediático. La radio es un mercado de signos, géneros, grupos, rituales, prácticas cotidianas, entrenamientos, gustos y estéticas. A mediados de la década del 80, con la gran popularidad de los medios y el crecimiento transnacional de las empresas discográficas y la masificación del video clip musical, los jóvenes hicieron, masivamente, un reconocimiento de la música del mercado como un objeto identificador. La radio, un bien con un amplio consumo en el país, empezó a consolidar un género basado en la ‘interacción musical’ con los jóvenes oyentes. Al comienzo muchas emisoras pusieron en el dial programas juveniles musicales, y, más tarde, ‘magazines musicales de variedades juveniles’. Lo que al principio la radio propuso era simplemente una práctica de música programada por sus usuarios, los jóvenes llamaban telefónicamente a la estación radial y solicitaban una canción determinada. El éxito de estos programas fue, y aún es, su carácter ‘interactivo’. Su estilo perfeccionó el género para la década siguiente. En la década del 90 se escuchó en el país una proliferación desordenada de un tipo de programas radiales construidos con códigos culturales profundamente compartidos por los jóvenes. Los jóvenes llaman a las emisoras, interactúan con los locutores y responden a otros oyentes. Estos programas, más allá de complacer las peticiones de sus jóvenes oyentes, los interpellaban con preguntas sobre sus vidas privadas. La rumba, la infidelidad, el desamor, la traición, la iniciación sexual, han sido temas abordados usualmente en los innumerables espacios radiales de este género.

Radio, música, televisión, son los principales elementos que estructuran un espacio de recepción, un circuito mediático, un espacio de apropiación

cultural para Internet. Sin embargo, más allá de su relación, los jóvenes también encuentran diferencias que, salvo los costos de acceso, juegan a favor de una representación más 'positiva' de Internet. La principal diferencia que perciben consiste en asumir la Red como un espacio más manejable, donde se siente un mayor nivel de control sobre los contenidos y sucesos. "En el televisor, afirma un estudiante, uno encuentra los programas que le dan, en cambio, en Internet, podemos buscar otras cosas de interés que quiera uno o algo que quiera aprender, o alguna curiosidad que tenga y pueda investigar, mientras que en el televisor, pues, veo los programas..." (E-30). El hecho de sentir la Red más abierta a la propia decisión y de ver la profundidad de sus contenidos, genera en los jóvenes un sentimiento de mayor autonomía que el que experimentan con el control remoto de su televisor.

Por otra parte, la relación del circuito mediático con la Red, también abre un espacio para las diferencias que, cada vez más, según los jóvenes, juegan más a favor de Internet. Las diferencias percibidas son importantes: en el formato, la amplitud, la profundidad, la organización, pero, sobre todo, en un elemento básico: el nivel de profundidad de la información. Con la televisión se interactúa, pero en un marco de limitaciones y contenidos previsible. En Internet, bajo su representación de 'objeto ilimitado', espacio abierto para la mirada, los jóvenes encuentran mayor profundidad y, por esa vía, más credibilidad: "Si uno se va a fijar, afirmaba un joven, la televisión a veces miente, los contenidos de los noticieros a veces dicen muchísimas mentiras que uno al día siguiente va a mirar en la página de un periódico que ya se encuentra mayor información y resulta que no, que no es como lo pintan ellos, porque digamos, los medios de comunicación están ya maquinados, mientras que en medios como el Internet uno puede encontrar muchísimas cosas, que le dicen a uno opine usted, entonces eso es muy bueno, porque uno ahí va mirando su propio punto de vista y lo que uno cree, y no lo que los noticieros, le pinten a uno" (E-27).

En otro sentido, en cuanto al género de los usuarios, el circuito mediático tiene diferencias importantes. Comparativamente hablando, en este estudio, se observó que la competencia técnica sobre Internet y el manejo mismo del computador era mejor en los chicos que en las chicas. Los procesos de socialización tecnológica han generado una imagen de control de los hombres sobre los aparatos. En la cotidianidad, por lo general, la mujer es quien menos poder de exploración tiene sobre los objetos tecnológicos. Es-

te estilo socializador también se presenta con el manejo de Internet, e incluso, se redistribuye el poder en una escala que va de los objetos más sencillos, el televisor, hasta los más complejos, como el computador: los chicos con el computador y las chicas con la televisión. Al respecto, afirma un joven: “Yo prácticamente me la paso todo el día en el computador, entonces más que todo es mi hermana la que ve televisión” (E-22). En las prácticas de navegación también hay diferencias, las chicas visitan temas como el horóscopo, los chicos prefieren el de deportes, las chicas los de cantantes, los chicos los juegos en línea. Sin embargo, cuando los jóvenes se ven en la necesidad de cumplir con sus tareas utilizando la Red, muchas jóvenes se sienten más competentes para hacerlo que sus compañeros hombres.

Por otra parte, en el escenario de los medios, Internet se ha integrado con fluidez, en buena medida debido a que dentro de los usos que le dan los jóvenes tiene afinidades con sus predecesores. En los circuitos mediáticos, incluyendo la Red, los jóvenes encuentran un modo de estar en contacto con su generación. La gran capacidad que tiene la moda (un importante eje articulador del circuito mediático) para informar a los jóvenes sobre los comportamientos, las emociones, los valores y los símbolos aceptados por ‘otros’ jóvenes, es lo que hace de ella un objeto tan central para sus vidas. La última canción del grupo musical, la tabla deportiva, los horóscopos, los modelos de belleza, las películas de efectos especiales, el software más actualizado, son un ejemplo de algunos de los muchos materiales que hacen circular los circuitos mediáticos. Para los jóvenes, la información que hay en ellos tiene que ver con el mundo que les resulta importante, más que la cotidianidad de la escuela, la familia o la tradición. Al respecto, un joven afirmaba: “Los medios de comunicación enseñan todo, todo lo que una persona puede aprender: el vocabulario, sus enseñanzas, el aprendizaje...” (E-21).

La necesidad de prohibir la lectura

“Para mostrarte donde está tu deseo basta prohibírtelo un poco...” (Barthes 1984).

Una frecuente preocupación de los docentes cuando dejan solos a los jóvenes es el acceso a páginas pornográficas. Estos corroboran la expectativa de sus

maestros. Para los jóvenes el lugar de lo prohibido en la Red son las páginas 'X'. Su consulta despierta las emociones tribales de su grupo: complicidad, alabanza, regocijo grupal, y otros estados de ánimo compartidos en la navegación por las páginas 'porno' de la Red. La conciencia de que están violando una regla, la de lo prohibido, los hace más perseverantes en su navegación por los sitios censurados³⁶. En este sentido, un entrevistado afirma: "Hay muchas cosas en Internet, lo que está prohibido, por eso es que tienen tanto auge. Y cualquier cosa que prohíban pues va a tener más auge cuando uno tiene la posibilidad de acceder. Si estuvieran prohibidas las páginas políticas o algo así, pues todo el mundo estaría entrando a las páginas políticas a ver qué es eso" (E-25).

Si aplicáramos la lógica de este relato, sería evidente que para obtener un logro dado habría que 'prohibirlo un poco'. La práctica de saltar el límite de la prohibición contiene dos aspectos principales, en el contexto de esta investigación. El primero, la función del acceso a contenidos pornográficos como una forma de confrontación con la regulación escolar. En muchos casos, la experimentación de la irreverencia se vuelve el objetivo principal de la visualización de las páginas 'X'. "En el colegio, relata una chica, se presenta eso que colocan protectores de pantalla de viejas ahí todas dobladas, pero pues, viejas así, todas feas, y decían que no dormían porque el escándalo que arman los tipos es tremendo..." (E-12). El segundo aspecto, se relaciona directamente con el complejo proceso del desarrollo personal en un entorno cultural donde se ponen de relieve estrategias de exhibición del cuerpo como producto visual. Esta temática excede nuestro estudio, sin embargo, vale decir que en los jóvenes es evidente que sus procesos de desarrollo psicosocial se encuentran con una grande y difusa tensión cultural en relación con su sexualidad. Con el lugar 'X' de la Red, el de la prohibición, se hace más evidente que Internet es un espacio de visibilidad social para aquello usualmente prohibido a la mirada. Si con el principio de que todo puede ser mostrado en la Red, aparece la censura, entonces el lugar 'X' se llena de seducción: si en el territorio donde todo es visible existe algo prohibido, el deseo por ver se vuelve más fuerte entre los jóvenes usuarios. En cualquier caso, en el reino de la abundancia visual, los lugares 'X' son ecuaciones que se despejan por el 'orden del deseo' que construye una cultura.

36 Además de esto, también existe un elemento diferenciador de género. Los jóvenes, más que las chicas, mostraron mayor preferencia por navegar en páginas de contenido sexual explícito.

Epílogo: Lo estratégico de la Red sucede fuera de ella

Por la manera como las imágenes de las tecnologías de información y comunicación, TIC, se difunden en nuestros países, éstas han pasado a convertirse en un objeto sobresignificado, más imaginado que real. Un objeto cultural ambiguo, deseado y a la vez temido. Como ‘tecnófilos’, ante la tecnología informática actuamos deslumbrados, encantados y seducidos, o, como ‘tecnófobos’, la miramos escépticos y desconfiados y señalamos con prisa la deshumanización a que nos conduce. Quizás no estemos en alguno de estos extremos, generalmente presentes frente a muchos objetos de la tecnología humana; quizás nos situamos en un lugar intermedio y oscilante. Quizás no. Para algunos la tecnología digital podría ser, y es solo una hipótesis, la representación de un mundo globalizado, moderno e hipercomunicado del cual, como país periférico, estamos excluidos; para otros, probablemente la tecnología informática es un objeto mágico, inexplicable y antropomórfico de algún rincón cotidiano. Sea cual fuere la perspectiva que asumimos, no hay indiferencia posible y alguna imagen construimos de lo que ella es, aunque ‘todavía’ no la hayamos usado.

En el campo laboral y comunicativo la tecnología informática es una herramienta significativamente reconocida en sus potencialidades para el incremento de la productividad. En el espacio educativo y en la vida cotidiana, sus posibilidades, como hemos visto, por lo menos en nuestro país, aún son deficientes e inexploradas. En nuestro contexto, la tecnología existente está inequitativamente distribuida en medio de una estructura educativa notablemente segmentada y socialmente diferenciada en términos de calidad³⁷. Las investigaciones actuales sobre la educación pública (Parra 1995; Castañeda 1996; IDEP 1999) coinciden en afirmar la existencia, bastante generalizada, de una estructura educativa profundamente precaria, caracterizada por la insuficiente formación de los maestros, la organización y dinámica institucional rígida de la escuela, las inestabilidades del sistema, la discontinuidad de los planes y el bajo impacto de las políticas educativas, además de la escasez de recursos, cada vez más destinados a atender la guerra interna o a paliar sus consecuencias.

37 El fenómeno diferenciador de las nuevas TIC en América Latina es creciente. Para Finkelievich

En el mismo sentido, distintas pruebas de competencias académicas aplicadas a los estudiantes en las áreas de matemáticas, razonamiento formal, lenguaje materno y lengua extranjera (fundamental si se piensa en la generalización del inglés como idioma predominante en Internet) han mostrado deficiencias enormes en los desarrollos de los jóvenes y niños escolares del país. Frente a la incorporación de baja escala y con problemas de apropiación importantes, las nuevas TIC en la educación requieren un espacio de reflexión sobre las estrategias de su incorporación educativa y su apropiación cultural, comenzando por los niveles de básica y secundaria, los más desatendidos del sistema educativo en este aspecto. Esto, desde luego, es un problema de gran magnitud que puede ser pensado desde múltiples ángulos, para empezar, por el análisis del problema que hemos abordado en esta investigación: la experiencia psicosocial y la práctica cultural de los jóvenes escolares con el Internet. En un mundo que quiere ser cada vez más una sociedad planetaria, donde la circulación del conocimiento y la comunicación son los ejes de su funcionamiento, las ‘competencias tecnoculturales’ se vuelven un tema fundamental de la agenda educativa de cualquiera de nuestros países latinoamericanos, sobre todo si se tiene en cuenta que la desigualdad en la apropiación de las TIC juega, cada vez más, de manera decisiva en el ámbito internacional.

Por otra parte y de manera fundamental, el conocimiento de los impactos de las nuevas tecnologías de información y comunicación que hemos tratado de examinar aquí es un requerimiento para el replanteamiento de las políticas sociales frente a las TIC, la necesaria reorganización del sistema escolar y la generación de políticas de formación y actualización de docentes. La reflexión educativa sobre el maestro viene proponiéndole un nuevo papel, muy propicio al debate sobre las TIC en educación. La Agenda Educativa de Naciones Unidas afirma: “El maestro es cada vez más un facilitador del aprendizaje, un mediador calificado entre múltiples oportunidades educativas y las motivaciones y expectativas de los estudiantes” (Gómez Buendía 1998: 229). El maestro como facilitador y mediador supone una relación cooperativa más estrecha entre estudiantes y profesores. La diferencia

(1998) las TIC han fragmentado la ciudad actual en dos: una rica y otra pobre. La división no es nueva, pero ha surgido, sobre todo en las grandes áreas metropolitanas latinoamericanas una nueva dualidad relacionada con las actividades intensivas en conocimiento e información.

generacional que existe a favor de los jóvenes en la habilidad tecnológica puede dificultar la relación pedagógica con maestros no siempre bien entrenados en el uso de los objetos digitales, pero también puede ser una oportunidad preciosa para compartir conocimientos, para redefinir los papeles enseñanza-aprendizaje y fomentar un clima de exploración cooperativa entre profesores y estudiantes.

Desde el punto de vista de pensar la apropiación de las TIC en la cultura escolar, es indispensable poner en cuestión la representación frecuente de que esos procesos consisten en tener la 'máquina' y saber su manipulación. La experiencia internacional y los resultados de este estudio muestran que la tecnología, por más compleja, sofisticada y accesible que sea, requiere un adecuado contexto de apropiación. Las TIC, desvinculadas de proyectos educativos planificados, de experiencias organizadas, de intenciones culturales y pedagógicas sistemáticas, tienen pocas posibilidades de generar innovaciones con impacto social para mejorar la calidad educativa y promover la equidad social. La tecnología 'no es solo un asunto de competencia instrumental'. En el caso de Internet, como hemos visto, es claro que el insuficiente aprovechamiento de la Red tiene que ver fuertemente con la relación social en que se implanta. Sin duda, el éxito o fracaso de Internet, tanto en la sociedad como en la escuela, reside en el espacio cultural de apropiación: la mejor tecnología puede fallar en el contexto de una relación social, cultural y educativa precaria.

Bibliografía

- Bachelard, G.
1987 *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Banchs, M.
1994 Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: *Debates de Psicología* No. 1. Bogotá: U. Javeriana.
- Barthes, R.
1985 *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.
1985 Espacio social y génesis de las clases. En: *Espacios* No. 2. Buenos Aires.
- Bourdieu, P.
1990 *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Castañeda, E.
1996 Los adolescentes y la escuela de final de siglo. En: *Nómadas* No.4. Bogotá: Universidad Central.
- CEPAL-UNESCO
1993 *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Douglas, M. y B. Isherwood
1990 *El mundo de los bienes*. México: Grijalbo.
- Dreyfus, C.
1977 *Los grupos de encuentro*. Madrid: Mensajero.
- Eco, U.
1995 *El péndulo de Foucault*. Bogotá: Lumen.
- García Canclini, N.
1995 *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Gergen, K.
1996 *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, P. y M. Le Compte
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez Buendía, H. (Dir.)
1998 *Educación: la agenda del siglo XXI*. Bogotá: ONU-Tercer Mundo.
- Hernández, G.
1998 De la efectología a los procesos de recepción de la audiencia de los medios. En: *Comunicación* No. 103. Caracas: Centro Gumilla.
- Ibáñez, J.
1992 *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad Guadalajara.
1994 *Teoría y método en psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- IDEP
1999 *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá.
- Jameson, F.
1997 Imágenes y postmodernidad. En: Martín Barbero, J. y A. Silva. *Bogotá: Tercer Mundo*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Jenks, C. (Ed.)
1995 *Visual culture*. Londres: Routledge.
- Lacan, J.
1981 *El seminario*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M.
1990 *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
-
- 1992 Otra lógica del ser conjunto. *Politeia* N° 11. Bogotá: Universidad Nacional.
- Martín Barbero, J.
1987 *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gilli.
-
- 1996 *Pre-textos*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Moscovici, S. et al. (comp.)
1986 *Psicología social*. Vol. I y II. Barcelona: Piados.
- Moya, M.
1994 Percepción de personas. En: Morales, F. et al. *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.

- Orozco, G.
1995 *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Editorial Periodismo y Comunicación.
- Parra, R. (Dir.)
1995 *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Vol. V. Bogotá: FES, Colciencias-Tercer Mundo.
- Pérez Tornero, J.
1998 Las claves de la publicidad. En: Illera, J. L. (comp.). *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Postman, N.
1986 *Amusing Ourselves To Death*. New York: Penguin Books.
- Schutz, W.
1973 *Todos somos uno*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Silva, A. y Martín Barbero, J. (Ed.)
1997 *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Tercer Mundo-U.Nacional.
- Turkle, S.
1995 *Life in the Screen: Identity in the Internet*. New York: Simon and Schuster.
- Valdiosera, C.
2001 Nuestra Red Latina. En: *PC Magazín en Español* No. 86-87.
- Von Foerster, H.
1994 Visión y conocimiento: disfunciones de Segundo orden. D. F.Schmitman (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes electrónicas

Finquelievich, S.

1998 *Entre la cápsula y el planeta: la transformación de los espacios en la era de la telemática.*

<http://enredando.com/cas/enredantes/enredantes24.html>

Hine, C.

1998 Virtual Ethnography. *International Conference IRISS*. UK: Bristol. <http://www.sosig.ac.uk/iriss/paper16.html>

Martínez, F.

1996 *Educación y nuevas tecnologías.*

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec2.html>

Minguell, M.

1995 *¿Las nuevas tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro?*

<http://www.uib.es/depart/gte/esfe.html>

Rheingold, H.

S/f *Awakening To Technology's Impact.*

<http://glca.org/mellon99/rheingold.shtml>

Suler, J.

1997 *The final showdown between in-person and cyberspace relationships.*

<http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/showdown.html>