

Juventudes, tecnologías digitales y escuela como configuración cultural e identitaria: descentrar miradas y cómo superar algunos obstáculos epistemológicos y políticos

Youth, digital technologies, and school as cultural and identity configuration: shifting perspectives and overcoming epistemological and political obstacles

Natalia Romina Tescione

nataliatescione@gmail.com

CCONFINES (CONICET), Universidad Nacional de Villa María

Juventudes, tecnologías digitales y escuela como configuración cultural e identitaria: descentrar miradas y cómo superar algunos obstáculos epistemológicos y políticos

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el uso de categorías en la investigación social, especialmente en lo relacionado con la cultura, las juventudes y la configuración cultural en el contexto escolar. Se analiza la escuela como un espacio de mediación cultural, atravesado por disputas sobre identidad, tecnología y producción de sentido. A partir de una mirada crítica, se abordan los debates sobre la noción de cultura e identidad, evitando esencialismos y reduccionismos, y se propone la categoría de "configuración cultural" de Alejandro Grimson para el análisis de las dinámicas escolares. El artículo también discute la necesidad de repensar las categorías de análisis frente a los procesos educativos actuales, destacando las implicancias metodológicas de estudiar las tecnologías digitales en la educación desde esta perspectiva. En este marco, se revisan las contribuciones de autores claves para proponer un enfoque que articule la heterogeneidad de experiencias y perspectivas en el aula, superando las dicotomías entre determinismo tecnológico y construcción cultural. Las conclusiones apuntan a la importancia de pensar las desigualdades y disputas dentro del campo educativo, abriendo nuevas vías de investigación en la intersección entre escuela, cultura y tecnología.

Palabras clave: juventudes, tecnologías digitales, identidad, cultura, escuela

Abstract

This article reflects on the use of categories in social research, particularly related to culture, youth, and cultural configuration in the school context. It analyzes the school as a space of cultural mediation, shaped by disputes over identity, technology, and the production of meaning. Through a critical lens, the article addresses debates surrounding the notion of culture and identity, avoiding essentialism and reductionism, and proposes Alejandro Grimson's concept of "cultural configuration" as a tool for analyzing school dynamics. The paper also discusses the need to rethink analytical categories in light of current educational processes, emphasizing the methodological implications of studying digital technologies in education from this perspective. In this framework, key authors' contributions are reviewed to propose an approach that articulates the heterogeneity of experiences and perspectives in the classroom, overcoming the dichotomies between technological determinism and cultural constructivism. The conclusions highlight the importance of considering inequalities and disputes within the educational field, opening new avenues for research at the intersection of school, culture, and technology.

Keywords: youth, digital technologies, identity, culture, school

Introducción

El presente artículo propone una reflexión teórica sobre el empleo de determinadas categorías en la investigación social, especialmente aquellas vinculadas a la cultura, las juventudes y la configuración cultural en el ámbito escolar y su relación con las tecnologías digitales. Inspirándonos en los aportes de Alejandro Grimson, proponemos analizar la escuela como un espacio de mediación cultural, donde confluyen disputas en torno a la identidad, la tecnología y la producción de sentido¹.

Desde una perspectiva crítica, retomamos los debates en torno a la noción de cultura y sus críticas, evitando tanto los esencialismos como los reduccionismos estructurales. Asimismo, se articula una metodología de análisis que justifica la selección de categorías conceptuales y subraya su pertinencia para comprender los procesos educativos contemporáneos.

El propósito del artículo es doble: por un lado, argumentar la necesidad de repensar las categorías con las que analizamos las dinámicas escolares en relación con las tecnologías digitales; y, por otro, proponer una sistematización teórica que permita ordenar los aportes conceptuales dentro del campo de estudio. Para ello, nuestro análisis se estructura en tres ejes: (1) el debate sobre cultura e identidad, (2) la categoría de configuración cultural como herramienta analítica para el estudio escolar y (3) las implicancias metodológicas de investigar las tecnologías en la educación desde esta perspectiva.

Este ejercicio crítico se fundamenta en la revisión de conceptos clave y en el establecimiento de conexiones entre diversos autores, marcando el inicio de la tarea de abandonar los autocentramientos -ya sean de clase, género, edad, raza, entre otros- que frecuentemente limitan la investigación social. Esto implica revisar ciertos marcos interpretativos propios de los grandes corpus teóricos eurocéntricos y cuestionar el empleo exclusivo de determinadas categorías y operaciones epistemológicas occidentales (Grimson, Merenson y Noel, 2011). En consecuencia, se propone repensar las nociones de identidad y sus críticas para analizar los procesos de identificación en relación con otras dimensiones, al tiempo que se extraen del debate sobre cultura y configuraciones culturales herramientas teórico-metodológicas que permitan comprender procesos identitarios marcados por la heterogeneidad, el poder, los conflictos, la historicidad, los sedimentos y la desigualdad.

Para desarrollar este análisis, el artículo se organiza en tres secciones principales. En primer lugar, se abordan los debates sobre la noción de cultura, identidad y su relación con la escuela, tomando como referencia las contribuciones de Alejandro Grimson (2018), Stuart Hall (2010) y Claudia Briones (2007), quienes cuestionan la esencialización de la cultura y las identidades. En segundo lugar, se examina la categoría de configuración cultural propuesta por Grimson y su utilidad para comprender las dinámicas escolares en un contexto de transformación digital, en diálogo con autores como Pierre Bourdieu,

¹ El análisis de autores y categorías teóricas desarrollado en este trabajo surge tanto de las reflexiones y debates abordados durante el seminario de posgrado 'Procesos culturales y comunicacionales de América Latina', dictado en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA-FCS, UNC) por los profesores Alejandro Grimson y Sergio Caggiano, como del proceso de investigación de mi tesis doctoral, que me llevó a profundizar en esta revisión.

Raymond Williams y Lila Abu-Lughod, quienes han ofrecido herramientas teórico-metodológicas para el estudio de las prácticas culturales y su relación con el poder, la desigualdad y la historicidad. Finalmente, la última sección explora la relación entre escuela y tecnologías digitales desde una perspectiva crítica, integrando los aportes de autores como José Van Dijck (2016), Guillermo Becerra (2017) y Mario Margulis (2015) para reflexionar sobre las juventudes, la mediación tecnológica y la construcción de subjetividades en el aula.

Con este recorrido, el artículo no solo revisa las categorías conceptuales utilizadas en el estudio de la escuela y las Tecnologías digitales, sino que también propone una metodología de análisis capaz de trascender las dicotomías entre determinismo tecnológico y construcción cultural, explorando enfoques intermedios que integren la heterogeneidad de experiencias y sentidos emergentes en la práctica educativa. Las conclusiones finales destacan el potencial de este enfoque para repensar las desigualdades, las mediaciones y las disputas en el campo educativo, diferenciándolo de otras lecturas sobre la relación entre escuela, tecnología y cultura.

Debates sobre las relaciones tecnología-sociedad: más allá de las miradas utilitaristas

Las perspectivas teóricas dominantes en las ciencias sociales, que han logrado instalarse en el sentido común —aunque se presenten de manera superpuesta— suelen incurrir en reduccionismos al abordar la relación entre tecnología y sociedad. Según Zanotti y Grasso (2014) al menos tres enfoques predominan en este ámbito: en primer lugar, los enfoques instrumentalistas, que se centran en los dispositivos técnicos, considerándolos neutrales por sí mismos y desconectados de sus usos. En esta perspectiva, los fines para los cuales se aplican no alteran el desarrollo tecnológico, el cual sigue una lógica propia, aislada de los condicionamientos sociales, y avanza de forma contingente. Vinculado a este enfoque está el determinismo tecnológico, que no solo separa las tecnologías de los condicionamientos sociales, sino que argumenta que son estas las que determinan la estructura de la sociedad. En este sentido, la tecnología se percibe como autónoma respecto a las prácticas humanas, y su dinámica como fuerza productiva tiende a empujar de manera inevitable hacia formas de producción más perfeccionadas. Ambos enfoques comparten una visión liberal y optimista de la tecnología que refuerza nociones de neutralidad, universalidad, indeterminación social y un progreso incuestionado asociado al aumento de la complejidad técnica (Zanotti y Grasso, 2014, p.183). Por otro lado, existe una tercera perspectiva, la sustantivista, que critica estas concepciones. Esta perspectiva subraya la conexión entre el proyecto moderno y el desarrollo tecnológico (Heidegger y Habermas). Los defensores de este enfoque argumentan que la tecnología está "apoderándose" de los sujetos: aunque los seres humanos hayan creado los objetos técnicos que nos rodean, nos hemos convertido, a su vez, en objetos de la técnica. Según Zanotti y Grasso (2014, p.184), los defensores de esta perspectiva argumentan que la tecnología se convierte en un sistema cultural que reestructura el mundo, reduciendo a las personas a meros objetos de control. El riesgo de este proceso es que las acciones instrumentales logren apoderarse de más espacios dentro de la estructura social, colonizándola e impidiendo que otras formas de racionalidad intervengan en el diseño y construcción de dichas prácticas. Dentro de esta corriente, aunque existen matices entre los autores, se aprecia una visión apocalíptica en la que no habría alternativas de transformación posibles ni capacidad de agencia de los

sujetos, así como una postura escéptica respecto al desarrollo de las sociedades contemporáneas.

En *Televisión. Tecnología y forma cultural* (2011), Raymond Williams critica tanto el determinismo tecnológico como las posturas que consideran a la tecnología simplemente como un "síntoma" de cambios sociales más amplios. Según Williams, la tecnología adquiere su efectividad solo en el marco de un proceso social previamente determinado, lo que implica que el cambio social no puede reducirse a la tecnología ni a sus efectos directos, sino que debe entenderse en relación con un conjunto de factores. El autor cuestiona la tendencia a ver la tecnología como una fuerza autónoma que genera nuevos estilos de vida, señalando que esta perspectiva aísla la tecnología de sus contextos sociales y sus usos concretos.

Williams propone invertir la relación causa-efecto, sugiriendo que, en lugar de ver la tecnología como la causa de los cambios sociales, se debe poner énfasis en las prácticas sociales que configuran la tecnología. Este enfoque subraya que las necesidades sociales, las cuales anteceden y configuran la tecnología, son determinantes en su desarrollo y uso, aunque no deben reducirse a ellas. En lugar de asumir que existen esferas separadas - como la económica, política y cultural-, el autor sostiene que los procesos sociales son integrales y que todas las dimensiones de la vida social están atravesadas por significados culturales. Es decir, no hay procesos económicos que no sean culturales y que no impliquen una práctica de significación, lo mismo con la política.

Desde esta perspectiva, Grimson (2018) destaca que Williams critica la fragmentación de la vida social en esferas compartimentadas, proponiendo un enfoque más holístico. Las tecnologías y los medios de producción no son solo elementos prácticos, sino que también contienen "plusvalías semióticas", excedentes de sentido que son disputados en el marco de las relaciones sociales. Este enfoque, por tanto, permite abordar las tecnologías no solo como herramientas funcionales, sino como parte de una trama social más amplia, en la que se producen disputas cruciales sobre desigualdades, legitimidades y posibles transformaciones.

Esto permite interpretar la relación entre comunicación y cultura en los términos integrales propuestos por Williams. Así, los aportes de Lila Abu-Lughod (2006) en su reflexión sobre el trabajo de campo en una aldea agrícola de Alto Egipto en los años 90, acompañando a un grupo de mujeres mientras veían novelas, ofrece una valiosa perspectiva sobre la relación entre comunicación y cultura. En su estudio etnográfico, la autora no solo practica un ejercicio de reflexividad, sino que también establece comparaciones con el análisis de Geertz (1987) sobre la riña de gallos en Bali. Ambos autores reconocen que, como extranjeros, no eran anónimos ni invisibles para las comunidades locales. En lugar de pasar desapercibidos, sus presencias generaban interacciones complejas en un contexto social, cultural, histórico y colonial. Abu-Lughod señala que, aunque los estudiosos solo pueden acceder a ciertas partes del mundo de sus informantes, su trabajo etnográfico logra desmantelar barreras al establecer una relación más cercana y participativa con las mujeres, al punto de mirar televisión junto a ellas, algo poco común para otros extranjeros. Este enfoque permite a la autora captar la intersubjetividad inherente al proceso de conocimiento, mostrando cómo la presencia del investigador puede modificar las interacciones cotidianas. Esto remite a la reflexión sobre cómo, en la escuela, la constante presencia de diferentes actores -como inspectores, personal del ministerio de educación y estudiantes en prácticas- también modifica las dinámicas, dado que siempre hay agentes evaluadores que influencian las interacciones cotidianas, al igual que la presencia de un investigador en un campo de estudio.

De forma similar a cómo Abu-Lughod reflexiona sobre la interacción de las mujeres rurales con una telenovela producida en un contexto urbano, podemos pensar en cómo los jóvenes interactúan con las tecnologías digitales. La autora plantea que los textos culturales no son homogéneos y que tienen significados distintos dependiendo del contexto en el que se insertan. En el caso de las tecnologías digitales, estas también deben ser comprendidas dentro de una etnografía multi-situada, que capture las experiencias dispares de los jóvenes en diversos contextos sociales, económicos y culturales. Al igual que la televisión, las tecnologías digitales no operan en un vacío; son influenciadas por dinámicas de poder, desigualdad y contexto histórico. La interconexión entre mundos de vida, como la que Abu-Lughod describe en su trabajo, también ocurre cuando los jóvenes se enfrentan a contenidos mediáticos, producidos bajo ciertos intereses ideológicos y comerciales. Sin embargo, esto no anula la posibilidad de una apropiación creativa y crítica de estos contenidos por parte de los jóvenes, como se observa en las diversas reacciones que tienen frente a las representaciones digitales, que pueden ir desde la adhesión hasta el rechazo. Así, podemos pensar cómo los jóvenes, al igual que las mujeres rurales en el estudio de Abu-Lughod, no solo son receptores pasivos de estas tecnologías, sino que negocian su significado y su relación con los mundos en los que viven.

Cultura e Identidad: categorías en disputa

En *Los límites de la cultura* (2018), Alejandro Grimson cuestiona las implicancias del término “cultura”. Por un lado, critica a quienes, dentro del debate antropológico, proponen abandonarlo debido a su tendencia a reificar las culturas, tratándolas como entidades fijas—un enfoque que incluso ha equiparado cultura con nación, identidad o raza. Por otro, Grimson reconoce el valor explicativo de la noción de cultura, especialmente en las posturas multiculturalistas, y propone el concepto de “configuración cultural” como una alternativa más dinámica y flexible. Este concepto será útil, al final de este trabajo, para reflexionar sobre el contexto escolar y las interacciones que en él se producen.

El autor inicia identificando el callejón sin salida al que condujo el constructivismo posmoderno, en particular su crítica al objetivismo organicista. Grimson reflexiona sobre cómo superar la dicotomización entre categorías opuestas—como moderno/posmoderno, objetivismo/sujetivismo y estructura/agencia—proponiendo una actitud que dialogue entre diversas posiciones lógicas en la teoría social.

El objetivismo se manifestó en un análisis cultural que entendía el mundo como compuesto por culturas y grupos humanos cosificados, distribuidos en territorios homogéneos con fronteras e identidades definidas. Este enfoque llevó a la antropología a centrarse en la diversidad desde una óptica esencialista, invisibilizando las interacciones, los conflictos y los cambios. Así, nociones como territorio, sociedad, comunidad e identidad se consolidaron de manera rígida.

Sin embargo, frente a esta concepción, durante las décadas de 1970 y 1980 se produjeron rupturas teóricas que desplazaron la atención hacia la historicidad, el poder y la subjetividad, abriendo paso a nuevas conceptualizaciones. No obstante, en sus expresiones más extremas, estas rupturas derivaron en sustituciones problemáticas: en lugar de criticar la reificación del objeto de conocimiento, se postuló el objeto como efecto del sujeto; se reemplazó al sujeto condicionado por la estructura por un individuo supuestamente libre; la sincronía dio paso a una contingencia aleatoria; y las

concepciones biologicistas y funcionalistas cedieron ante enfoques fragmentarios, en detrimento del estudio de la dominación y la reproducción. El autor plantea que, para escapar del subjetivismo radical, debemos pensar en términos relationales, históricos e intersubjetivos, considerando cómo establecemos, tanto históricamente como metodológicamente, nuestra relación con los objetos de conocimiento. Ambas vías, sin embargo, tienden a despolitizar lo social al disolver el conflicto, un elemento constitutivo de la dinámica social. La crítica del antiobjetivismo, en este sentido, no se interroga sobre cómo se articula lo fragmentario y múltiple en las desigualdades de poder sedimentadas.

Siguiendo la crítica de Stuart Hall (2010) a las concepciones teleológicas, Grimson propone una tercera posición que resalta lo situado, histórico y contingente de la identidad, renunciando a leyes generales sobre lo material y simbólico. Hall plantea que 'no necesariamente hay correspondencia', sugiriendo que la relación entre estos aspectos puede existir o no, pero siempre debe ser considerada.

Es importante mencionar que pensadores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu y Anthony Giddens han intentado superar el dualismo entre objetivismo y subjetivismo, proponiendo enfoques que conciben la acción humana como resultado de la interacción entre estructuras sociales y agentes. En esta línea, y en concordancia con Marx, quien sostiene que 'los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado' (1987:9, en Grimson, 2018:31), se enfatiza el carácter históricamente determinado de los procesos sociales y las limitaciones estructurales que condicionan las posibilidades de acción. Así, el estudio de las desigualdades sedimentadas (de clase, raza, género, etnia, generación, nacionalidad) permite comprender las condiciones objetivas que configuran los márgenes dentro de los cuales se inscriben las prácticas sociales. Sin embargo, desde sus distintas perspectivas, Elias, Bourdieu y Giddens-con distintos grados de énfasis-buscan trascender un estructuralismo rígido al considerar también las formas en que los sujetos, situados dentro de esas estructuras, pueden reproducirlas o transformarlas.

El concepto de cultura, al expandirse, generó dilemas ético-políticos complejos. La antropología relativista, aunque luchó contra el racismo y la discriminación, acabó asociando a las sociedades con culturas homogéneas, un concepto cercano al de raza. Así, el mundo dividido en razas se transformó en un mundo de culturas. Tras la Segunda Guerra Mundial, comenzó aemerger una "culturalización" de las poblaciones, que resultó en una nueva forma de racialización. Grimson señala una paradoja interesante: el fundamentalismo cultural, que utiliza la diversidad y el relativismo para justificar la preservación de "culturas puras", se enfrenta a la amenaza del mestizaje y al "choque de civilizaciones" de Huntington. Sin embargo, la colonialidad del poder, los procesos migratorios y los medios de comunicación desestabilizan esta visión. Hoy entendemos que las sociedades son heterogéneas y que las divisiones entre naciones y culturas son construcciones históricas y políticas. La noción de cultura, fuertemente arraigada en el sentido común, tiende a asumir la homogeneidad y a asociarse con la identidad, lo que alimenta los fundamentalismos culturales que justifican las fronteras nacionales excluyentes.

La noción de cultura no solo es central en los debates académicos, sino que también está profundamente enraizada en el sentido común. Al hablar de "cultura" se evoca, a menudo, una imagen de homogeneidad basada en el habitar un territorio, compartir comunidad, lengua, creencias y costumbres. Esta visión presupone una identidad compartida, obstaculizando la comprensión de los complejos procesos de

identificación. En consecuencia, la cultura se equipara a la identidad, facilitando que los fundamentalismos culturales asocien fronteras nacionales a identidades definidas en contraposición a los “otros”.

Brubaker y Cooper (2001) destacan las ambivalencias del concepto de identidad y cuestionan su uso en el análisis, ya que puede abordarse desde enfoques esencialistas o desde perspectivas constructivistas que entienden al “yo” como fragmentario y en constante reconstrucción. De forma complementaria, Claudia Briones (2007) critica estas posiciones contrastivas por invisibilizar diferencias metodológicas importantes.

Grimson (2018) identifica tres elementos clave en los debates sobre identidad: los atributos sociales, las relaciones interpersonales y los sentimientos de pertenencia. Aunque no guardan una relación causal directa, se asumen comúnmente como vinculados; es decir, si un grupo comparte ciertos atributos (raza, etnia, lengua, nacionalidad, género, orientación sexual), se presupone una identidad común.

Brubaker y Cooper (2001) proponen el uso de términos “menos congestionados”, como “identificación” y “categorización”, que se centran en los procesos dinámicos de identificación-tanto de uno mismo como de los demás-y en sus modalidades contextuales. Este enfoque invita a reflexionar sobre cómo se produce la identificación en redes sociales, donde se multiplican las oportunidades de interacción. La identificación puede basarse en posiciones dentro de una red relacional (por ejemplo, patrón/empleado, parentesco) o en atributos categoriales (raza, género, clase). Además, la noción de identificación externa recuerda la crítica de Grimson al constructivismo, que advierte que la repetición banalizada de construcciones sociales puede despojarles de su contenido histórico y situacional, generando efectos reales en la vida social.

Claudia Briones (2007) explica que los sujetos se articulan a través de un trabajo de identificación que vincula identidades personales y colectivas, no de manera arbitraria, sino en función de circunstancias no elegidas. Así, en lugar de preguntarnos si la nación implica homogeneidad cultural, conviene analizar cómo los procesos históricos han sedimentado parámetros culturales que influyen en las formas de identificación. Cada contexto articula heterogeneidad y desigualdad en maneras particulares de pensar, sentir y practicar, lo que marca diferencias fundamentales en los procesos identificatorios.

Estas categorías no solo interpelan al “nosotros”, sino que también estructuran la vida social y las relaciones interpersonales. Esto invita a analizar las instituciones escolares y los esquemas clasificatorios que en ellas se inscriben, refuerzan o resisten. ¿Cómo se distribuyen los estudiantes según estas categorías y de qué manera las viven y perciben? Como sostiene Briones (2007), las identidades y las políticas de identidad no pueden entenderse aisladas de las “maquinarias estratificadoras”-que ofrecen accesos diferenciales a la experiencia y el conocimiento-ni de las “maquinarias diferenciadoras” que estabilizan identidades en un sistema de diferencias autorizadas.

Brubaker y Cooper (2001) complementan el análisis proponiendo términos como “autocomprendión” y “locación social”. Estos conceptos aluden a la predisposición interna sobre quiénes somos, cómo nos ubicamos en el tejido social y de qué forma actuamos en función de ello. Siguiendo a Bourdieu, este marco ofrece un sentido práctico de la identidad y del funcionamiento del mundo, destacando que la autocomprendión-aunque no se construya de manera consciente-se percibe como razonable y se ve influida por las afectividades, constituyendo un saber que nos permite anticipar situaciones.

Por otro lado, los autores enfatizan conceptos como “comunidad”, “conexionismo” y “grupalidad” para abordar las identidades colectivas. Mientras la comunidad implica

compartir atributos comunes, el conexiónismo se refiere a los vínculos relationales que unen a las personas. No obstante, solo cuando estos lazos se articulan adecuadamente se forja un sentimiento de pertenencia, proceso que no ocurre de manera automática. Esta reflexión resulta esencial para analizar las dinámicas de grupo en el aula, los sentimientos de pertenencia y los conflictos que surgen en la división “nosotros/otros”.

En la práctica docente, a menudo se hace necesaria la ruptura de dinámicas de grupo naturalizadas. Un ejemplo ilustrativo ocurrió el año pasado, cuando una estudiante expresó su dificultad para aceptar la mezcla de grupos en el aula. Al describir la situación, relató cómo se distribuían: “junto a la ventana nos sentamos las feministas; en el otro extremo, las ‘pro-vida’, imposible que trabajemos juntas; en la fila del medio, atrás, los hombres ‘que ni pinchan ni cortan’; y al frente, ‘los bolivianos’, que se conocen y son todos primos”. Este registro de campo invita a repensar tanto los aportes teóricos como la utilidad del trabajo etnográfico para comprender la construcción de identificaciones, los sentidos de pertenencia y las fricciones entre jóvenes (Briones, 2007).

Los aportes del relativismo y la necesidad de adoptar una “rotación de perspectiva” (Grimson, Merenson y Noel, 2011) permiten identificar las fronteras de identificación. Este enfoque sugiere analizar los agrupamientos no solo en términos de poder y hegemonía, sino de manera intersubjetiva, “en relación con los otros que ellos mismos definen en sus contextos” (Grimson, 2018). La antropología, en este sentido, ofrece herramientas valiosas para comprender diversos puntos de vista, incluidos los hegemónicos, en situaciones de interacción entre grupos.

Este análisis invita a repensar también las críticas de diversos investigadores (Dussel y Quevedo, 2010; Buckingham, 2008) a las categorías de “nativos digitales” y “migrantes digitales” acuñadas por Prensky (2001). Al no atender la heterogeneidad de las experiencias, estas dicotomías impiden comprender las desigualdades en la apropiación de las tecnologías, sin considerar las brechas en acceso y alfabetización digital. Sin embargo, dichas categorías responden a la realidad de que los cambios generacionales producen distancias culturales, a veces vertiginosas, lo cual es relevante para analizar procesos de identificación en torno a las tecnologías digitales en el ámbito escolar.

En este punto, los aportes de Mario Margulis (2008; 2010) resultan enriquecedores. Margulis sostiene que las juventudes no son homogéneas, sino múltiples y diversas, lo que cuestiona las categorías de “nativos” o “migrantes digitales”. La experiencia de ser joven varía según el género, la clase social o el contexto geográfico, y es preciso reconocer cómo estas variables se interrelacionan en la construcción de identidades juveniles. En este marco, la reflexión sobre las apropiaciones tecnológicas en la escuela permite comprender mejor cómo se configuran las identidades en contextos marcados por la heterogeneidad y las desigualdades. Según Margulis (2015:8), la juventud es un “significante complejo” determinado por variables sociales, económicas, culturales y generacionales, lo que implica una co-constitución de las identidades que no puede reducirse a una mera etiqueta externa, sino que debe entenderse también como una experiencia subjetiva.

Margulis (2008:10) argumenta que la juventud funciona tanto como una moratoria vital-un periodo de transición entre niñez y adultez-como una construcción social influida por dinámicas familiares y expectativas sociales vinculadas al género y la clase. En el contexto de las tecnologías digitales, es crucial analizar cómo estas variables interactúan en la configuración de identidades juveniles respecto a la conectividad, el acceso y las representaciones culturales mediadas por dispositivos tecnológicos.

Para comprender los sentidos y significados de la juventud, es necesario considerar la heterogeneidad de experiencias y prácticas, los campos de posibilidad que generan y las lógicas de articulación que las constituyen. Esto implica una visión que examine las identidades juveniles no solo a partir de categorías sociales, sino también desde las prácticas cotidianas y las relaciones simbólicas que emergen en el contexto contemporáneo.

Configuración cultural: claves para pensar la escuela

Para Grimson (2018), hay cinco conceptos cruciales que no suelen formar parte de las conceptualizaciones clásicas sobre cultura: heterogeneidad, desigualdad, poder, conflicto e historicidad. Desde esta perspectiva, la noción de configuraciones culturales permite evitar los problemas teóricos tanto del culturalismo clásico como del posmodernismo, lo que supone un desafío en la articulación de distintas perspectivas. Dice Grimson (2018) que una configuración cultural se define como “un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social” (p. 172). Haciendo una relectura de esta categoría, consideramos que esta noción se caracteriza, por cuatro elementos constitutivos:

Campo de posibilidad: En cualquier espacio social coexisten representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sean mayoritarias), imposibles y hegemónicas. Asimismo, tienen fronteras que, aunque porosas, permiten diferenciarlas entre sí. En su interior, se generan tensiones y disputas sobre qué representaciones, prácticas e instituciones son reconocidas y aceptadas, cuáles son cuestionadas y cuáles quedan excluidas o marginalizadas.

Totalidad e interacción: La configuración cultural implica una lógica particular de articulación entre sus partes. No se trata de una simple suma de elementos, sino de un entramado en el que cada parte interactúa con las demás. Se apoya en Chakrabarty para concebir una heterogeneidad constitutiva de lo político que expresa particularidades irreductibles. A la vez, toda configuración tiene una lógica sedimentada de articulación situada de esa heterogeneidad, dispositivos que otorgan sentidos determinados a las partes y que pueden ser disputados (2018:176).

Trama simbólica común: A pesar de las diferencias interpretativas, debe existir un mínimo de comprensión compartida. Esto implica lenguajes verbales, sonoros y visuales en los que los actores pueden tanto entenderse como confrontarse. En este sentido, los principios de división social (campo/ciudad, blancos/negros, capital/interior, ricos/pobres, ciudadanos/extranjeros) responden a una lógica sedimentada de la heterogeneidad, que habilita o inhabilita posiciones de sujeto y lugares de enunciación (Grimson, 2018, p. 176). El autor advierte que el desafío en la investigación es encontrar límites culturales en los cuales los participantes perciben diferencias en los régímenes de significación.

Lo compartido, las fronteras de lo posible: Existen elementos culturales compartidos que establecen los límites de lo factible dentro de una configuración. Todos estos elementos son históricos, ya que reflejan la sedimentación particular de los procesos sociales en cada momento y contexto.

La configuración cultural no es una entidad objetiva que exista por sí misma en el mundo, sino una herramienta heurística para analizar casos específicos. En este sentido, Grimson (2014) advierte que:

Esas configuraciones no están simplemente allí esperando que alguien las registre. Lo que hay 'por allí', objetivamente por decirlo de algún modo, son puntos, partes, articulaciones. Las figuras son las que nosotros, como investigadores, podemos vislumbrar al observar esas realidades (p. 119).

Dado que las configuraciones culturales pueden analizarse en múltiples escalas, su aplicación al ámbito escolar resulta pertinente. En una escuela, podemos identificar lenguajes y códigos compartidos, horizontes instituidos de lo posible, fronteras en la construcción de sentidos y lógicas sedimentadas del conflicto. Esto permite examinar cómo se generan entendimientos y tensiones, así como la relevancia variable de factores como el género, la generación, la clase, la etnicidad o lo territorial.

Es fundamental reflexionar sobre las vinculaciones y distinciones entre configuración cultural e identificación. Como plantea Grimson (2018), cada sociedad y contexto histórico construyen un conjunto de clasificaciones que, incorporadas al sentido común, operan como una *caja de herramientas identitarias*. Estas permiten a los individuos identificarse y categorizar a los otros, mientras que la disputa por el significado de estas categorías es central en los conflictos sociales, sean explícitos o implícitos. En este marco, la identificación no solo implica adscripción a un colectivo, sino también la construcción y disputa de significados compartidos.

El aula se configura como un espacio de heterogeneidad cultural e interculturalidad, siempre articulada a través de suturas que no clausuran, y con una lógica específica que debe ser comprendida. En este sentido, Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani (2014) advierten sobre los mitos en torno a la supuesta decadencia de la escuela, discursos que simplifican el debate educativo y oscilan entre su capacidad incluyente y excluyente. Se instala así la idea de que "todo tiempo pasado fue mejor" y la escuela se convierte en caja de resonancia de los problemas sociales, pero también en depositaria de expectativas desmedidas sobre su capacidad transformadora.

La escuela, históricamente, ha sido clave en la construcción del Estado moderno y en la generación de una ciudadanía basada en la homogeneización cultural. En Argentina, la Ley 1420 (1884) buscó integrar a los habitantes originarios, mestizos e inmigrantes en una nueva configuración política. Sin embargo, desde la última dictadura militar (1976-1982), se promovió la segmentación educativa, reforzada en los '90 con la Ley Federal de Educación (1993), que descentralizó el sistema y profundizó las desigualdades. Como señala Adriana Puiggrós (2017), este proceso introdujo nociones como calidad, eficiencia y accountability en detrimento de los principios de igualdad y educación pública.

En los últimos años, en Argentina se ha intensificado un discurso que cuestiona la educación pública y promueve su privatización, siguiendo una tendencia más amplia de nuevas derechas en América Latina. Estas políticas neoliberales buscan reducir la intervención estatal en diversos sectores, promoviendo la participación del sector privado y la competencia entre instituciones educativas, tanto públicas como privadas, como estrategia para mejorar la calidad del servicio. Este enfoque refleja una visión neoliberal que pone en duda el papel del Estado en la provisión de servicios públicos, promoviendo la privatización como solución. A nivel regional, este fenómeno ha sido respaldado por figuras internacionales que han implementado iniciativas similares en sus respectivos contextos.

En este marco, desde 2003, la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Financiamiento Educativo intentaron revertir estas tendencias, pero con el tiempo, surgieron discursos des-escolarizantes que no buscaban la mejora de la educación pública,

sino facilitar la intervención del sector privado en áreas rentables. Se instalaron diagnósticos de crisis educativa vinculados a la irrupción de las tecnologías digitales, en el contexto de una modernización orientada al nuevo mercado mundial y al capitalismo global, sin un análisis crítico sobre el impacto de las transformaciones estructurales que este modelo impone en las dinámicas sociales y educativas. Las tecnologías digitales, en este marco, son presentadas a veces como soluciones mágicas, sin considerar cómo se insertan en el sistema educativo dentro de este contexto de transformación global.

La pregunta central sigue siendo: ¿quiénes se benefician de estos discursos? ¿Cómo se relacionan docentes, estudiantes y sociedad con estas narrativas? ¿Estamos ante una crisis de sentido de la escuela, donde se insiste en abandonar la educación común en favor de la personalización y la alineación con lógicas neoliberales? Estas cuestiones nos invitan a repensar la educación, no solo desde los cambios tecnológicos, sino también desde las disputas sobre su significado y función en la sociedad contemporánea.

Reflexiones finales

Este artículo propone una reflexión crítica sobre las categorías de análisis empleadas en la investigación social, en particular aquellas vinculadas a la cultura, la identidad y la tecnología en el contexto educativo. Se subraya la necesidad de abandonar enfoques reduccionistas y esencialistas, promoviendo una perspectiva crítica que reconozca las dinámicas de poder, conflicto y desigualdad presentes en el aula. En este sentido, la noción de *configuración cultural* de Alejandro Grimson se presenta como una herramienta clave para abordar las transformaciones actuales en la educación, particularmente en el marco de la mediación tecnológica.

Las perspectivas de los/as autores revisados aquí nos permite trascender las dicotomías simplistas entre determinismo tecnológico y construcción cultural, con el objetivo de captar la heterogeneidad de experiencias y significados que constituyen la realidad escolar. Este enfoque invita a una revisión flexible y dinámica de las configuraciones culturales en el aula, abriendo nuevas vías para el análisis de las desigualdades educativas y las intersecciones entre escuela, cultura y tecnología.

Asimismo, la relación entre tecnología, cultura e identidad se inserta en los debates contemporáneos sobre el entendimiento de estos conceptos. Desde la perspectiva de Williams, se cuestiona si lo determinante son las tecnologías per se o los usos y las instituciones que las modelan. La tecnología no debe ser vista como un fenómeno autónomo, sino como un elemento intrínsecamente vinculado a las necesidades sociales, las prácticas y los propósitos que anteceden su creación y uso. Esta postura abre la puerta a un análisis que no se limite a considerar las tecnologías como entidades aisladas, sino que las integre como piezas clave de un proceso social integral en el que se disputan significados y se redefinen las desigualdades sociales.

La crítica de Grimson a la tradición filosófica occidental, que tiende a segmentar las esferas sociales en dominios separados, ofrece una vía para repensar la relación entre economía, política y cultura. Desde esta perspectiva, se sostiene que no existen procesos económicos exentos de significados culturales, ni políticas desprovistas de prácticas simbólicas. Esta visión integral permite entender que la sociedad no se divide en esferas autónomas, sino que todos los procesos están interrelacionados. Grimson resalta que la cultura y los medios de producción están impregnados de "plusvalías semióticas"

disputadas por los actores sociales involucrados en dichas relaciones, espacio en el que se juegan las luchas por las desigualdades y las posibilidades de transformación.

Este análisis encuentra resonancia en los estudios de Abu-Lughod sobre la relación entre cultura, comunicación y poder. En su etnografía, Abu-Lughod muestra cómo las mujeres rurales egipcias, al interactuar con una telenovela urbana, no solo consumen pasivamente su contenido, sino que lo reinterpretan y lo inscriben en sus propios contextos sociales. Este enfoque puede trasladarse a la relación de los jóvenes con las tecnologías digitales, en donde no son meros receptores pasivos de los medios, sino que la interacción con los contenidos está mediada por sus contextos socioeconómicos, políticos y culturales. Esta interacción puede resultar en respuestas que van desde la adhesión hasta el rechazo.

La noción de cultura como categoría de análisis también se encuentra en disputa. Grimson, al igual que otros autores, plantea que la cultura no debe concebirse como un ente fijo y homogéneo, sino como una "configuración cultural" dinámica que refleja las tensiones, transformaciones y negociaciones de los individuos en contextos específicos. Este enfoque desafía las nociones esencialistas de cultura asociadas a la identidad y la nación, entendiendo la cultura como un espacio de interacción caracterizado por procesos de identificación y categorización que no son homogéneos ni estáticos. Los procesos de identificación no son unívocos ni fijos, sino que son contextuales, variables y dependen de las relaciones sociales en las que los sujetos se insertan.

En relación con la identidad, la crítica al constructivismo y la propuesta de Grimson sobre la necesidad de pensarla de manera relacional, histórica e intersubjetiva impulsa una comprensión de la identidad como una construcción dinámica y contingente. En el mundo contemporáneo, los procesos de identificación son complejos y multiformes, especialmente en contextos como las redes sociales, donde las categorías de identidad se desplazan y redefinen constantemente. Esta visión desafía las concepciones simplistas de cultura e identidad como elementos homogéneos o esenciales, resaltando la importancia de tener en cuenta las múltiples dimensiones y contextos en los que estas construcciones se dan. En este sentido, los jóvenes, al interactuar con las tecnologías digitales, no solo negocian su relación con las representaciones digitales, sino que están en una constante reconfiguración de sus identidades dentro de un mundo globalizado y mediado por la tecnología.

Las desigualdades sociales, las tensiones culturales y las dinámicas de poder son factores clave en cómo los sujetos se apropián, reinterpretan y negocian los significados de los contenidos digitales. Esto convierte la relación entre cultura, tecnología e identidad en un proceso dinámico y en constante transformación. El análisis de las configuraciones culturales ofrece una comprensión más matizada y compleja de cómo se estructuran los fenómenos sociales, particularmente en el ámbito educativo. La noción de configuración cultural, al integrar elementos como la heterogeneidad, la desigualdad, el poder, el conflicto y la historicidad, invita a concebir la escuela no solo como un espacio homogéneo de enseñanza, sino como un terreno dinámico de tensiones y negociaciones en torno a representaciones, significados y prácticas. En este espacio se libran las luchas por la definición de lo que constituye la educación y la identidad de los actores involucrados en ella, tanto docentes como estudiantes.

La escuela, lejos de ser un espacio neutral, está impregnada de las huellas de las transformaciones sociales y de las disputas por la apropiación del conocimiento y el poder. Las políticas educativas, históricamente marcadas por intentos de homogeneización, se ven hoy cuestionadas por nuevas narrativas que proponen una reconfiguración del rol del

Estado y la intervención del sector privado. Las recientes tendencias hacia la privatización de la educación y los discursos des-escolarizantes revelan una visión del sistema educativo que se aleja de los principios de igualdad y equidad, priorizando modelos que responden más a las demandas del mercado que a las necesidades sociales y culturales.

Finalmente, la irrupción de las tecnologías digitales plantea nuevos desafíos. Si bien se presentan como herramientas para la modernización, la integración de estas tecnologías en las dinámicas escolares debe abordarse considerando las transformaciones estructurales que subyacen en los discursos educativos actuales. Las tecnologías, al igual que otras configuraciones culturales, no son neutrales; su incorporación en el sistema educativo debe analizarse en relación con las lógicas de poder que las atraviesan y los significados que los distintos actores sociales les atribuyen.

En conclusión, reflexionar sobre las configuraciones culturales en el ámbito escolar nos obliga a entender la escuela no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar donde se disputan sentidos, se construyen identidades y se moldean las futuras posibilidades de los sujetos. Este desafío implica comprender las tensiones y disputas en un contexto de transformación social y tecnológica, reconociendo que la educación sigue siendo un campo crucial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, siempre que se logren repensar sus fundamentos y objetivos en función de los contextos históricos, sociales y culturales que la atraviesan. CÓ

Bibliografía

- Abu-Lughod, L. (2006) Interpretando la(s) cultura(s) después de la televisión: sobre el método. Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 24, Quito, pp. 119-141 ISSN: 1390-1249 © Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.
- Abu-Lughod, L. (2012) Escribir contra la cultura Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 9, núm. 19, pp. 129-157Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428007.pdf>
- Briones, C. (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías, en Tabula Rasa. Bogota, Colombia.
- Brubaker y Cooper (2001) "Más allá de identidad", en Apuntes de investigación no 7, Buenos Aires.
- Grasso, M. y Zanotti A. (2014) Discusiones sobre la relación entre las tecnologías y la sociedad. Aproximaciones desde el constructivismo tecnológico. Los nuevos modos de comunicar: educación, tecnologías y escuela secundaria, Villa María, p. 181 – 202
- Grasso, M. y Zanotti A. (2014), Representaciones y prácticas de los jóvenes sobre los usos de las tecnologías. Análisis de las expresiones en grupos focales Los nuevos modos de comunicar: educación, tecnologías y escuela secundaria, Villa María, p. 71 - 88
- Grimson, A. (2018) Los límites de la cultura. Critica de las teorías de la identidad, siglo veintiuno editores, Buenos Aires, argentina.
- Grimson, A y Tenti Fanfani, E (2014) Mitomanias de la educación argentina. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.
- Grimson, A. (2014). Communication and cultural configurations. Versión. Estudios de Comunicación y Política, 34, 116-125. <http://version.xoc.uam.mx>
- Grimson, A. Merenson, S. y Noel, G. (2011) "Descentralizaciones teóricas. Introducción". En Grimson, A. Merenson, S. y G. Noel (comps). Antropología ahora. Debates sobre la alteridad. Siglo XXI. México. Pág. 9-31. <http://www.ramwan.net/restrepo/latinoamericanas/descentralizaciones-teoricos.pdf>
- Margulis, M. (1 de diciembre de 2015). Juventud o juventudes. Dos conceptos diferentes en Voces en el Fénix Nº 51 FEOS, SUCIOS Y MALOS La revista del Plan Fénix año 6 número 51 ISSN disponible en: 1853-8819 <http://www.youblisher.com/p/1289420-Voces-en-el-Fenix-No-51-FEOS-SUCIOS-Y-MALOS-Juventud/>
- Margulis, M. (2008): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos
- Puiggrós, A. (2017), "Adiós, Sarmiento: educación pública, iglesia y mercado", Buenos Aires, Colihue.
- Quijano, A (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en LANDER, E. (comp.) "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas", Buenos Aires, Clacso.
- Van Dijck, J. (2016), "La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales", Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Williams, R. (2011). Televisión. Tecnología y forma cultural. Buenos Aires: Paidós
- Williams, R. [PRINCE EA]. (2016, 26 de Septiembre). The people vs the school system, [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com>