

Periodismo y políticas de seguridad. Presencias y ausencias.

Sergio Ricardo Quiroga.

Cita:

Sergio Ricardo Quiroga (2014). *Periodismo y políticas de seguridad. Presencias y ausencias. Congreso Latinoamericano de Investigadores en Comunicación (ALAIIC). Pontificia Universidad Católica (PUC), Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/73>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pgPS/4nE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes

“Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente”

IV ReNIJA

Villa Mercedes,
4, 5 y 6 de diciembre
de 2014

ReIJA





ACTAS

IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina

*“Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención.
De los avances a la agenda aún pendiente”*

Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina

Villa Mercedes, 2014



Grupo de Trabajo 1 Comunicación y tecnologías

Coordinadores: Gabriela Palazzo, Alexis Rasftpolo y Luisa Arias
Jóvenes y comunicación@gmail.com

ÍNDICE

1. **Castagno, Fabiana; Dennler, Mercedes; Figueroa, Pedro; Piretro, Ana Paula y Rodríguez, Claudia María del Valle** “Jóvenes y entornos virtuales: la configuración del oficio de estudiante en los primeros años de la carrera de Comunicación Social”
2. **Fernández Cajarville, Daniel** “Descifrando nuevos códigos. Estudio de caso sobre educación media básica en Uruguay y la introducción de tecnologías informacionales para el aprendizaje”
3. **García Lucero, Dafne; Roldán, Alejandro; Koci, Daniel y García Lucero, Rodrigo** “La revolución audiovisual en la telefonía celular móvil. Producción y circulación de contenidos audiovisuales desde la telefonía celular móvil entre los jóvenes de Córdoba”
4. **Grasso, Mauricio Alejandro y Theiler, Eliana Mercedes** “Sobre que éramos pocos llegaron las netbooks. Debates sobre la construcción de las subjetividades respecto al uso y apropiación de las TIC en la escuela media”
5. **Lopez Piatti, Ana Laura** “Cuando los jóvenes no lo saben todo. Análisis del uso de los dispositivos tecnológicos en los alumnos de 1º año de las carreras jurídicas”
6. **Michelazzo, Cecilia** “Una mirada sobre la relación entre jóvenes de sectores subalternos y tecnologías en tanto objetos de consumo”
7. **Narvaja, María Evangelina** “Sexting, apuntes para una definición”
8. **Neme, Ayelén y Ortiz, Gimena** “Los jóvenes y la recepción televisiva de acontecimientos disruptivos”
9. **Quiroga, Sergio Ricardo y Avogadro Thomé, Marisa** “¡Oh jóvenes! entre saberes deslocalizados, contingentes y colectivos”
10. **Ramos, Pablo Daniel** “Travesías resistentes: estrategias y prácticas alternativas en el discurso de las radios jóvenes de Argentina”



11. **Schapira, Gabriel** “Subjetividades emergentes y producción textual mediada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014”
12. **Sgammini, Marcela y Martinez, Fabiana** “Consumos culturales y jóvenes: subjetividad y nuevas tecnologías”



Jóvenes y entornos virtuales: la configuración del oficio de estudiante en los primeros años de la carrera de Comunicación Social¹

Lic. Castagno, Fabiana. DNI: 17.037.010.

Esp. Dennler, Mercedes. DNI: 16.158.031.

Lic. Figueroa, Pedro DNI: 25.656.256.

Lic. Piretro, Ana Paula. DNI: 30645088.

Lic. Rodríguez, Claudia María del Valle. DNI: 26.360.746.

Pertenencia institucional:

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Escuela de Ciencias de la Información.

Contacto: claurod57@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia hace referencia a un estudio que se llevó a cabo en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba durante el bienio 2012 – 2013 y que indagó el vínculo que los estudiantes generan entre las redes sociales digitales, puntualmente Facebook, y la resolución de tareas académicas indicadas en los espacios curriculares de Primer año. Metodológicamente se trabajó con entrevistas en profundidad realizadas a profesores responsables de los equipos de cátedra del tramo de la carrera señalado y a estudiantes pertenecientes a la cohorte 2012. Posteriormente, el tratamiento del material empírico permitió construir un conjunto de categorías analíticas, tales como: orientación/sentido otorgado a la práctica /interacción en Facebook, tiempo, regulación de las interacciones, trabajo colaborativo, credibilidad de la información, tipo de vínculo según entorno (cara a cara o virtual); las cuales fueron puestas en diálogo/tensión con aportes teóricos referidos a la temática. El proceso de investigación se complementó, además, con el análisis de perfiles personales y de grupos de Facebook relacionados con el ámbito universitario.

En este marco, es posible evidenciar, a partir de la formulación de los instrumentos de recolección de información y de la construcción teórico conceptual una noción de joven/jóvenes que pone de manifiesto un conjunto de características particulares presentes en los sujetos de investigación y en las que se focalizó para llevar a cabo el estudio. Algunas de ellas son, por ejemplo, la procedencia de distintas zonas geográficas de la provincia y el país e incluso la región, la finalización reciente de los

¹ Esta presentación comunicación retoma ideas, expresiones y datos que han sido parcialmente expuestos en otros eventos académico-científicos y/o publicaciones.



estudios secundarios y su inserción en el ámbito universitario, la condición de nativo digital, la diversidad en el grado de alfabetización digital, la participación en determinadas comunidades de pertenencia.

Los resultados obtenidos dan cuenta, entre otros datos, de la relevancia de las redes sociales virtuales en las formas de participación para los estudiantes ingresantes ya que les ayuda a aprender a ser parte de la comunidad universitaria a través de diferentes operaciones vinculadas al estudio y procesos de filiación. De esta manera, los entornos virtuales se convierten en territorios que posibilitan un modo a participar “de” y “pertenecer” a la universidad. Es decir, que permiten el establecimiento de lazos -entre ellos como pares y con la institución formadora- a través de un intercambio solidario y de ayuda mutua en un proceso de reconfiguración de su identidad como jóvenes iniciados en el nivel superior.

El recorrido efectuado habilitó/motivó la continuidad de la labor de indagación específicamente sobre los procesos de lectura y escritura en entornos virtuales que desarrollan alumnos de la Licenciatura en Comunicación Social en el marco de la resolución de tareas académicas indicadas por las cátedras de los primeros años. De ese modo, se pretende observar/analizar qué operaciones de transformación, qué continuidades y discontinuidades se producen cuando esas prácticas realizadas por los jóvenes se generan en la virtualidad a la vez que en el nuevo contexto de la comunidad académico-científica y que, al mismo tiempo, los configuran en el oficio de ser estudiantes.

Palabras claves: jóvenes- entornos virtuales- universidad

A modo de introducción: una mirada sobre los jóvenes y el ingreso a la universidad

El ingreso a la Educación Superior en Argentina se constituye como instancia de alta complejidad. Numerosos trabajos e investigaciones desarrollados -en particular durante estos últimos quince años- dan cuenta de ello. El corpus generado lo señala como un momento particularmente crítico para quienes aspiran a formarse en este nivel del sistema educativo, en general, y en las universidades públicas, en particular². Uno de sus rasgos centrales está conformado por encuentros y desencuentros de expectativas y representaciones recíprocas entre la institución formadora y quienes

² Dan cuenta de esta afirmación los Encuentros Nacionales e Internacionales de Ingreso a Universidades Públicas realizados en Argentina muestran la envergadura y especificidad que adquirió esta problemática en la agenda de la Educación Superior en nuestro país y la región. Nos referimos a los eventos desarrollados en 2004: "La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las universidades públicas"; en 2006: "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes"; en 2008: "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas" mientras que en 2011 se llevó a cabo el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. En agosto de 2013 se organizó el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a Universidades Públicas "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas".



ingresan. En este marco, las trayectorias de los noveles estudiantes, que además son cada vez más heterogéneas en términos materiales y simbólicos, entablan un juego de interpelación con el mundo académico (Ezcurra, 2007). Si bien la inclusión y diversificación del alumnado constituyen logros indiscutibles, a la vez, configuran un escenario que compromete a las universidades públicas a indagar en torno a nuevas propuestas y modalidades de abordaje que propicien procesos de inclusión con calidad. En otros términos, que el diseño e implementación de políticas y estrategias avancen más allá del ingreso sin restricciones y den lugar, además, a condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas que habiliten la permanencia en carreras y graduación de excelencia en la formación científica y profesional. La atención a esta problemática ha dado lugar a variados programas nacionales de financiamiento focalizados en el apoyo de acciones inclusivas en la Educación Superior, a efectos de impulsar proyectos y líneas de trabajo en las diferentes universidades del país. En ese contexto, durante un período de tiempo similar, la Escuela de Ciencias de la Información (UNC) ha ensayado diferentes abordajes en torno a esta problemática, en un proceso de construcción, donde ha sido posible propiciar y sostener la interacción enriquecedora entre los campos de la investigación, la gestión y la docencia. En el bienio 2012-13, se formuló este proyecto de investigación a partir de un conjunto de interrogantes que hacía foco en la relación que los estudiantes, en situación de ingreso a la formación de grado, generan entre las redes sociales digitales y la resolución de las tareas académicas.

Las prácticas en entornos virtuales entran la experiencia juvenil, sus maneras de construir y significar el mundo. En un período de tiempo, relativamente corto, los procesos de formación en Educación Superior han sido atravesados/modificados de manera significativa. Nuevas maneras de producir, hacer circular y procesar la apropiación de conocimientos y saberes abren otras posibilidades a las prácticas académicas en lo que refiere a la interactividad y la colaboración. En tal sentido, puede afirmarse que opera en los jóvenes ingresantes universitarios una suerte de alfabetización digital como disposición cultural previa a la hora de afrontar/enfrentar el acceso a una nueva comunidad como lo es la académico-científica; por lo que se indagó cómo esa configuración cultural dialoga/tensiona con aquella que caracteriza los procesos formativos universitarios.

La alfabetización digital es concebida como el conjunto de *“conocimientos, habilidades y competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios (digitales)”* (Bukhingam, 2007). En tal sentido, este conjunto de saberes contribuye a comprender los modos de estar y resolver situaciones en la diversidad que la universidad propone a los alumnos en situación de estudio. Interesa puntualizar el desafío que se presenta a los estudiantes quienes portan saberes, prácticas y disposiciones -a partir de las cuales se vinculan con el mundo académico- que se encuentran atravesadas -de diversa manera y con distintos niveles de profundidad- por procesos de alfabetización digital. Estar alfabetizado digitalmente, de acuerdo a las expectativas del nivel superior, requiere de los estudiantes desplegar sus capacidades para saber leer con distancia crítica, poder



reconocer la seriedad y legitimidad de las fuentes al evaluar las condiciones de producción e intencionalidad de la información para luego transformarla en conocimiento que se comunica. En situación de ingreso, requiere asimismo la puesta en relación de estos saberes con prácticas concebidas, organizadas e implementadas por lógicas del campo académico que presentan diferencias con las conocidas hasta el momento por estos jóvenes. Es decir, el encuentro/desencuentro, el diálogo/tensión entre gramáticas que pertenecen a ámbitos e interacciones diferentes, y que pautan de diverso modo las posibilidades/limitaciones de acción en el nuevo escenario en el que participan.

Al mismo tiempo, los procesos sociales, históricos, políticos y culturales señalados impactan de manera significativa en la reconfiguración de las nociones y representaciones referidas a los jóvenes. En el marco de este proceso investigativo, atravesado por un ejercicio constante de reflexividad, se retoman concepciones provenientes de miradas socio-antropológicas que permiten pensar a los estudiantes desde una perspectiva dinámica y en su singularidad. Como indica Florencia Saintout (2006): "(...) no existe la juventud como un todo homogéneo, sino que es posible hablar de diferentes jóvenes de acuerdo a la "carga" socio cultural de la categoría etaria. La diferencia (...) es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico y de sentido histórico." Es decir, "(...) para hablar de los jóvenes es necesario saltar de una mirada que se basa únicamente en la cuestión etaria hacia cómo es que el dato biológico se encuentra cargado social y culturalmente, lo que permite pensar en la existencia de distintos jóvenes"³. En este sentido, la autora destaca que "(...) existen diferentes y desiguales modos de ser joven, que marcarán también distintos modos de percibir el mundo (...). La juventud se construye históricamente en relación a una liminalidad que varía de una cultura a otra y en las diferencias de clase y género".³ En este sentido, es fundamental contemplar que los ingresantes que comienzan a transitar el camino para "hacerse estudiantes universitarios" no constituyen un todo homogéneo, sino que se trata de múltiples subjetividades que coexisten, se están aproximando al ejercicio de un rol que todavía les resulta ajeno y que son constitutivamente heterogéneas. Aspectos estos cuya consideración es sumamente importante en términos de las alternativas que se les acercan para recorrer esta etapa y cada uno de sus momentos; no solo en el ingreso al ámbito de la Educación Superior Universitaria, sino también su permanencia dentro de éste.

Sobre decisiones metodológicas, recorridos no lineales y multiplicidad de miradas

Las nociones de ingreso como instancia particularmente difícil en la trayectoria de los aspirantes, junto con las de alfabetización académica y digital y la reconfiguración de la categoría de joven estudiante en el oficio de hacerse "universitario" orientaron el análisis de los datos obtenidos durante

³ Saintout, Florencia (2006). "Jóvenes: el futuro llegó hace rato". Comunicación y estudios culturales. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata. Pág. 18,19.



la investigación 2012-2013. Metodológicamente se trabajó con entrevistas en profundidad realizadas a profesores responsables de los equipos de cátedra del tramo de la carrera señalado y a estudiantes pertenecientes a la cohorte 2012. Posteriormente, el tratamiento del material empírico permitió construir un conjunto de categorías analíticas, tales como: orientación/sentido otorgado a la práctica /interacción en Facebook, tiempo, regulación de las interacciones, trabajo colaborativo, credibilidad de la información, tipo de vínculo según entorno (cara a cara o virtual); las cuales fueron puestas en diálogo/tensión con aportes teóricos referidos a la temática. El proceso de investigación se complementó, además, con el análisis de perfiles personales y de grupos de Facebook relacionados con el ámbito universitario de la Escuela de Ciencias de la Información. Los resultados de este estudio permitieron observar que las prácticas de los estudiantes con las redes sociales digitales –en particular Facebook-, no solo contribuían al logro o aproximación a la resolución de tareas y metas académicas sino también a generar pertenencia/lazos con sus pares y con la institución formadora. Uno de los resultados más importantes del trabajo giró en torno a esta doble función de la alfabetización digital con la cual estos jóvenes operan en sus primeros tramos formativos: por un lado, las prácticas e interacciones en Facebook contribuyen a procesar/componer la identidad de los jóvenes en su “oficio” de hacerse estudiantes universitarios y, por otro, colabora de manera incipiente en la resolución de tareas académicas propuestas desde las cátedras de primer año. Esta mirada posibilita comprender a las TIC no sólo como instrumentos, sino como un “territorio” en el que se generan relaciones sociales, prácticas y representaciones.

Estas tecnologías traen consigo nuevos lenguajes, nuevas formas de leer y escribir, una lógica propia, una manera de utilizarlas y de funcionamiento que marcan límites, modifican los modos de vinculación, tanto con ellas como con el “otro”. En este sentido Burbules y Callister (2001) señalan que “las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno -un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen las interacciones humanas (...) entorno en el cual suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa”. Por lo tanto, Facebook se convierte en un punto de encuentro y unión de voces múltiples en torno a conversaciones/escrituras cuya finalidad se relaciona tanto con lo estrictamente académico como con lo afectivo/social. Hacer públicas escrituras personales o producciones en estados aún borradores o definitivos, mostrar, compartir, intercambiar, aclarar dudas, ofrecer precisiones en torno a una fecha, un apunte, un autor, responder una pregunta constituyen operaciones para pertenecer y hacerse estudiante universitario. Esta red social virtual se presenta, entonces, como una posibilidad para colaborar, exteriorizar inquietudes poniendo en juego sus estados de alfabetización digital al servicio de esta nueva experiencia de hacerse universitarios en el marco del complejo proceso de alfabetización académica que requiere.

El recorrido efectuado motivó la continuidad de la labor de indagación específicamente sobre los procesos de lectura y escritura en entornos virtuales que desarrollan alumnos de la Licenciatura en Comunicación Social en el marco de la resolución de tareas académicas indicadas por las cátedras



de los primeros años. La génesis de la nueva investigación significa la reconfiguración del objeto de estudio y de la finalidad que orienta este proceso investigativo con miras a profundizar el análisis para repensar prácticas y representaciones en torno a la inclusión de los ingresantes.

En este sentido, se reconoce como imprescindible el abordaje de los modos en los que estos jóvenes se acercan/distancias de las prácticas de lectura y escritura en el marco de la Universidad. Sobre la relevancia de estos procesos sostiene Paula Carlino que: “leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y (...) elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer” (Carlino, 2005). Entonces, es decir, que por un lado, es preciso escribir y leer para aprender, ya que estas prácticas son un instrumento privilegiado para explorar y aprehender los saberes disciplinares. Y, por otro, es necesario aprender para escribir y leer, puesto que los contenidos que se enseñan, aprenden, negocian y evalúan adoptan características particulares de acuerdo a la lógica de cada disciplina (Navarro, 2014). Desde esta perspectiva, se pretende observar/analizar qué operaciones de transformación, qué continuidades y discontinuidades se producen cuando estas prácticas de lectura y escritura realizadas por los jóvenes se generan en la virtualidad a la vez que en el nuevo contexto de la comunidad académico-científica a la que ingresan y que, al mismo tiempo, los configura en el oficio de ser estudiantes.

La configuración de los jóvenes ingresantes y su vinculación con las TIC: continuidades y redefiniciones en torno al objeto de estudio

Actualmente, en el marco del Programa de Incentivo a Docentes Investigadores de Secyt -UNC, se encuentra en desarrollo para el bienio 2014-15, el proyecto titulado “Formación inicial de comunicadores sociales, tareas académicas y TIC: leer y escribir en entornos virtuales”. Éste mantiene la mirada en el inicio de la formación de grado, a la vez que amplía la indagación a prácticas desarrolladas con/en otros entornos virtuales y no exclusivamente en la red social Facebook. Dicha ampliación se extiende también en relación con el tramo formativo seleccionado al abarcar el primer semestre del segundo año de la carrera. La finalidad es indagar acerca de particularidades que adquieren la lectura y la escritura en entornos virtuales en los procesos de aprendizaje de estudiantes nóveles, a partir de las propuestas de enseñanza del primer y segundo año –primer cuatrimestre-. La propuesta metodológica, en este caso, consiste en la aplicación de instrumentos cuanti y cualitativos: encuesta a alumnos y entrevistas a estudiantes y docentes.

Con respecto a la entrevista, su diseño se organizó a partir de cinco bloques: un primer apartado relevó los datos personales (edad, procedencia, vínculos familiares, hábitos de estudio, horas de trabajo); un segundo indagó sobre la situación académica del alumno (cantidad de materias cursadas, turno, condición final). Estos puntos fueron completados por el entrevistado en forma individual;



luego, se avanzó sobre un tercer grupo de preguntas referidas a las experiencias de lectura y escritura con TIC propuestas desde las cátedras que corresponden a los primeros tramos de la carrera y, en forma particular, se profundizó en torno a la modalidad de estudio (individual o grupal), el acceso a los materiales didácticos, la conformación o pertenencia a grupos de trabajo académico, continuidades/discontinuidades en relación con sus experiencias en el nivel secundario; también, se dedicaron dos apartados a profundizar sobre los procesos de lectura y escritura con TIC respectivamente y, por último, se interrogó a los ingresantes sobre la situación de exámenes y qué valoración hacen de la lectura y la escritura en relación con las prácticas académicas/de estudio en función de la acreditación. En tanto, la encuesta se dividió, en cinco secciones referidas a: los datos personales, el uso de TIC en la vida diaria, el manejo de redes y herramientas digitales, la inserción de las TIC en Educación y, finalmente, las relaciones de dependencia y prioridades vinculadas a estas tecnologías. Dicha encuesta se llevó a cabo con fines exploratorios, a efectos de obtener un corpus preliminar de información, como una primera aproximación, en relación con el lugar y significado que tienen las TIC para los jóvenes ingresantes a efectos de orientar posteriores instancias de indagación de la investigación en curso. La muestra estuvo conformada por 81 alumnos ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social correspondientes a la cohorte 2014. Fue realizada bajo la modalidad virtual, usando un formulario online, el cual fue enviado a la totalidad del universo, de ingresantes de acuerdo a la base de datos de inscriptos por Sistema Guaraní. La información proporcionada fue de carácter anónimo, salvo que el encuestado quisiera voluntariamente dejar sus datos de contacto para futuras entrevistas. El tratamiento de estos datos, a los fines de generar un análisis exhaustivo en diálogo con el marco teórico conceptual, se encuentra en proceso de desarrollo.

A continuación, se esboza una breve síntesis de los resultados más relevantes, alcanzados hasta el momento, mediante la sistematización de la información vertida por los estudiantes. Con respecto a la composición del grupo de ingresantes en cuanto a la edad, la procedencia y actividades laborales, es posible señalar que el 70 % corresponde al sexo femenino; el 85% del total tiene entre 17 y 25 años de edad, y un 50 % aproximadamente, proviene de la ciudad de Córdoba; el 75 % de los alumnos manifestó que no trabaja. Respecto de la aproximación de estos jóvenes a la tecnología el 10% indicó que fue durante los tres primeros años de vida, el 60% manifestó que fue durante la infancia (entre 4 y 10 años), y el resto afirmó que aconteció después de los once años. Asimismo, se relevó el empleo de las diferentes tecnologías y entornos y la frecuencia con la que los estudiantes acceden a éstos: la red social digital más utilizada es Facebook, ya que casi el 90% de los encuestados la usa al menos una vez por día, luego Youtube. Siguen en el orden de preferencias Twitter y Google +. Como contrapartida, Flickr, Pinterest, LinkedIn y MySpace son las menos utilizadas.

En un acercamiento a la integración de las TIC en el ámbito académico, es posible afirmar que, desde la perspectiva de los sujetos encuestados, la utilización estas tecnologías será



frecuente durante la carrera y, un altísimo porcentaje, el 90 %, considera que propiciará el contacto con compañeros, con profesores, como así también el estudio individual y la resolución de tareas o trabajos prácticos. En este sentido, la mayoría de los encuestados considera que emplearán las TIC específicamente para: establecer contacto con la Escuela/Universidad, estudiar en grupo, realizar trabajos colaborativos, recibir y leer apuntes, armar o completar contenido de las cátedras y/o toma de notas. Y en una proporción menor, que se usarán para organizar la producción de exposiciones y la preparación de defensas orales. Cabe destacar, que solo el 15% cree que las TIC será implementadas para la resolución de exámenes (ya sean parciales o finales). También, un 80% indicó que la práctica en la que obtendrían mayores beneficios usando las TIC estaría vinculada a la resolución de las tareas o trabajos académicos; el 65 %, al establecimiento de vínculos o relaciones con profesores y/o con compañeros, mientras que un 40% destacó que recurriría a estas tecnologías para abordar/solucionar cuestiones administrativas, y 30 % para enfrentar instancias de evaluación.

La información obtenida permite elaborar una descripción preliminar de los jóvenes ingresantes como usuarios de las TIC y el nivel de aproximación que manifiestan haber logrado. Esto ofrece algunas pistas en relación con su condición de alfabetizados digitales y los puntos de encuentro/desencuentro entre las expectativas personales y las de la institución formadora, en particular las cátedras involucradas en el proceso de investigación.

Apuntes para el cierre: balance y perspectivas

En función de lo expuesto, es importante señalar la relevancia que adquiere el abordaje de problemáticas como el ingreso a la Educación Superior, ya que permite/ayuda a objetivar y visibilizar prácticas académicas que luego faciliten operar sobre ellas de manera más fundada. En este sentido, cobra valor el hecho de producir saber acerca de los estudiantes y sus modos de vincularse, conocer y operar en el marco del pasaje hacia una comunidad académica a partir de, en este caso, las TIC a efectos de reconocer/aprovechar esas disposiciones culturales con las que los jóvenes llegan a la universidad y facilitar trayectorias formativas continuas y completas. De esta manera, los entornos virtuales se convierten en territorios que posibilitan un modo a participar “de” y “pertenecer” a la universidad. Es decir, que permiten el establecimiento de lazos –entre ellos como pares y con la institución formadora- a través de un intercambio solidario y de ayuda mutua en un proceso de reconfiguración de su identidad como jóvenes iniciados en el nivel superior.

La caracterización preliminar antes ofrecida no sólo remite a las condiciones de alfabetización digital, sino que refiere básicamente a una nueva cosmovisión cultural y social que incide de manera radical en la percepción y comprensión del mundo en que estos jóvenes interactúan. Plantea nuevas formas de intercambio simbólico y construcción de relaciones interpersonales entre ellos. Refiere a procesos comunicativos producidos en una red intertextual e hipermedial, mediada por diversas tecnologías, donde se configuran prácticas y discursos sociales de distinta naturaleza. En este marco, la noción de



comunidad tanto de *práctica* (Navarro, 2013) como de *aprendizaje* (Wenger, 2001) y discursiva (Carlino, 2005) resulta relevante para pensar estos procesos. Los nóveles inician su ingreso a la comunidad universitaria que se maneja con rutinas, tiempos, procedimientos y espacios que, en general, operan como implícitos. Desde esta perspectiva, los alumnos podrían concebirse como extranjeros ante una nueva cultura y comunidad. En función de lo dicho, comunidad es un término valioso para interpretar las prácticas en el ingreso de modo diferenciado y atendiendo a tres aspectos: el que remite a ser partícipe de ciertas prácticas, el que refiere a los procesos de aprendizaje que supone la incorporación y mantenimiento de sus miembros y, finalmente, el que apela la dimensión discursiva puesta en juego (Navarro, 2013). En esa línea de análisis, es posible señalar que los ingresantes estarían a la vez participando de los rasgos que caracterizan estas tres formas de entender el concepto *comunidad* efectuando recorridos diversos y heterogéneos.

Asimismo, la descripción realizada pone en evidencia la presencia de brechas entre sentidos y prácticas de los diferentes sujetos que conforman la comunidad universitaria. La visualización de esta situación brinda elementos para repensar las condiciones –simbólicas y materiales- de ingreso de los estudiantes y las propuestas de enseñanza en términos de inclusión, específicamente aquellas vinculadas con las TIC –objeto de estudio de esta investigación- considerando la reconfiguración de los jóvenes en su oficio de hacerse estudiantes, para promover y sostener su participación y permanencia en el marco de la Educación Superior.

Bibliografía:

Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Lozada.

Bazerman, Ch (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad..* México: Benemérita. Universidad Autónoma de Puebla

Bukingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Burbules, N. y Calister, T. (h). (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.

Camps, A. y Castelló M. (2013) La escritura académica en la universidad En *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 11 (1) Enero-Abril pp. 17-36.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Castagno, F, Figueroa P. y Lubrina R.(2013) Formación de comunicadores sociales y redes sociales virtuales: entre la alfabetización académica y la alfabetización digital. Ponencia presentada en XXIV *Encuentro de Estado de la Investigación Educativa* en Argentina, Octubre.

Castelló, M (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la Universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Revista Pro-Posições, Campinas* V22, n1 p.97-114

Chartier, R (2006). Escuchar a los muertos con los ojos Buenos Aires: Katz.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Ezcurra, Ana (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En *Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2*. San Pablo: Universidad de San Pablo.

Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
Ortega, F. (Comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor:

Navarro, F (2013) Comunidades de práctica En *Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura*. España: Santillana.

Navarro, F (coord.) (2014) Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Piscitelli A., Adaime I. e I. Binder(comp.). (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel. <http://bit.ly/hBiT2c>

Piscitelli A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg. La religión digital en la era de las pantallas ubicuas*. Buenos Aires: Santillana.

Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Comunicación y estudios culturales. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Vélez, G (2003). *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante con el conocimiento*. Serie Documentos de Trabajo. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.



Descifrando nuevos códigos. Estudio de caso sobre educación media básica en Uruguay y la introducción de tecnologías informacionales para el aprendizaje

Cajarville Fernández, Daniel.
daniel.cajarville@gmail.com
Maldonado, Uruguay.
Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad de la República.
Uruguay.

Resumen

Esta investigación focaliza en las prácticas educativas de adolescentes cursando Educación Media Básica, a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dentro y fuera del aula. Enmarcado en la pionera implementación del Plan Ceibal en Uruguay, política 1:1 dirigida a la universalización del acceso digital, el objetivo ha sido comprender las formas de apropiación digital enmarcadas sobre diversos estímulos tanto a nivel de infraestructura como humanos. Se realizó para ello un análisis cualitativo basado en entrevistas grupales e individuales junto al análisis de documentos virtuales, a partir de un estudio de caso realizado en un liceo del interior de Uruguay.

El estudio muestra un contexto repleto de incipientes experiencias de alto potencial para la apropiación digital en los estudiantes. En paralelo, el ejercicio docente en clave TIC supone muchas veces desconcierto pero también la capacidad de innovar cuando las reglas aún se hallan indefinidas. Los lenguajes de alumnos y docentes se interpelan, unos y otros despliegan estrategias no siempre compartidas para definir sus situaciones. Asimismo, mientras la infraestructura tecnológica resulta de gran peso, el factor humano y sus disposiciones se evidencian determinantes.

A partir del caso de estudio sobre la cotidiana praxis educativa de un centro liceal público como tantos otros en el Uruguay, se exponen estos dilemas junto a otros múltiples emergentes analizados.

Palabras clave: alfabetización digital, educación, TICs.

1. Introducción



“La innovación es la efectiva implantación de la novedad en cierto espacio práctico”, a partir del cual se “reconfigura profundamente lo que hace la gente” (Arocena y Sutz, 2003); cuando se abren las puertas a posibles alteraciones en las formas de hacer, acompañar con un adecuado empeño los nuevos aportes puede devenir en resultados de notorio impacto. En términos de educación, en Uruguay la innovación resulta necesaria y urgente; emprender nuevos caminos representa una deber cuando los existentes no parecen conducir a los destinos deseados.

En este sentido, Uruguay decidió apostar por la universalización del acceso digital a partir de la distribución de una láptop a cada estudiante de educación pública en los niveles de primaria y secundaria, bajo el marco del Plan Ceibal. En este contexto, el desafío está en dotar a estudiantes y docentes de usos críticos, imaginativos y con sentido desde los cuales poder dar cuenta de sus necesidades a través de los recursos digitales de los que disponen. Tomar la infraestructura digital para transformar las prácticas y disposiciones humanas en que se sitúan. Sobre ello trata esta investigación.

2. Discusión teórica

“El problema de acceso no se resuelve sólo con tener el aparato en casa, la condición para poder utilizarlo y los probables beneficios que de él se obtengan, dependen de que, en las condiciones de existencia y reproducción de capital cultural de cada grupo, se vuelva socialmente necesario” (Winocur, 2009: 138). La autora retoma a Bourdieu para discutir la educación en un contexto digital, reconociendo la inmanencia de subjetivas disposiciones respecto al aprendizaje ligadas estas a las condiciones objetivas del ámbito doméstico y entorno desde el cual se sitúan y son situados los actores. El acceso al capital cultural objetivado accesible a través de los computadores, no garantiza su máximo provecho por sí solo; en este sentido corresponde apuntar sobre tornar efectivamente necesaria la educación digital, para tornarla real.

Siguiendo esto último nos aproximamos a la apropiación digital, la cual surge a partir de usos digitales que entablan una *“relación explícita y permanente entre la realidad en la que vivimos y la utilización de tecnología” (Kemly Camacho, 2001:9)* Esta es la consecuencia del uso con sentido, representa un uso fluido de la red, implica reconocer cuando esta es necesaria y de qué forma para los diferentes problemas o tareas a resolver. No basta con acceder a Internet, pues *“si solamente se pone la conexión quienes tendrán una mayor capacidad de utilizar los equipos conectados serán las personas que por sus condiciones sociales y económicas ya conocen el manejo técnico de la Internet o que tienen el conocimiento acumulado para aprender a utilizarla fácilmente con poca instrucción” (ibid., 11).*

David Buckingham (2008) pone en evidencia un fenómeno determinante por él capturado bajo el concepto de brecha entre uso escolar y extra-escolar. El autor adjudica a los usos fuera del centro de



estudios, funciones eminentemente recreativas y escasamente asociadas al aprendizaje escolar (salvo para cumplir la tarea, o remotas actividades periféricas y episódicas); por contraposición a usos complejizantes de la realidad. Para cambiar dicha situación defiende la necesidad de una *educación mediática* que trascienda la adquisición de habilidades técnicas y no deje librado al azar la interacción con el recurso TIC. *“La educación en medios no tienen que ver sólo con el desafío de habilidades técnicas, ni con una idea banal de creatividad. Antes bien, se plantea desarrollar una comprensión crítica de formas culturales y de procesos de comunicación. Una vez más, la tecnología no precipita el cambio en y por sí misma.”* (ibid.).

Por otro lado, lo aspirable según plantea Área sería la *“formulación metodológica global (formativa, organizativa y curricular), capaz de generar algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos”*(ibid:61) a partir de la oportunidad que representa incluir la tecnología en el aula, como un cambio que puede incorporar otros. Resulta necesario entonces, como plantea Fullan (2013:4) para el caso uruguayo, trabajar arduamente en *“fomentar la motivación intrínseca de los docentes y alumnos; comprometer a los educadores y alumnos en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje; inspirar el trabajo colectivo o en equipo, e involucrar a todos los profesores y alumnos.”*

Por último, podemos discutir esto a partir de Freire(1970) quien arroja luz sobre que el punto de partida de cada educando y educador es diferente, aunque ninguno de ellos necesariamente más vasto que el del otro, y cada uno con especificidades sumamente diversas. Una vez reconocido esto ha de abrirse la oportunidad de expandir las fronteras del saber de cada una de las partes, sabiendo que los usos de las nuevas tecnologías abordan múltiples formas y puntos de partida. Conciliar los polos en que se posicionan educadores y educandos, permite encontrar sus saberes en un humilde diálogo cercano sobre el cual construir aprendizaje. Esto cobra una vigencia aún más notoria en términos de alfabetización digital, donde lo nuevo es constante y ha de generarse la destreza de responder e ello; entonces la existencia de rigidez en el aula puede imponer obstáculos.

3. Problema de investigación

Uruguay cuenta con una privilegiada infraestructura de acceso TIC, prácticamente todo niño, adolescente y joven uruguayo cuenta con un computador y espacios de conexión a Internet si bien en condiciones disímiles. En un marco coyuntural de tales características, donde las instituciones de enseñanza tanto como las nuevas generaciones cuentan con recursos didácticos digitales a su alcance, se torna necesario conocer lo que está sucediendo en la formación de estos jóvenes. Es entonces, a partir del estudio de caso de un centro educativo de nivel secundario básico de la ciudad de Maldonado, que se busca responder a dicha interrogante.

Se presentan como objetivos de investigación los siguientes: a) *Conocer los mecanismos a través de los cuales los adolescentes del caso de estudio escogen y usan recursos digitales, para aprendizajes*



relacionados a su desempeño estudiantil. b) Aproximarse a la ecología de actores desde el cual el proceso de alfabetización digital ocurre rol, dando principal importancia al rol docente como promotor específico del mismo. c) Registrar las condiciones técnicas de infraestructura para el acceso a las nuevas tecnologías.

A partir de estos tres puntos se busca profundizar sobre las potencialidades de la expansión del acceso digital, a partir de las lógicas implicadas en la incursión de las TIC en el aula. En línea con desafíos, logros y demandas de este proceso en curso.

4. Abordaje metodológico

Pérez y Víquez (2009-2010: 90-94) señalan que las cogniciones sociales o el conocimiento sobre las prácticas de los sujetos, se abordan de manera satisfactoria al reproducir contextos comunicativos cotidianos concretos, representando la *“apropiación colectiva de sentidos sociales, así como en la producción grupal de significados ligados a estos sentidos sociales”*. Al respecto surgen los grupos de discusión como estrategia para la reproducción de tales contextos, es a partir de allí que colectivamente se abordan las prácticas educativas en el nuevo entorno educativo.

Se cuenta además con individuales entrevistas en profundidad, sin embargo sólo de manera complementaria a esa principal estrategia. Asimismo, el análisis de Blogs y principalmente grupos de Facebook de estudiantes, buscan también enriquecer el análisis desde la naturalidad de tales contextos interactivos. Frente ello, el liceo escogido cuenta con la ventaja de tener numerosos elementos en común con gran parte de los centros de educación secundaria del país (estudiantes de capas bajas a medias, ubicación en entramado urbano de dimensión intermedia para el país, población de 500 alumnos), siendo esto de gran atractivo a la hora de su selección.

El conjunto de elementos abordados, pretende entonces desentrañar las lógicas que sobregiran sobre usos y no usos de las TIC para el aprendizaje, además de las formas en que estos ocurren a fin de aportar al trabajo necesario para trabajar con ello.

5. Resultados

A continuación se exponen y sitúan diversas prácticas asociadas al proceso de alfabetización digital. Para ello se trabaja en base a tres dimensiones: *prácticas, apropiación y acompañamiento*. Las *prácticas* implican una inmersión en el uso de recursos dirigidos a apoyar al proceso educativo, conforman un primer eje vertebral de esta investigación. La *apropiación* mientras tanto, es vista como la capacidad de desenvolverse en torno a los recursos disponibles. Por último, el *acompañamiento* aborda las condiciones tanto humanas como de infraestructura de acceso desde las cuales se contextualizan los usos de los estudiantes.

Prácticas



Esta dimensión aborda usos TIC concretos observados dentro y fuera del aula, dirigidos al proceso de aprendizaje formal.

Los usos digitales registrados dentro del aula conducen a partir de la propuesta docente a búsquedas y lecturas de textos online, realización de pruebas online, visualización de videos, visitas a sitios específicos, escritura de textos, armado de powerpoints, búsqueda de imágenes, visitas a Blogs de docentes donde se cuenta con contenidos seleccionados o producidos por sus profesores, realización de ejercicios interactivos online, uso de juegos didácticos, entre otros.

Los usos más innovadores en la incursión del uso de las TIC en el aula, de acuerdo a cuanto manifiestan los docentes, se destacan por ejemplo en el uso de programas de cálculo con demostraciones virtuales, como también la consulta a líneas de tiempo históricas multidimensionales o tablas periódicas interactivas. Otro caso se distingue al producir recursos visuales junto a los alumnos, implicando participación, planeamiento, construcción de un producto final por sus estudiantes; ello, a partir de tópicos ligados a la ecología en la situación descrita. Otra propuesta, registradas en este mismo grupo de docentes caracterizados por una alta inclusión de las TIC respecto de sus pares, apunta a asistir videos cortos y analizarlos en clase; para ello, generalmente se divide a los alumnos en grupos con distintas tareas asignadas en la búsqueda de dinamismo, siendo la misma una de ellas. *“Se van rotando, hacen ejercicios, unos vienen y miran el video, como para que miren más cómodo”*. Estos ejemplos son representativos de usos efectivamente llevados a la práctica, sin embargo cabe reconocer que parten de docentes excepcionales en cuanto respecta al hábito de incorporar las TIC dentro del aula; los recursos esperables y cotidianos continúan siendo cuaderno y pizarrón

Otro interesante caso de uso TIC es observado a partir de declaraciones docentes y también emerge en comentarios de alumnos. El mismo consiste en la proposición un trabajo interdisciplinar a ser realizado en el aula y fuera de ella por los estudiantes, demandando investigación para la realización de un informe enfocado sobre una problemática común. Un trabajo realizado sobre el tema violencia doméstica llevó a buscar información online, escribir un informe final en computadores y generar gráficos a partir de material recabado; siempre en clave de colaboración entre materias. Asimismo, otro ejemplo alternativo próximo al anterior parte de la realización en el curso de Informática de transparencias Powerpoint siguiendo para ello temas abordados en la asignatura de Historia. A tales fines, dicho programa pasa a ser enseñado a principio de año cuando siempre lo era a finales del mismo, en un esfuerzo de coordinación entre ambas asignaturas; así lo informan las respectivas docentes. Desde estas prácticas se dinamiza y motiva la incorporación del computador como insumo, si bien los referidos usos introducen parcialmente el potencial interactivo y multilineal de las TIC..



Mientras tanto, fuera del aula priman las siguientes modalidades de usos para el aprendizaje. En una primer instancia, *búsquedas de información*, a partir de las cuales se observa el acceso recurrente a un número reducido de páginas, envuelto en aires de celeridad y dedicación parcial. Segundo, *consulta de pautas para tareas liceales*, principalmente a partir de recursos 2.0 desde los cuales se comparten documentos por alumnos y docentes, extendiendo el espacio aula. En tercer lugar encontramos la *incursión en juegos*, siendo estos de entretenimiento principalmente pero con trasfondo didáctico en múltiples casos; para lo cual el aula resulta un destacado determinante para su selección. Por último, se observa la *consulta de fuentes especializadas*, instancia asociada al uso de tutoriales u otros insumos técnicos, para esclarecer interrogantes varias; esta estrategia se utiliza generalmente ante problemas del áreas de ciencias exactas, a su vez en caso excepcional como forma de entretenimiento. A continuación se discuten emergentes destacados en torno a estos usos extra-aula.

En sus búsquedas los estudiantes plantean sondear generalmente las primeras sugerencias de Google, a partir de las referencias expuestas en dicho sitio; normalmente consultan Wikipedia y a partir de allí como reafirman también los profesores desde su percepción. Asimismo, a pesar de la insistencia docente se visitan sitios especializado en el tema de determinada asignatura sólo cuando la información está en ese único lugar y se le concede sustantiva importancia a la misma; por ejemplo, cuando un recurso está únicamente en el blog del docente y es de lectura cuasi obligatoria, también cuando se dota de gran atractivo a la propuesta, y ligado a ello la actitud del profesor (dependiendo de “*como te lo pida*”). Además ocurre que al intentar visitar en sus búsquedas sitios recomendados en clase regularmente se plantea por parte de los estudiantes que los enlaces sugeridos “*dan error*”, sin observarse esfuerzos en revisar esa falla. En definitiva, si la meta es buscar información simplemente, Google provee esta y luego secunda a ello el prestigio de las opciones ofrecidas para su selección (Wikipedia, Youtube, Rincón del Vago, etc.), tanto como los títulos y referencias de las otras opciones.

Varios profesores no logran mencionar ejemplos de sitios específicos de su disciplina, sin embargo describían sus búsquedas en Google y comentaban hallar a partir de allí contenidos adecuados. En iguales circunstancias de navegación espontánea, la situación del estudiante es desventajosa al no contar con la misma base para sus búsquedas y entonces requiere ser guiado al menos sobre qué sitios visitar o en base a qué parámetros buscar (lo cual no implica una respuesta en consecuencia, pero si posibilita que esta realmente ocurra); por ejemplo a través de enlaces o textos disponibilizados por sus profesores tanto en clase como virtualmente, según sugiere grupo GA2. Ha de ser reconocida, igualmente, la existencia de una baja disciplina y constancia en el navegar estudiantil que dificulta compensar su situación de desventaja; así como es sumamente usual el no realizar las tareas solicitadas, aquí se analizan básicamente los mecanismos cuando si se responde a estas.



Algunos estudiantes entrevistados recurren en sus casas, cuando necesario, a tutoriales para resolver dudas puntuales; provenientes estos de Youtube en su mayoría, dirigidos especialmente al área de las Matemáticas y afines. *“Tenía que hacer una carpeta de Matemática, y yo no sabía como hacer un triángulo[equilátero](...). Y ta, y yo no me acordaba como hacerlo y puse en Youtube “Cómo hacer esto y esto”, y ta y me apareció como hacerlo. Y yo iba frenando cada vez que decía algo, lo iba haciendo y después lo ponía de nuevo y lo paraba”*. En determinadas ocasiones ocurre como consecuencia que el método hallado en el tutorial para resolver un problema puede diferir de aquel propuesto por el docente, generando resistencias. *“Hace un tiempo no me acordaba como hacer las cuentas combinadas (...). Entonces agarré, fui a internet y busqué otro método. Y aparecía mucho más fácil. ”*. A lo cual otro alumno responde como a veces aún llegando al mismo resultado *“ al profesor no les sirve y tenés que hacerlo como él quiere.”*. Si bien realmente podría no ser un método acertado, se observa en ejemplos como este una “colisión” entre la vastedad de internet y la finitud de herramientas con las cuales el docente está provisto; desafío este a afrontar en el nuevo contexto digital comenzando por aunar criterios de búsqueda y consulta en docentes y alumnos. Como respuesta posible se observa en blogs o recursos 2.0 la sistematización de enlaces y contenidos de internet para quien busca llegar a fuentes confiables, así como sugerencias provistas en clase cuando así ocurre. *“Si de repente a vos te sirve más la computadora que un libro y vos buscás la definición en una computador(...)y no te dicen ni en donde entrar ni que es lo que está más o menos bien (...). Vos traes algo y está mal, no es tu culpa”*.

Se evidencian asimismo, fracasos importante al lidiar con las TIC, principalmente en alumnos más jóvenes, al carecer de ciertos conocimientos tales como subir o descargar archivos online, entre otros asumidos como básicos por los docentes entrevistados.

Desde otros ángulos, al pensar los procedimientos del aprendizaje formal desde fuera del aula para el liceo, conviene detenernos primeramente en una funcionalidad de interesantes particularidades: los grupos de Facebook . Estos permiten congregarse usuarios, de forma privada (limitando el ingreso a aquellos autorizados por el colectivo o su coordinador), en un grupo en el cual se pueden compartir comentarios, archivos, imágenes, videos, etc. A través de un grupo revisado a fines del presente proyecto y siguiendo los comentarios de los estudiantes en los grupos de discusión, encontramos que estos espacios suelen tener un perfil mayormente formal o informal en su vínculo con el liceo. En entrevistas grupales se indica que algunos aceptan profesores que cuentan con su simpatía, los cuales puede subir tareas, recordar pruebas o deberes, además de también bromear con ellos; estos grupos suelen estar asociados a un uso formal ligados a las clases. Otros grupos se limitan a los miembros discentes del grupo clase, como el caso de 2do 2 analizado, y allí prima un uso para el esparcimiento que encuentra a los compañeros de clase.



Las principales funciones, no vinculadas estrechamente a fines educativos, son: conversaciones informales; bromas; invitaciones a salidas grupales; declaraciones sobre estados de ánimo; comentarios sobre voluntad de ir a clase; chismes u opiniones acerca de docentes y compañeros; etc. Ello, sin grandes diferencias a lo que puede encontrarse en los muros personales de los estudiantes en relación a temas varios, sólo que en este caso lo escrito es mentado al grupo; es dirigido a esos espectadores delimitados y con un carácter menos público, por lo tanto más libre (en apariencia) respecto de cuanto puede ser dicho, en comparación con perfiles mayormente públicos.

Es a partir de estos múltiples elementos y tránsitos virtuales que ocurren los usos para el aprendizaje y su discurrir se entremezcla con un aula, que contando en mayor o menor grado o no haciéndolo con la intención de incorporar las TIC según el caso, inevitablemente es parte de su influjo.

Apropiación

A partir de esta dimensión se observan conquistas y dificultades en el proceso de adquisición de destrezas para la apropiación digital. Los elementos conjugados en esta dimensión son múltiples.

Cabe destacar, primeramente, la ostensible ausencia de dotes naturales en los más jóvenes para transitar por las TICs. Al menos ante recursos educativos las dificultades son varias, influye este uso no ser necesariamente interest-driven sino demandado por el aula. Se observa el uso recurrente de determinados sitios, que acaban tornándose habituales, conocidos, y no implican conflictos al navegarlos pues familiar resulta su interfaz. No surge como obvio el uso de una página desconocido, representando dificultades en muchos casos.

Por otra parte, las redes sociales surgen como mediadores protagónicos del transitar online; cuanto por fuera ocurre cobra un tenor secundario. Sobre esto, el liceo no consigue rutinizar usos que amplíen el horizonte y se tornen igualmente habituales, la corta duración de una clase en secundaria junto a algunos obstáculos técnicos y humanos lo dificultan. Como rápida medida, se encuentran casos de docentes compartiendo tareas y documentos vía Facebook (FB) por ejemplo; obteniendo una alta respuesta a cambio. Resulta de interés, como Buckingham (2008) propone, tender puentes a las estrategias de los alumnos (como en este último ejemplo) para acercarse a ellos, pero a la vez resulta necesario generar instancias para trascenderlas y expandirlas.

De acuerdo a la mayor parte de los estudiantes abordados, para su uso doméstico es innecesario contar con destrezas mayores a las que requieren realizar simples búsquedas (vía Google), usar FB para comunicarse, además de acceder a música, videos y juegos (a los cuales cómodamente desde FB se llega o sino mediante Google). Sus expectativas y necesidades se adecuan a ello. Los restantes elementos de la cultura digital, la capacidad de criticar cuanto encuentran, las otras "lenguas" o estrategias a aprehender para una apropiación creativa que permita producir contenidos y no sólo consumirlos, junto a otras pautas enriquecedoras de las posibilidades de tránsitos y



navegaciones virtuales: no son una demanda real (sentida, motivada, necesitada) a satisfacer para la mayoría de los estudiantes. En términos de Bourdieu, podemos observar un mecanismo de ajuste a su realidad digital encarnado en su *saber hacer*, sus disposiciones subjetivas a partir de las exigencias objetivas de su entorno no vuelven necesario cuanto está más allá de los recursos antedichos por ellos utilizados¹; el liceo no ejerce un contrapeso suficiente para alterar esto (esporádicos e inconsistentes son los esfuerzos al respecto) y menos aún sus restantes espacios socializantes. Resulta sumamente impreciso propender a entender el transitar digital estudiantil sin hacer foco en este vector del mismo, esta red social puede tanto potenciar como perturbar o ser indiferente al proceso escolar. De alguna manera, *“cabe observar que hay una escuela que continúa fuera de hora, como las páginas de Facebook de muchas materias escolares, o los blogs que son plataforma e escritura de muchos jóvenes y cuyo material es evaluado en la escuela”* (Dussel, 2010:19). Asimismo, por momentos pareciera que cuanto no transcurre en FB escapa a los estudiantes, lo cual constituye tendencia e imbrica sus prácticas a partir de ello.

Al apuntar hacia una alfabetización estudiantil dirigida a maximizar el rendimiento liceal de los mismos, se vuelve evidente la existencia de una sub-utilización de múltiples herramientas disponibles que no puede ser superada de forma autónoma por los alumnos. En este sentido, para apropiarse poco se puede aspirar si no se reconoce el nivel de partida pero menos aún cuando el docente tampoco ha sido apropiado de las nuevas tecnologías, más allá de la infraestructura de acceso.

La apropiación digital propuesta por Camacho(2001), supone usuarios capaces de percibir sus problemas y la posibilidad de procurar soluciones disponibles a través de medios digitales, conociendo los recursos a su alcance y abordándolos de forma creativa y crítica en usos con sentido. Ante los usos digitales declarados por los estudiantes analizados, al pensar en una apropiación dirigida a maximizar su rendimiento liceal observamos una sub-utilización de múltiples herramientas disponibles, así como escasa respuesta a problemas y necesidades a la hora de navegar con este fin; lo cual se conjuga con una baja motivación para con sus estudios, muchas veces, pero ostensiblemente trasciende esto. Los recursos explícitamente dirigidos a lo educativo que ellos mencionan abarcan desde sistemas de tutorías hasta servicios de alojamiento de archivos multiplataforma(Dropbox, Drive), o simplemente páginas temáticas, entre otros; muchos de estos, cuando conocidas son desentrañadas de forma incompleta o mínima en relación a sus amenidades.

Los alumnos de cada grupo de discusión relatan dificultades persistentes en encontrar cuanto buscan, en *dar con la tecla* sobre cuanto debería ofrecer un recurso que les fue sugerido o suponen les sería útil (acceder a recurso en página, adjuntar archivo en correo electrónico, encontrar insumo

¹ Corresponde establecer que varios alumnos de los entrevistados se movilizan a través de vastos recursos, ampliamente más allá de ese espacio reducido anteriormente descrito; superando cuanto se les puede recomendar o solicitar en el liceo, la comunidad y entre pares e incluso alcanzando áreas como la programación en un caso extremo. No obstante, la mayor parte de los estudiantes abordados en este liceo, restringen sus usos a los límites antedichos. Así se observa también para aquellos no consultados, respecto de las afirmaciones de sus docentes y compañeros.



en EdModo, descargar video de Youtube). Menos aún les es posible criticar los productos encontrados, como apuntan sus docentes respecto a la calidad de las producciones discentes; esto aún cuando se cuenta con la intención de realizarlos satisfactoriamente y sin desgana, pues su baja calidad bien podría depender simplemente de un interés ausente. Asimismo, el navegar ocurre a partir de rituales multitarea pues mientras se escucha música también se está atento a FB, a la vez que se se realizan los deberes; siendo múltiples los focos a la vez que circundados por aires de inmediatez puede ser difícil superar el simple uso aunque no necesariamente. Por otra parte los docentes sostienen que al sugerir algún recurso rico e interactivo aunque nuevo, como EdModo por ejemplo, difícilmente consiguen promover el hábito de su uso aun intentándolo; sin mencionar formar un uso con sentido de las potencialidades de dicha herramienta.

El proceso de apropiación digital escolar implicaría poder adentrarse en el espacio virtual , con la destreza y sensibilidad suficiente junto a cierta avidez incorporada, que permita resolver problemas y crear a partir las necesidades del usuario. La densidad de apropiación digital de los alumnos relevados es baja en relación a estas características, las cuales menos presentes aún se hayan respecto de materias educativas que aquellas de entretenimiento. Los mecanismos de presión o estímulo para revertir esto son inconstantes, no parten del conocimiento adquirido por los alumnos usualmente y se erigen sobre un sistema de educación secundaria osificado, en los términos que Fullan (2014) describe, infraestructura sobre la cual se entrama la realidad abordada.

Acompañamiento

Esta dimensión pretende profundizar sobre las condiciones objetivas, materiales (equipamiento liceal) e inmateriales (respaldo docente, familiar) desde las cuales se enmarcan las disposiciones subjetivas de uso de las nuevas tecnologías en los estudiantes del caso.

En los hogares el acceso suele hallarse garantido a partir de cobertura privada o de puntos de conexión Ceibal (si bien en este caso sea desigual la capacidad de acceder). En el aula, los 45 a 90 minutos que dura cada clase según la disciplina, dificulta llevar a cabo tareas que implican tiempo; a su vez que las condiciones de conectividad por momentos se tornan dificultosas. Ambos elementos desmotivan a los docentes proponer tareas con uso de las TICs, lo cual dificulta el hábito de usarlas en el aula; ello incluso determina que muchas veces se cuente con un escaso número de computadores en clase para realizar estas tareas.

Por otra parte el uso de las TIC para la enseñanza representa un importante desafío en el cual los docentes manifiestan sentir incertidumbre. La ausencia de lineamientos definidos al respecto posibilita amplias libertades para la innovación educativa; sin embargo ello no representa una gran potencialidad pues se carece de estímulos y también hacen falta referentes que asesoren al menos mínimamente para efectivamente expandir esas libertades. Mientras tanto, en el hogar de los



estudiantes puede contarse con algún miembro familiar capacitado y dispuesto a colaborar en nociones básicas con los estudiantes, pero ello resultaría de un peso menor.

La existencia de dificultades operacionales a la hora de acceder a las láptops en clase, parecen desestimular tanto la incorporación de la XO en clase por el docente, como la disposición del alumno de traerla. Los primeros se hallan desmotivados por el tiempo de aula perdido, por la compleja coordinación para ingresar a una misma página y enlace, cargar esta, contar con láptops adecuadas y suficientes o sino pensar dinámicas con computadoras compartidas, tener cañón o sala de informática disponible en caso de necesitar, etc. Los alumnos luego, desmotivados por las problemáticas de este periplo, dejan de responder a la invitación a traer su laptop a su vez que acaba percibiéndose dispensable el hacerlo. De esta forma, las disposiciones alumno/docentes, cuando no se prestan a sobrellevar a como de lugar estos obstáculos, ceden a un uso exiguo.

Como solución al círculo correspondería atender el eje del mismo, el factor humano. Si bien el apoyo técnico para el uso de las TIC en el aula es indispensable, de poco sirve cuando el docente carece de referencias donde evacuar sus dudas y cimentar el abordaje de su clase en perspectiva TIC. Esto podría motivar a los estudiantes a usar sus láptops en clase, pues el transcurso de las mismas sería más productivo, lo cual impulsaría en ciclo virtuoso a los docentes y de nuevo a los alumnos.

6. Conclusión

Las condiciones en que los estudiantes aprenden a partir de las nuevas tecnologías se sustentan en un contexto generalmente reactivo para la apropiación digital. Se hallan enmarcados de acuerdo a estímulos de impacto, consistencia y constancia reducidos. Se presentan mayormente usos simples que no potencian la multidimensionalidad de las TIC, frente a ello la ecología de actores que acompañan su proceso educativo inciden de manera no sistemática en esta fase incipiente de la introducción de las TIC al aprendizaje formal.

Los usos de los estudiantes hegemónizan sitios a los cuales recurren con una alta persistencia tales como Wikipedia, Youtube o Facebook; siendo esta última red social predominante. El campo muestra que los estudiantes tienden a escoger recursos de acuerdo a su familiaridad y practicidad, ir a lo desconocido genera muchas veces incomodidad al demandar tiempo en descubrir interfaces o programas novedosos que no siempre resultan necesariamente sencillos ni tampoco atractivos. Se habitúan a las lógicas de tales sitios y generan resistencia hacia la consulta de otros, especialmente cuando no implican un atractivo personal más allá de la demanda de aula que estimule a enfrentar el obstáculo. No reciben a partir del aula un contrapeso lo suficientemente constante y sistemático como para incorporar hábitos alternativos, sí se acercan insumos pero no se trabaja lo suficiente como para incorporar y ampliar las formas de uso, el espíritu crítico y creativo además de expandir la perspectiva de los espacios virtuales específicos a consultar.



Los códigos de uso del alumno, basados en el modelo red social, colisionan a su vez con los códigos del docente y deviene esto en múltiples conflictos que parten de este foco. Prácticas y destrezas disonantes entre unos y otros encuentran resistencias en entablar un diálogo, las condiciones técnicas así como las disposiciones humanas para demandan sólidos esfuerzos. El entusiasmo necesario debe ser promovido y no dado por hecho, motivado este a un actor y otro, presente en los múltiples canales del sistema y desde un espíritu de reciprocidad.

Asimismo considerando al docente como el principal actor dirigido a propiciar la apropiación digital de los adolescentes del caso, más allá de los esfuerzos autónomos de los mismos, se observan fisuras en ese rol. Determinan esto factores de base como la escasa duración de la hora aula, las dificultades técnicas persistentes durante las mismas, hasta la existencia de disposiciones subjetivas de no adecuación al nuevo rol docente respecto de las TIC. El monitoreo y seguimiento de sus funciones demanda mayor atención por parte de la institucionalidad educativa, en términos macro; así como en términos micro persisten conflictos latentes tales como la existencia de códigos y expectativas diferenciales alumnos-docente que dificulta un diálogo común. Unos y otros elementos descritos refuerzan al otro y ello obtura en detrimento del proceso de alfabetización digital discente.

Resta aún afianzar estrategias a ser desarrolladas, brindando a los actores implicados normas claras sobre su papel individual y colectivo. Para ello, no basta con la tecnología sino que es necesario dotar de relevancia al factor humano en interrelación con esta a partir de estrategias que busquen expandir latentes oportunidades en juego.

7. Bibliografía

Área, M (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. Revista ibero-americana de educación . n.º 56 (2011), pp. 49-74.

Arocena, R. y Sutz, J. (2003) Subdesarrollo e Innovación. Navegando contra el viento. Madrid: Cambridge University Press.

Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. Revista El Monitor. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/cpagano/repensar-el-aprendizaje-en-la-era-de-la-cultura-digital-david-buckingham>.

Camacho, K. (2001): Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria. Recuperado de: http://sulabatsu.com/wp-content/uploads/2010-internet_herramienta_cambio_social.pdf.

Dussel I.(2010) Aprender y enseñar en la era digital. VII Foro Latinoamericano de Educación TIC Y EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS Y APLICACIONES EN EL AULA. Santillana. En: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido. En: <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.

Fullan M. et. al (2013). Los próximos pasos. Michael Fullan Enterprises, Toronto. En:



<http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf> .

Fullan M. et. al (2014) Plan Ceibal in middle-schools: key challenges and possibilities. Michael Fullan Enterprises, Toronto.

Pérez, R. y Víquez, D. (2009-2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Winocur, R. (2009). *Robinson. Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.



La revolución audiovisual en la telefonía celular móvil. Producción y circulación de contenidos audiovisuales desde la telefonía celular móvil entre los jóvenes de Córdoba

Dafne García Lucero DNI: 20.381.180

Escuela de Ciencias de la Información y Centro de Estudios Avanzados (UNC)

dafnegl70@gmail.com

Alejandro Roldán DNI: 25.737.145

Escuela de Ciencias de la Información (UNC)

alejandrordán9@gmail.com

Daniel Koci DNI: 24.992.787

Escuela de Ciencias de la Información (UNC) y Universidad Nacional de Villa María

kocidaniel@yahoo.com.ar

Rodrigo García Lucero DNI: 24.473.345

Escuela de Ciencias de la Información (UNC)

rodrigo.garcialucero@gmail.com

Córdoba

Resumen

Esta ponencia propone reflexionar sobre la consolidación de la telefonía celular móvil que permite ubicar a este soporte más allá de la mera transmisión de información. Siendo el dispositivo cámara-celular una máquina productora de sentido, la creación audiovisual sobre plataforma móvil en el universo de la imagen en movimiento modifica las estéticas actuales y genera numerosos interrogantes: ¿Cuáles son las nuevas prácticas estéticas que aportaría el dispositivo celular?, ¿cuáles son las rupturas con respecto a los lenguajes audiovisuales tradicionales?, ¿qué nuevos géneros, formas de producción y recepción se harían visibles? Sin embargo, la producción audiovisual para esta plataforma, por su juventud, no nos permite responder de forma contundente estas preguntas. Aún así, su presente, nos permite visualizar el desarrollo de ciertas dinámicas de interacción y apropiación de lo audiovisual tanto en forma individual como grupal que trascienden lo funcional, abordando la expresividad personal y como consecuencia el registro de la vida cotidiana. En consecuencia, ¿cómo llamaríamos al video producido desde un celular?, ¿qué lo definiría?, ¿el circuito donde circule, su contenido, el artefacto que lo contenga o la valoración simbólica que se la atribuya? ¿Cómo influyen en nuestra vida cotidiana? Si los términos película o video están haciendo referencia a sistemas de representación anteriores, entonces, ¿cómo nos representarían estos nuevos videos?



Así, estos interrogantes son válidos para pensar este nuevo objeto comunicacional desde el punto de vista profesional pero también desde su uso doméstico: eje que organiza este proyecto.

En síntesis, el interés se centra en la telefonía celular desde la perspectiva de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información (TICs), reconocer la producción y circulación de contenidos audiovisuales a través de la telefonía celular móvil realizada por los jóvenes de Córdoba para representar su cotidianeidad.

Palabras claves: Telefonía celular móvil- Revolución audiovisual- Jóvenes

Introducción

A continuación, exponemos algunos aspectos centrales de la investigación proyectada, considerando su diseño metodológico:

La investigación propuesta es descriptiva para conocer cómo se presenta el fenómeno a estudiar, caracterizándolo y reconociendo sus propiedades y funciones. El nivel descriptivo del trabajo se justifica debido a su incipiente desarrollo en el campo de los estudios comunicacionales. A su vez, esto obedece a la reciente revolución de los teléfonos celulares y por ende, a los escasos estudios sobre sus usos y apropiaciones por parte de los sujetos sociales. Esta propuesta se basa en una perspectiva cualitativa pues interesa la mirada de los sujetos con respecto a sus apropiaciones sobre el teléfono celular.

Problema: ¿Qué apropiación de la telefonía celular móvil realizan los jóvenes de Córdoba en torno a la representación audiovisual de su cotidianeidad?

Objetivos Generales:

Reflexionar sobre la telefonía celular dentro del espectro de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información (TICs).

Reconocer la producción y circulación de contenidos audiovisuales a través de la telefonía celular móvil realizada por los jóvenes de Córdoba para representar su cotidianeidad.

Interpretar los modos de apropiación de la tecnología (teléfono celular) por parte de los jóvenes cordobeses.

Objetivos Específicos

- Establecer los tipos de productos audiovisuales elaborados desde la telefonía celular por los jóvenes de Córdoba para representar su cotidianeidad.



- Caracterizar el lenguaje del videocelular para establecer las continuidades y rupturas en relación a los lenguajes audiovisuales tradicionales.
- Distinguir las potencialidades del videocelular como registro de la vida cotidiana.

Para una mejor comprensión se explicitan las etapas de este diseño: en primer término se realizará la revisión del proyecto y la búsqueda de las material bibliográfico y documental, todo lo cual completa un momento heurístico. Se recurrirá a la técnica de recopilación bibliográfica y documental, al análisis de contenido, en este caso lo producido a través de los teléfonos celulares.

Asimismo, se aplicará la técnica de entrevista. Por un lado, se espera entrevistar a especialistas en los distintos aspectos de esta temática (comunicadores, antropólogos, especialistas en tecnologías, etc.) Por otro lado se realizarán entrevistas de tipo etnográfico a los jóvenes usuarios para conocer sus apropiaciones del teléfono celular. De este mod, se llevará a cabo la etapa de recolección de datos a través de la realización de las entrevistas y del análisis de contenido. Así, será posible realizar la interpretación del fenómeno abordado. Por último, se realizará la valoración de los datos interpretados y se extraerán conclusiones, consignando los resultados obtenidos dando forma a un estudio cualitativo.

Este proyecto pretende investigar la producción de contenidos en la Telefonía Celular Móvil (TCM) desde una perspectiva sociocultural. El trabajo expone elementos conceptuales sobres las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como base para investigar la producción de contenido audiovisual de la telefonía celular y la apropiación que los jóvenes cordobeses realicen de esta tecnología.

Desde una perspectiva comunicacional y sociocultural se trabajarán autores como Castells, Mattelart A. y Schmucler para abordar un objeto de estudio en permanente desarrollo. El trabajo de tipo descriptivo se basará en el análisis de contenidos originados desde la TCM por jóvenes cordobeses en torno la representación audiovisual de su cotidianeidad. De esta manera, se pretende interpretar los modos de apropiación de la tecnología (teléfono celular) por parte de los jóvenes cordobeses.

La herramienta tecnológica no es sólo el medio a través del cual se lleva a cabo la creación de productos culturales sino un artefacto que crea lenguaje y estética (Suárez, 2012). A su vez, la tendencia normal de un nuevo medio es retomar elementos ya existentes en los lenguajes tradicionales, mientras se acerca a su propio lenguaje.

En definitiva, los adelantos tecnológicos, la accesibilidad de los mismos y sus nuevas aplicaciones, nos presentan un panorama nuevo con múltiples aristas por analizar. En este sentido los nuevos usos y costumbres atribuidos al teléfono celular permiten preguntarnos acerca de su potencial como medio masivo de producción-circulación de contenidos.



Un estudio ya clásico es el trabajo realizado a fines de los ochenta por Finkleleovich, quien aborda las relaciones entre las TIC's y las transformaciones en las prácticas sociales incluyendo el consumo individual y hogareño. También es un importante antecedente el estudio realizado por Bourdieu (1965) "Ensayos sobre los usos sociales de la fotografía" donde analiza el vínculo entre el registro fotográfico y la percepción de la cotidianidad y la intimidad familiar.

En consecuencia, surge con claridad las potencialidades del teléfono celular como medio de comunicación descentrado de la institución y de los medios masivos, donde las comunidades, a través de su YO, tienen la posibilidad de encontrarse y de representarse.

Una reflexión sobre la técnica

Con base en una clásica definición de Raymond Williams una técnica "es una habilidad particular o la aplicación de una habilidad. Un invento técnico es, por consiguiente, el desarrollo de dicha habilidad o el desarrollo o invento de uno de sus ingenios" (Williams, 1992, p.184).

En relación a la técnica y sus significaciones, lo primero que viene a la mente es el concepto griego de *tecné* que significa poesía, lo cual remite a la idea de creación y de contemplación. Sin embargo, estas nociones con el tiempo se han transformado hasta significar "el cálculo para el dominio de la naturaleza".

Schmucler recupera a Heidegger para comprender la distancia recorrida entre ambas nociones y expresa:

"La *tejné* encierra, primitivamente, el concepto de *poiesis* más próximo a la contemplación que a la acción: *poiesis*, poesía entendido como un renovado y amoroso asombro en la relación del hombre con lo que lo rodea. La actitud de la técnica moderna es su antagonista. La técnica provocante impone a la naturaleza la exigencia de responder de una manera calculadamente determinada. La naturaleza es llamada a comportarse como reserva disponible de energía, como proveedora de recursos. En este orden también el ser humano sólo puede ser pensado como recurso productivo: la actual abstractización del hombre, entendido como recurso humano, consagra la negación de su libertad. La técnica lo interpela como mero productor". (Schmucler, 1997, p.56)

En consecuencia, es impensable en la actualidad que poesía y técnica tengan un origen común. La actual escisión refleja la preponderancia y dominio de la mirada economicista de la sociedad. Existe un reduccionismo economicista en el concepto de técnica. Esto ha significado como contraparte, la negación o borramiento de la *poiesis* en los procesos productivos.

Una mirada marxista sobre la técnica

Cuando pensamos la comunicación como fenómeno social, es común ubicar a la técnica y a la tecnología como parte central y modificadora de dicho fenómeno. Por eso, entendemos a la sociedad



signada por la tecnología. Acá resuenan las ideas de Marx cuando explicaba la sociedad desde el cristal del proceso de producción donde las relaciones de producción (RRPP) que remiten a las distintas formas de propiedad en distintos momentos históricos, en realidad, están vinculando la fuerza de trabajo con los medios de producción (MMPP). De ahí, que se afirme que la sociedad es la relación entre las fuerzas productivas (FFPP) y las (RRPP), donde aparece la técnica como transformadora de la naturaleza y esa capacidad de transformación está condicionada socio históricamente. Así, la técnica será el reflejo en cada momento de la historia de la posibilidad material de dominar la naturaleza.

Si se analiza a lo largo del tiempo, esta fuerza transformadora va más allá de algo que los hombres en sentido genérico poseen; es concretamente algo que pertenece a determinados hombres y por eso, son poseedores de la técnica. Desde allí, concentran poder sobre la naturaleza, sobre su medio social y fundamentalmente, sobre otros hombres.

En la actualidad es evidente el lugar que se le asigna a la tecnología como modificadora de la sociedad. Siempre ha sido así y es mucho más claro desde el surgimiento de los medios de comunicación que vinieron a erigir la llamada sociedad de masas.

Alan Swingewood plantea la posibilidad de análisis desde una doble perspectiva: la sociedad de masas como totalitarismo o como democracia pluralista. En el primer caso, es fuerte el rol de los medios de comunicación desde una función manipuladora. Swingewood lo expone a través de estas palabras:

“La sociedad de masas se caracteriza como una sociedad relativamente confortable, en parte benéfica y guarecedora, en la que la población crece pasiva, indiferente y atomizada; en la que las lealtades tradicionales, los vínculos y las asociaciones se tornan laxas o se disuelve totalmente; en la que los públicos coherentes, de opiniones e intereses definidos, gradualmente se resquebrajan y en la que el hombre se convierte en consumidor producido en masa como los productos las diversiones y los valores que absorbe”. (Swingewood, 2003, p.23)

Esta comparación en principio, se basa en un contexto de ascenso del fascismo y por la visión de autores como Adorno o Horkheimer que observan a las masas incapaces para contrarrestar el poder de la imposición discursiva y cultural, no sólo por su gran alcance y proyección sino por la crisis de las instituciones sociales tradicionales, como la familia, entre otras. La Escuela de Fráncfort y Adorno en particular sostienen –según Swingewood- la idea que “la conformidad ha reemplazado a la conciencia. (...) el efecto total de la industria de la cultura es de anti- esclarecimiento” lo que significa el predominio de la técnica sobre la naturaleza y cierta tendencia a la imposición de un discurso y cosmovisión dominantes lo cual obstaculiza el desarrollo del sentido crítico.

La segunda perspectiva presentada por Swingewood –la sociedad de masas entendida como democracia pluralista- coincide con la anterior posición sobre el rechazo al capitalismo como “modo



de producción donde las relaciones sociales son mediatizadas por la explotación y las desigualdades del poder y la riqueza” (Swingewood, 2003, p.32).

Sin embargo, asegura que la sociedad ha logrado un mayor nivel de democratización gracias a los medios de comunicación que operan como difusores de una cultura que ya no se identifica con la clase dominante.

Relación entre técnica y naturaleza

Para entender la relación entre técnica moderna y naturaleza es necesario recuperar la idea marxista donde el motor de la sociedad se centra en el vínculo entre las relaciones de producción y fuerzas productivas. Estas determinan la relación del hombre con la naturaleza, su poder sobre ella: mientras que las primeras son los medios de producción creados por la sociedad (las herramientas de trabajo), como así también los hombres que producen los bienes materiales. De este modo, las relaciones de producción son básicamente relaciones de dominio. Pueden ser técnicas o sociales. Las técnicas, son formas de control que se ejercen sobre los medios de trabajo, y en general, sobre el proceso de trabajo. Las relaciones sociales son los vínculos que se establecen entre los hombres, según el proceso de producción que realicen y la propiedad que los una o separe.

En el mundo actual, caracterizado por la explotación de recursos naturales, producción de bienes y su contraparte, el consumo hasta del deseo de consumir, todo es visto como recurso. El hombre también. En definitiva, el hombre es sólo un recurso más entre muchos otros. Si hablamos de recursos humanos, es lógico plantear la industria de ese recurso: la industria de lo humano.

Por otra parte, Schmucler en su artículo de 2001 da cuenta de la relación entre la biotecnología y el cuerpo humano al expresar como el desarrollo tecnológico fue acompañado de una pretensión de evolución del mismo:

“...el mundo contemporáneo es raigalmente producto de la eugenésica. Su estrecha visión con el nazismo, dejó en sombras la extendida práctica de la eugenesia en los otros países, fuera de Alemania ese fue el primer paso. El segundo, estuvo a cargo de la biotecnología que al instalarse con el abstracto esplendor de la ciencia, borraba el racismo que la eugenesia traía en sus espaldas”. (Schmucler, 2001, p.12)

Más allá del análisis de la técnica en sí misma, el autor propone entender qué uso hace o cómo se apropia el hombre de ella. Además, destaca como esa característica esencial del hombre: la capacidad de optar y decidir, fue llevada al extremo de la mano de la ciencia y su aplicación técnica. Esto se percibe al expresar: “El hombre había sido hasta ahora un borrador, las biotecnologías podían pasarlo en limpio”. (Schmucler, 2001:13)

La tecnología ha instalado un sistema, atraviesa al hombre, lo atrapa y se ha instalado en el propio cuerpo del hombre (operaciones, cambio de sexo, clonación). De tal forma, el autor dice:



“En nombre de la manipulación genética, la eugenesia triunfaba a hora a la manera del mercado. No se trataba de eliminar individuos indeseables para el porvenir de la raza. En su lugar, por ejemplo, se ofrece a todos el derecho de optar sobre si un embrión humano debe o no nacer”. (Schmucler, 2001, p.12)

Todo se muestra como necesidades objetivamente neutras, como legítimas. Así la demostración científica es indiscutible hasta que cambia el paradigma tecnológico. Schmucler sentencia: “La disputa es con Dios” (Schmucler, 2001, p.15). En ese sentido, pensemos la metáfora con un ejemplo de la realidad y recordemos la creación de “La máquina de Dios¹”, como paradigma extremo de creación. Algo que no solo tiene pretensión de explicar el origen del universo, sino que lo haría no ya desde la física teórica, sino desde una simulación de laboratorio producto de la evolución tecnológica.

En pocas palabras, el desarrollo técnico ha avanzado a tal punto que sus implicancias se observan mucho más allá de los aspectos sociales o culturales en cualquier colectivo humano. En la actualidad, se aprecian cambios en el mismo cuerpo humano que son provocados por ese desarrollo tecnológico y, por lo general, no damos cuenta de ellos. La relación entre la técnica y nuestros cuerpos está naturalizada. Pensemos sólo un par de ejemplos en ese sentido: desde los avances de la ciencia de la salud que dan lugar a la existencia de vacunas, antibióticos y otro tipo de remedios que conllevan la posibilidad de sanar el cuerpo enfermo y de ese modo extender las expectativas de vida; hasta el sedentarismo que provocan las facilidades que esas mismas técnicas generan. También, interviene en el modo de percibir la relación con nuestro entorno más inmediato y nuestra idea de tiempo-espacio, por ende, en el modo de posicionarnos y ser-en-el- mundo. La velocidad con que se desplaza (ya ni siquiera cabe la expresión de transmite o circula) una información gracias a las aplicaciones de un Blackberry o un e-mail define nuestra idea de cercanía y lejanía.

Todo esto es cierto y sin embargo, pocas veces destacamos que los sujetos que participan en una sociedad, lo hacen en primer lugar desde su materialidad física, es decir: son cuerpos interactuando y definiendo y redefiniendo su hábitat social y cultural. Entonces, es pertinente pensar que esos mismos cuerpos posibilitan las definiciones sobre lo social y lo cultural.

Gran parte de lo que comunican es posible desde su materialidad y gran parte de ésta se construye y modifica gracias a las tecnologías. Desde este punto de vista, la expresión “tecnologías de la información y la comunicación” se expande enormemente de su ya clásica ubicación en relación a los medios de comunicación y al desarrollo de la comunicación de masas.

¹ El Gran Colisionador de Hadrones, GCH (en inglés Large Hadron Collider, LHC) es un acelerador y colisionador de partículas ubicado en la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN, sigla que corresponde su antiguo nombre en francés: Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), cerca de Ginebra, en la frontera franco - suiza. Fue diseñado para colisionar haces de hadrones, más exactamente de protones, siendo su propósito principal examinar la validez y límites del Modelo Estándar, el cual es actualmente el marco teórico de la física de partículas, del que se conoce su ruptura a niveles de energía altos.



Por consiguiente, el cuerpo es comprendido como vehículo de la técnica. Esto significa revertir la mirada que se hace mayoritariamente sobre el cuerpo. No se puede entender el cuerpo humano como un simple reservorio de múltiples influencias, ideas, mensajes, contenidos, etc., por el contrario, el cuerpo permite expresiones y desde este punto de vista, también ha sufrido modificaciones y permanentes cambios posibilitados por la técnica.

Celular, TIC's y Comunicación

La información y la comunicación mediática siempre fueron importantes dimensiones para establecer las líneas de dominancia y participación en cualquier sociedad. Esto no significa que la distribución del poder esté supeditada de manera incondicional a los medios de comunicación, pero es indudable su poderosa influencia. A lo largo de la historia de los medios, ésta situación se agudizó.

A partir de los '90, una de las transformaciones más significativas ha sido la globalización informativa gracias a los medios tradicionales y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). En este contexto, es paradójico apreciar que mientras aumenta el número de vías informativas y su velocidad, disminuyen los propietarios de medios. Estas corporaciones también controlan la generación de contenidos y su circulación. Por ello, es significativo el estudio de las recientes tecnologías de comunicación e información que permiten el acceso de manera fácil e instantánea.

Por esto se afirma que con la aparición de las TIC's se han modificado los esquemas de comunicación. Ahora, aunque masiva, es producida y recibida de manera individual. Castells llama a este fenómeno: *Mass Self Communication*. El autor se refiere a: "la comunicación masiva individual e incluye la participación en Internet y también, el empleo de teléfonos celulares. Se trata de nuevas formas de comunicación: SMS, blogs, Skype, Peer to peer, Indymedia y otras redes asociativas" (Castells, 2009, p.75).

Estas redes ofrecen a la sociedad mayor control y mayor capacidad de intervención, pues ubica a los hasta ahora consumidores, como productores efectivos de información.

Dentro de los avances tecnológicos del siglo XX destacamos el desarrollo del teléfono, como uno de los más relevantes de las últimas décadas. Tan es así, que su aparición y consolidación ha modificado nuestra cotidianeidad de manera permanente. En sus comienzos, el teléfono permitió extender las posibilidades comunicativas entre las personas más allá de las distancias. Así, la comunicación interpersonal que siempre había requerido de la gestualidad y del contexto, ahora era posible gracias a la primacía de la oralidad.

Asimismo, los usos del teléfono móvil se han multiplicado, superando la función básica de comunicar. Ha dejado de ser un medio de comunicación a distancia, como lo fuera el teléfono de Graham Bell.



En la actualidad, potencia sus funciones combinándose con una agenda, una computadora, una cámara, un equipo de juegos, y otro de acceso a Internet.

Centrados en la telefonía celular, entendemos que su problemática no se agota en la complejidad que esbozamos anteriormente. Por el contrario, el desarrollo tecnológico introduce nuevas aplicaciones: la información, el comercio, la gestión administrativa, el entretenimiento, el teletrabajo y el soporte activo para el aprendizaje. Todo combinado con las posibilidades lúdicas de las redes sociales. Así, se configura su influencia en nuestra vida cotidiana (Morley, 2008).

Además, esta evolución polifuncional hace imprescindible la necesidad de la pantalla como dispositivo. Este soporte tradicionalmente relacionado al cine y a la televisión, y en la actualidad a Internet, ahora excede sus propios límites. Se resignifica a través de nuevos usos posibles gracias al desarrollo de la pantalla en los teléfonos celulares.

En consecuencia, los adelantos tecnológicos, la accesibilidad de los mismos y sus nuevas aplicaciones, nos presentan un panorama nuevo con múltiples aristas por analizar. En este sentido los nuevos usos y costumbres atribuidos al teléfono celular nos permiten preguntarnos acerca de su potencial como medio masivo de producción-circulación de contenidos.

El presente trabajo se ubica conceptualmente en el campo de la comunicación social. Ahora bien, ¿es posible pensarlo desde la teoría de la comunicación?

En primer lugar, es preciso aclarar la pluralidad y diversidad de enfoques teóricos que permite dar cuenta de la comunicación como fenómeno de estudio científico. Pero fundamentalmente, hay que tener en cuenta si tiene sentido seguir usando la denominación de “teorías de la comunicación”. ¿Por qué cuestionar la noción de teoría? Tal vez, porque este modo de plantear la problemática, implica suponer que la comunicación es una ciencia madura que provee conocimientos unívocos o acabados. En realidad, se trata de entender la comunicación como una dimensión presente que atraviesa lo social y lo cultural. De este modo, existen diversos estudios con múltiples orientaciones que se ocupan de objetos de estudio de un modo más transversal.

En consecuencia, puede resultar más apropiado hablar de construcción de objetos de estudios de comunicación o de un campo de los estudios de comunicación. En una primera aproximación proponemos el siguiente concepto de comunicación:

“conjunto de intercambios de sentidos entre agentes sociales que se suceden en el tiempo y que constituyen la red discursiva de una sociedad. Esta red está tejida por las prácticas productoras de sentido a través de discursos. Los agentes sociales ocupan distintas posiciones en el espacio social general y en los campos a los cuales pertenecen” (Sprecher von, 1996, p.154).



Esta forma de entender la comunicación, permite reconocer que en toda producción de sentidos subyace una materialidad. Es imposible el intercambio de sentido sin un soporte que lo contenga, ya sea texto lingüístico, imagen sonora, imagen visual, audiovisual, etc.

Asimismo, en este intercambio, los agentes sociales están socio-históricamente situados y desde estas posiciones ponen en juego sus versiones de la realidad. Es decir, cada uno participa de la comunicación desde su conjunto de representaciones sociales que se constituyen a partir de sus experiencias, conocimientos y ubicación socio-cultural (Gutiérrez, 1995). Esto define a cada agente social, según sus capitales: social, cultural, económico y simbólico. A su vez, esa disposición de capitales constituye una posición relativa de poder, desde la que participa de la producción y circulación de sentidos (Bourdieu, 2002).

De este modo, es evidente que las prácticas productoras de sentido constituyen una de las dimensiones fundamentales de lo social. Así, la comunicación social tiene un papel clave en la construcción de la sociedad, como así también en su funcionamiento, reproducción y transformación. En tal sentido, si observamos la comunicación actual, la encontraremos signada por el desarrollo tecnológico, de modo tal que se considera revolucionario, pues ha “generado consecuencias sociales, económicas y culturales que han llegado a alterar los propios patrones de poder de la sociedad” (Ibañez, 2005, p. 70).

Las profundas transformaciones de la vida cotidiana y en cierta manera, el extrañamiento que provocan lleva a la revisión de algunos conceptos pero fundamentalmente, a la reflexión sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) y las implicancias sociales de su aplicación.

Schmucler hace ya varias décadas planteaba: “Cuando hablamos de nuevas tecnologías estamos aludiendo, principalmente, al conjunto de equipos que hoy permiten captar, procesar y distribuir la más variada calidad de información y las redes que facilitan su difusión o interconexión a larga distancia” (Schmucler, 1997, p. 60-61).

En síntesis, el primer planteo respecto de la noción de comunicación se refiere a la idea de construir el objeto de estudio a partir de una manera de abordarlo. Concretamente, la intención es nutrirse de un distanciamiento intencional del hecho comunicativo propiamente dicho. No para negarlo, sino para cuestionarlo desde su esencia. Ese punto de vista conlleva a reflexionar sobre ámbitos más amplios a partir del intercambio de sentidos. De cualquier forma, esta ambición necesita de un recorrido teórico multidisciplinar. La comunicación como fenómeno de la cultura y como campo disciplinar de gran alcance, implica entonces, un acercamiento sociocultural y filosófico del hombre. En función de la comprensión trascendental, se podrán abordar profundamente los fenómenos comunicacionales.

Bibliografía Consultada



- Bourdieu, P. (1965). "Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie". En Arroyo Menéndez, Millán (Ed) et al. (2009) *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Castells, M. (Setiembre, 2009). Los medios masivos individuales, *Le Monde Diplomatique*, artículos especiales para el *diplo.org*. Recuperado de <http://www.insumisos.com/diplo/NODE/4326.HTM>
- Finkelievich, S., Vidal A. y Farol, J. (1992). *Nuevas tecnologías en la ciudad. Información y comunicación en la ciudad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Misiones: Editorial Universitaria. Coedición Dirección Nacional de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ibañez, Josep (2005). *El control de internet. Poder y autoridad en los mercados electrónicos*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Morley, D. (2008). *Medios, Modernidad y Tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Schmucler, H. (1997). "Los tiempos apocalípticos anunciados por la técnica". En *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Schmucler, H. (2001). Biotecnología, cuerpo y destino. La industria de lo humano. *Artefactos*, (4). Recuperado de <http://www.revista-artefacto.com.ar/revista/nota/?p=90>
- Suárez Bonillo, S. (2012, 12 de Setiembre). Gramáticas audiovisuales para plataformas celulares. Recuperado de http://www.festivaldelaimagen.com/downloads/sofia_suarez.pdf
- Swingewood, A. (2003). "La teoría de la sociedad de masas". En *El mito de la cultura de masas*, México D.F.: Coyoacán.
- Sprecher von, R. (1996). *Introducción a la carrera de comunicación social*. Córdoba: EUDECOR.
- Williams, R. (1992). *Historia de la Comunicación*, Tomo 2. Barcelona: Bosch.



Sobre que éramos pocos llegaron las netbooks. Debates sobre la construcción de las subjetividades respecto al uso y apropiación de las TIC en la escuela media

Grasso Mauricio Alejandro

mgrasso@unvm.edu.ar

Theiler, Eliana Mercedes

eli_k62@hotmail.com

I. A. P. de Ciencias Sociales,

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, provincia de Córdoba

Resumen

El propósito de la participación en esta mesa de discusión de la *IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*, consiste en comprender la categoría juventud dentro de los procesos de socialización mediático comunicacionales; entre los sujetos educativos de tres instituciones de nivel medio ubicadas en las ciudades de Villa María y Villa Nueva. La misma categoría será puesta en tensión a raíz de los procesos y discursos que circulan sobre ella, desde la implementación del Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI).

Nuestro trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Villa María denominado: *Tecnologías y prácticas de aprendizajes. Apropiación social y disputa entre los sujetos de la escuela secundaria*. Específicamente, en esta participación analizaremos los sentidos emergentes sobre el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en los procesos de socialización; a partir de las expresiones de los diferentes sujetos educativos consultados. Por otro lado agregamos que se entiende a los *sentidos emergentes* como producciones discursivas y culturales que dependen de condiciones sociales, históricas, tecnológicas e institucionales para generarse, regenerarse, crecer y transformarse.

Es un hecho que las nuevas tecnologías (dispositivos, softwares y aplicaciones) constituyen un ámbito particular de interacción, en el que convergen diferentes formatos y relaciones sociales. Por ello se pueden definir a las mismas como *una institución social y el corazón simbólico en el que vive y se desarrolla la sociedad* (Cabrera, 2007; 2013). Son los jóvenes, en éste proceso, quienes construyen subjetividades mediante prácticas comunicativas que permiten integrar conocimientos de



muy diversa índole para producir nuevos sentidos. En nuestro equipo de investigación trabajamos bajo el siguiente supuesto: la apropiación social de las tecnologías dependen del sistema social en el que se inserten. Esta propuesta implica ingresar en una distinción teórica entre las tesis instrumentales y las críticas, como marco para interpretar las diferentes prácticas y sentidos.

Palabras clave: subjetividades, sentidos emergentes, uso y apropiación social de las TIC.

“...Pensar la sociedad tecnológica que se instituye en y a través de la educación y de las posibilidades de ejercer la libertad y la creatividad, no sólo tecnológica sino, sobre todo, antropológica y social” (Cabrera, 2007)

La pregunta de fondo en la relación educación-nuevas tecnologías no es sino una pregunta sobre el rol contemporáneo de la escuela en la sociedad del conocimiento, con toda su complejidad y multidimensionalidad. Cualquier intento de respuesta a esa meta-pregunta -que se sabe provisorio, incompleto, experimental- supone un posicionamiento acerca de cuáles son aquellos procesos de aprendizaje socialmente significativos que queremos garantizar para todos ¿Qué valores, qué relaciones, qué prácticas siguen siendo valiosas de conservar en la sociedad y ninguna institución social está estimulando su reproducción en las nuevas generaciones? (Pagola, 2010)

Introducción

Comprender la categoría juventud dentro del contexto de socialización y de los procesos de incorporación de las TIC en el aula, se constituye en el propósito principal de este escrito. Por un lado nuestra propuesta se circunscribe en el marco de las discusiones surgidas en el proyecto de investigación: *“Tecnologías y prácticas de aprendizajes. Apropiación social y disputa entre los sujetos de la escuela secundaria.”*(I.I.UNVM 2014-2015). Allí se definen como susceptibles de análisis los sentidos emergentes sobre el uso y apropiación de las TIC, a partir de las expresiones de los diferentes sujetos educativos del ciclo de especialización de escuelas de Villa María y Villa Nueva, en la provincia de Córdoba. Por otro lado, es necesario aclarar que entre los miembros integrantes del proyecto hay diferentes trayectorias de investigación en la problemática y no tenemos cerradas las posturas metodológicas o teóricas; por lo que nos interesa seguir discutiendo con colegas sobre ello.

En esta oportunidad focalizaremos en aspectos teóricos de dichos debates grupales; hoy es frecuente escuchar que mediante los dispositivos, softwares y aplicaciones existentes, las prácticas de socialización se reconfiguran a la luz del paradigma tecnológico predominante. Justamente uno de los propósitos aquí es desmitificar en parte el determinismo de esta afirmación y los supuestos que subyacen a ella, como parte de una de las tesis que se sostienen en el equipo de investigación.



De manera consecuente, nuestro posicionamiento general implica la hipótesis respecto a que la apropiación social de las tecnologías depende del sistema social en el que se insertan. Consideramos que las tesis instrumentales se ponen en tensión desde las experiencias cotidianas de comunicación y aprendizajes dentro y fuera de las aulas. La escuela como institución social, así como los diferentes modelos y tipos de institucionalización se fueron forjando a la luz de las dinámicas sociales, articulados en una tensión entre las determinaciones del sistema social y las posibilidades concretas de transformación de los diferentes sujetos. En ese marco, los diferentes dispositivos técnicos ingresaron al interior de los espacios escolares, por necesidad o mandato, provocando con el paso del tiempo una naturalización en las prácticas y en la utilización, lo cual nos invita a reflexionar desde las ciencias sociales.

Al respecto, Daniel Cabrera propone una aproximación desde la diversidad de problemáticas surgidas en las relaciones que involucran a los sujetos de la educación, a sus prácticas y a las instituciones sociales que emergen en, y por medio de ellas. El autor nos advierte que aunque los estudios tratan de poner el acento en los usos significativos de las TIC o en la enseñanza sobre las TIC: *“las tecnologías cambian a la educación, pero al hacerlo, no sólo producen cambios en la educación, sino también cambios en la sociedad”* (Cabrera, 2013).¹

Así es como en los últimos años, la problemática de inclusión de tecnologías en las aulas se ha renovado y se habla desde hace unos años de la inclusión digital. Aludiendo con ello a las problemáticas en torno a la incorporación de las tecnologías digitales e Internet en las instituciones educativas, que fueron cobrando más relevancia; tanto en la escena nacional como internacional. Específicamente, se han expandido los llamados “Planes 1 a 1” o “una computadora, un alumno”, eso es, programas gubernamentales orientados a la entrega de computadoras portátiles a docentes y alumnos de distintos niveles de la educación formal, con el fin de ser utilizados tanto en lo escolar como en sus hogares.

En América Latina y el Caribe esta incorporación se lleva a cabo desde el primer lustro del nuevo milenio. La mayoría de los países de nuestra región han implementado esta modalidad, con similitudes y diferencias, en detrimento del laboratorio y del aula móvil. Las discrepancias en la implementación de esta modalidad entre los países no son un tema menor de análisis -pero no son objeto de este escrito, específicamente-. Vale destacar que Uruguay, a través del Plan CEIBAL, ha sido pionero en la región al instalar y sostener dicho modelo. Se reconocen asimismo otros antecedentes similares en el sistema educativo argentino: las experiencias de la provincia de San

¹ Grasso Mauricio y Zanotti Agustín (2014) “Representaciones y prácticas de los jóvenes sobre los usos de las tecnologías. Análisis de las expresiones en grupos focales.” En: Aímimo Mariana, et al. (Eds.), Los nuevos modos de comunicar: educación, tecnologías y escuela secundaria. EdUViM, Villa María.



Luis (Programa Todos los Chicos en la Red), de La Rioja (Plan Joaquín V. González) y de la Ciudad de Buenos Aires (el Plan Sarmiento en escuelas primarias). Es, sin embargo el PCI el de mayor alcance nacional, inversión y expectativas.²

Comprendiendo algunos alcances del Programa

Desde el año 2010 con la llegada de las netbooks a las escuelas, se renovó la discusión social y pedagógica en relación a las prácticas de aprendizajes que se promovían a partir de ellas. Consideramos que las diversas estrategias propuestas por el Programa, necesitan de una contrastación contextual para saber en qué forma las mismas habilitan -o no- una apropiación crítica de los dispositivos, en tanto mediadores en la construcción de conocimiento, ya que inciden en los vínculos pedagógicos, desde las formas de circulación de los saberes.

Es preciso entonces describir el PCI y de manera continuada las categorías teóricas principales para comprender el vínculo que se establece entre la juventud, los sentidos emergentes que se configuran al momento de usar y apropiarse de las TIC en las aulas y la construcción de subjetividades en dicho proceso. Conectar Igualdad (inicialmente llamado Programa ConectarIgualdad.com.ar) surgió como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner³ (Dec. N°. 459/10). Según las bases del programa, está enfocado en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino.

La inclusión de las TIC y el desarrollo del PCI en las escuelas no es arbitrario, sino que el Estado es consciente de la función de esta institución como órgano vertebrador de la sociedad y su importancia para los individuos, *“el ámbito escolar resulta un espacio privilegiado para la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para el acceso al conocimiento, la convivencia democrática y el cambio social”* (Res. 123- anexo I del CFE). Uno de los objetivos que se destaca en el PCI es la inclusión social⁴ en la tecnología, para achicar las desigualdades tanto en su acceso como su uso: *“en una sociedad con fuertes desigualdades, la escuela es el medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento. Esta situación le otorga al Estado una nueva responsabilidad, la de preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las*

² “Un acercamiento posible al Programa Conectar (y la) Igualdad.” Revista de la Facultad de Ciencias Sociales- UBA- N° 84- Septiembre de 2013.

³ En esta política de Estado intervienen la Presidencia de Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros y dos Ministerios “Educación” y “de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.”

⁴ Como política de inclusión digital, consiste en la entrega en todo el país de tres millones y medio de computadoras subportátiles tipo Classmate PC a todos los estudiantes y docentes de establecimientos públicos de educación secundaria, especial y de formación docente, en un plazo aproximado de tres años. Adicionalmente, el programa desarrolla contenidos digitales utilizables en distintas propuestas didácticas y trabaja en los procesos de formación docente, con la intención de transformar modelos, procesos y paradigmas de aprendizaje y enseñanza. Contempla tanto el uso de las portátiles en el ámbito escolar como en el hogar, buscando un impacto a nivel social que trascienda el ámbito educativo. Así, tiene por objetivo alfabetizar a la sociedad en las TIC, democratizando el acceso a los recursos tecnológicos y a la información, sin discriminación social, económica ni espacial, llegando a todo el país (Wikipedia, julio de 2014).



nuevas tecnologías”. Además, esta política se fundamenta en el marco de las “Metas 2021” acordadas en la conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en el 2008 (Conectar Igualdad Sitio Web, 2014).

El proyecto tiene muchos objetivos a cumplir entre ellos la democratización del acceso al conocimiento y a la información, ya que esto lo plantea la Ley de Educación 26.206. Para impulsarlo se tomaron los criterios más importantes de Ley de Educación: equidad e inclusión, calidad, formación ciudadana e innovación. Los objetivos generales se pueden enumerar en los siguientes: 1- Asegurar el acceso y promover el uso de las TIC. 2- Fortalecer las condiciones que incentiven al aprovechamiento de las TIC. 3- Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 4- Mejorar el aprendizaje y fortalecer la integración de alumnos con capacidades diferentes, a través de las TIC. 5- Promover el fortalecimiento de la formación docente en el uso de las TIC. 6- Desarrollar una variada producción de contenidos y herramientas digitales para dotar recursos y materiales a los alumnos 7- Desarrollar redes sociales que promuevan los vínculos solidarios entre estudiantes 8- Garantizar la infraestructura de un “piso tecnológico” básico necesario para posibilitar (Res. 123 CFE).

Como se mencionó, el PCI se enmarca dentro del modelo uno a uno y su implementación se fundamenta en la siguiente argumentación: *“la dotación de una computadora por alumno se asienta en principios basados en el acceso universal a las tecnologías tanto dentro como fuera del ámbito escolar. (...) Dentro del aula, se aspira a contar con una disponibilidad permanente de la máquina de manera tal que pueda usarse tanto para actividades planificadas por los docentes, como para las tareas espontáneas que encaran los estudiantes. Promueve al mismo tiempo el desarrollo de una interacción individual con el equipamiento y el trabajo colaborativo entre pares”* (Resolución 123). (Arana, 2014: 4)

En esta coyuntura, a nivel académico existe un consenso cada vez más generalizado acerca de que el contenido de estas políticas no puede limitarse a cuestiones de infraestructura tecnológica, brindando equipamiento y conectividad a las escuelas, sino que la entrada de las TIC en los sistemas educativos debe encontrar sentido dentro de una transformación más profunda del paradigma educativo, que apunte a reformular las bases cognitivas de las propuestas educativas. En una trama que da pie a nombrar nuestra contemporaneidad con expresiones tales como sociedad de la información, sociedad del conocimiento o sociedad red, entre otras, resulta inevitable resignificar el concepto de conocimiento, sus modos de producción y gestión, así como su distribución. Estas transformaciones nos confrontan con nuevas preguntas acerca de qué significa hoy aprender y cuáles son los espacios, agrupamientos, en definitiva, cuáles son los formatos escolares donde los sujetos construyen nuevos conocimientos (Siteal, 2014: 13).



Apropiación social de las TIC, jóvenes y subjetividades: una posible discusión

Como mencionamos al comienzo del escrito, nuestro posicionamiento parte del supuesto de que la apropiación social de las tecnologías depende del sistema social en el que se ellas se insertan. No significa esto algo menor a la luz de los renovados discursos basados en las “promesas de las tecnologías” que menciona Daniel Cabrera, a las que podríamos agregar a modo de profecías auto cumplidas. Muchas de esas promesas están ligadas a las tesis instrumentales sobre las tecnologías, de las que se derivan las alusiones al impacto de las mismas sobre las instituciones y los sujetos educativos. Con ello se va naturalizando en nuestro registro la unidireccionalidad de las acciones. Por tanto, consideramos que las tesis instrumentales deben ponerse en tensión desde las experiencias cotidianas de comunicación y aprendizajes dentro y fuera de las aulas.

En los trabajos previos de integrantes del equipo de investigación, que se vienen desarrollando desde el año 2009, se trabajó desde distintas técnicas de investigación sobre los discursos de los estudiantes, docentes y referentes técnicos del PCI; en algunas de las instituciones educativas de la actual muestra. Además, se puede mencionar que varios miembros del equipo formaron parte de los estudios evaluativos del PCI, en el equipo de trabajo que realizó estudios en las provincias de Santiago del Estero, San Luis y Córdoba. En esas ocasiones se trabajó y luego se puso en debate los aprendizajes significativos en y fuera del aula; las prácticas docentes, el papel de los jóvenes estudiantes, la institución escolar, las familias y la comunidad; evidenciando como una de las cuestiones principales la necesidad de poner en perspectiva varios elementos de la complejidad de los procesos sociales en cuestión, los cuales tienen que ver con los usos y apropiaciones de las TIC.⁵

“Problematizar lo que dicen, hacen y piensan los sujetos educativos respecto a la apropiación de las TICs, las nuevas competencias comunicativas que las alfabetizaciones multimodales requieren tanto en los procesos de enseñanza como en los del aprendizaje” (Aimino- Grasso-Zanotti. 2014:2)

De los resultados de los mismos se puede afirmar que los diversos procesos de apropiación, uso y alfabetización producen sentidos y significados emergentes que devienen no solo en producciones discursivas y prácticas sociales; sino que estas dependen de las condiciones sociales históricas e institucionales que restringen su producción, reproducción y circulación. Los procesos de socialización y comunicación (no solo mediáticos) que se dan dentro y fuera de las aulas reflejan los condicionamientos sociales en los que se dan, a la vez que formulan nuevos interrogantes. Podemos

⁵ Estudios evaluativos del PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Año 2012 – Segunda Etapa. Ministerio de Educación. Universidad Nacional de Villa María Inst. Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. RESUMEN EJECUTIVO. “Cambios y Continuidades en las instituciones, aulas, sujetos y comunidades de las provincias de San Luis y Santiago del Estero, a partir de la implementación del PCI”. Directora del equipo: Dra. M. Mercedes Civarolo



interpretarlos como un proceso abierto en el que se conjugan varios sentidos de los actores y las relaciones de saber y poder que los vinculan.

Es en este proceso que los jóvenes construyen subjetividades mediante prácticas comunicativas que permiten integrar conocimientos de muy diversa índole para producir continuamente nuevos sentidos; se constituye un ámbito particular de interacción, en el que convergen diferentes formatos y relaciones sociales. Por ende, el esfuerzo de la institución escolar por integrarse al mundo digital va mucho más allá de la incorporación de las tecnologías e implica un formato escolar participativo y novedoso, donde las estructuras se flexibilicen. Lo habitual, aquello que siempre funcionó, puede ser hoy un gran obstáculo en el camino de una escuela que incorpora el mundo TIC, es decir, de manera conjunta sus tecnologías y subjetividades (Siteal, 2014: 30).

Una de las claves para poder avanzar en esta dirección es comprender la subjetividad como un recurso epistemológico de alto valor heurístico; una categoría que nos indica el hecho de que la realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral, es decir su existencia material junto a su mundo interno, lo que en conjunto son expresión del sujeto como totalidad y condicionan su comportamiento (Capote González A., 1998: 3).

Como consecuencia, en esta experiencia que posibilitan los entornos informáticos y los vínculos en la red para las juventudes, es posible volver a hacer visible una idea de subjetividad no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones, como identidad provisoria en constante devenir. Las tecnologías digitales muestran de manera notoria a la subjetividad como invención y devenir, pues quien deviene nunca es completo, quien deviene está en constante construcción, perpetuamente arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para inventarse a sí mismo.

Por lo tanto, existe una concepción de subjetividad como entre, lo cual implica la idea de una subjetividad plural, sede de pasiones encontradas y en lucha, que abandona la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierde las seguridades que otorgan los límites, la familia, las fronteras y la universalidad de la verdad, y para la cual la historia no es ya un desarrollo lineal sujeto a leyes, previsible y controlable, sino el resultado de contingencias del azar que encuentran su sentido a posteriori. El yo, como resultado del cruce siempre cambiante y provisoria de multiplicidad de fuerzas que se entrecruzan en permanente combate, es un laberinto de diferencias que ya no puedo dominar, porque en ellas están presentes lo otro y los otros como opacidad no domesticable, y el azar instala la incertidumbre, el riesgo, la inseguridad (Giacaglia, 2009: 27).



Nos parece interesante citar por último los siguientes fragmentos: a la sociedad civil y a la escuela en particular, como promotora de mejoras en la vida de los sujetos y a partir de ellas del conjunto social, le corresponde asumir las visiones críticas de la tecnología; en tanto una actividad comunicativa, educar es una actividad necesariamente contextual y profundamente modelada por la práctica y el entorno que le da sentido y pertinencia. Ello nos interpela para pensar en la posibilidad de un sujeto que hace usos significativos de la tecnología en cualquier campo, incluido el educativo, lo cual está en relación directa a la apropiación que pueda hacer de aquello que logre experimentar, en primera persona, como potencialidades de las TICs. Dicha capacidad de “apropiarse” de una herramienta, de hacerla funcionar significativamente para los objetivos propios, sólo puede desarrollarse si se confía en que hay algo más que saberes instrumentales en juego cuando la tecnología se introduce en un proceso educativo (Pagola, 2010: 8).

A modo de cierre

Podemos retomar parte de la cita de Cabrera, con la que iniciamos el escrito, donde el autor nos señala que uno de los aspectos relevantes a considerar en la relación escuela y tecnologías es “*pensar la sociedad tecnológica que se instituye en y a través de la educación*”. Para asumir los alcances que tiene la reflexión sobre los diferentes sujetos educativos. Ello inevitablemente abre el panorama hacia otros aspectos que no son frecuentes en los estudios que analizan las políticas educativas en los que se prioriza el uso, el acceso o la enseñanza. Quizás esto pudiera implicar para nuestra propuesta interrogarnos y reflexionar respecto a la trama de relaciones sociales e instituciones que se van generando, regenerando, reconfigurando y transformando para los jóvenes en estos procesos de socialización dentro y fuera del aula.

Podemos rescatar una frase que discutimos en otro trabajo del equipo de investigación sobre una lectura que hace de estos procesos socio técnicos Feenberg (2013), (...) se trata de tomarnos un tiempo para pensar en el para qué de las tecnologías en el aula, y junto a ello el para quién, el cómo y el por qué. Este autor nos recomienda pensar a las tecnologías como un lugar, un locus en la disputa acerca de qué sociedades queremos y una herramienta de cambio social. Las tecnologías informacionales en la escuela se presentan así como una realidad esencialmente ambivalente, disponibles para varios tipos de proyectos según los usos y las apropiaciones que se hagan o no se hagan de ellas. El diseño tecnológico, siguiendo al autor, -y el diseño pedagógico que subyace, podríamos agregar- es un diseño ontológico: la meta es definir un modo de vida, un ideal de abundancia y un tipo humano” (Aimino, Grasso y Zanotti, 2014, 14).

No es fácil ni menor la tarea, como tampoco consideramos cerrada la discusión con esta ponencia, pero quizás sea justamente allí en dónde radica nuestro interés. En esa trama densa y tensionada



que conforma lo social y establece relaciones entre las TIC, las instituciones y las subjetividades de los jóvenes. La misma precisa de una mirada crítica desde las ciencias sociales, ya que los espacios de intercambios de información, comunicación y aprendizajes vienen a generar condiciones de posibles transformaciones sociales. Diversas perspectivas sobre la escuela, desde hace algunos años vienen planteando o discutiendo temas similares, sobre las relaciones de los sujetos educativos en ese contexto y el lugar para el despliegue de nuevas subjetividades.

Por último debemos considerar que no podemos perder de vista las perspectivas o paradigmas de la comunicación y de la cultura que sostienen las propuestas didáctico pedagógicas y el intercambio que se da en la escuela y fuera de ella entre los sujetos. Quizás uno de los alcances de la discusión tenga que ver con los objetivos del PCI, en el marco de una ampliación de los derechos mediante una idea de inclusión social. La escuela, desde hace un tiempo, es una especie de espacio privilegiado de la utilización de la palabra; el tema es cuan preparada está para los desafíos que plantean otras alfabetizaciones, sus procesos de simbolización y el contexto social en el que ocurren.

Bibliografía

Aimino, Mariana “Reflexiones sobre alfabetizaciones y nuevas tecnologías y sus significados en prácticas educativas de docentes de Nivel Medio” presentada en las VIII Jornadas de Investigación, Universidad Nacional de Villa María en noviembre de 2013.

Arana Agustín: *Tecnologías, apropiación social y aprendizajes: el Programa Conectar Igualdad y su implementación en una escuela de Villa María*. Proyecto de TFG para la Licenciatura en Sociología IAPCS. UNVM- septiembre de 2014.

Cabrera, Daniel (2007). La educación en el camino de las nuevas tecnologías. *Razón y Palabra*. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx, (59).

Civarolo, M. Mercedes (2012) “Cambios y Continuidades en las instituciones, aulas, sujetos y comunidades de las provincias de San Luis y Santiago del Estero, a partir de la implementación del PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD (PCI)”. Estudios evaluativos. Segunda Etapa. Ministerio de Educación. Universidad Nacional de Villa María Inst. Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.

Giaccaglia, Mirta A. (2009) “Sujeto y modos de subjetivación”. *Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 38. UNER, Paraná (Argentina).

Grasso Mauricio y Zanotti Agustín (2010) “Apropiación social de las tecnologías y del conocimiento a partir de prácticas creativas en Internet”. *Memorias de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Nro. 14, Disponible: www.redcomunicacion.org/memorias/

Grasso Mauricio y Zanotti Agustín (2014) “Representaciones y prácticas de los jóvenes sobre los usos de las tecnologías. Análisis de las expresiones en grupos focales.” En: Aimino Mariana, et al.



(Eds.), *Los nuevos modos de comunicar: educación, tecnologías y escuela secundaria*. EdUViM, Villa María.

González, Armando Capote (1998) “La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas. Investigador Agregado del Dpto. de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. CLACSO. Habana. Cuba.

Pagola Lila (2010), Educación y TICs dentro y fuera de la escuela en el Libro “*La educación Alterada*” Eduvim, Villa María.

SITEAL. IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar



Cuando los jóvenes no lo saben todo. Análisis del uso de los dispositivos tecnológicos en los alumnos de 1º año de las carreras jurídicas

Lopez Piatti, Ana Laura – FCEJS – UNSL
analaurolopezpiatti@gmail.com

Palabras Claves: Jóvenes – Dispositivos Tecnológicos - Aprendizaje

Resumen

Este trabajo se basa en la implementación de dispositivos tecnológicos en la asignatura *Comunicación del Conocimiento* del primer año de las carreras jurídicas de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Habitualmente se le asigna a la juventud la habilidad de comunicarse a través de redes sociales como herramienta eficaz de comunicación. Esta habilidad que se presupone innata en los jóvenes no se condice con el accionar en las situaciones comunicativas formales.

Desde el año 2010 se trabaja en la asignatura con la plataforma educativa *Moodle* que fue modificada este año por *Moodle 2*. Esta herramienta sigue la lógica del uso de las redes sociales que los jóvenes manejarían eficazmente. El primer acercamiento de los alumnos es cuando tienen que ingresar con un usuario y una contraseña asignados por un docente de primer año. El ingreso y posterior cambio de contraseña les genera una decepción y rechazo a lo nuevo que es llamativo si se tiene en cuenta que los nuevos usuarios son jóvenes.

Además, desde el 2013 se utiliza la red social Facebook para crear un espacio de comunicación más cercano a ellos. Los primeros resultados fueron positivos ya que se animaron a realizar consultas que por otros medios no se animaban a hacerlo. De todas maneras, siempre se les enfatiza que esta herramienta debía ser el nexo para consultas de tipo administrativas (¿Cuándo van a estar las notas?, ¿Hoy estará en el box?), para que no se pierda la esencia de las clases de consulta a las que ellos no están familiarizados.

Siguiendo la lógica del aprendizaje como construcción de nuevos conocimientos, es que se utilizan estos dispositivos para mejorar la instancia de afiliación a la universidad y no como obstáculos. Por lo que se dedican al menos dos instancias áulicas y al menos tres semanas en las clases de consultas para orientar a los jóvenes en esta alfabetización mediada.

Los primeros resultados indican que si bien los jóvenes ingresan con algunos conocimientos previos en el uso de estas herramientas, no logran utilizarlos eficazmente en actividades relacionadas con lo académico. Es decir, el uso de celulares, redes sociales con las que ellos están familiarizados no les



solicita operaciones cognitivas equivalentes a las que podrían realizar en una plataforma educativa. Ahora bien, si como afirma Marshall McLuhan los medios son prótesis en los cuerpos y a medida que se extienden los cuerpos esas prótesis retroalimentan y alteran significativamente el funcionamiento corporal, entonces se debe enseñar a los jóvenes a adaptarse a esas prótesis para que el cuerpo no las rechace. Desde esta perspectiva, se podría decir que se está trabajando en el sendero indicado.

Desarrollo

En este trabajo se analizará la práctica docente en un caso particular determinado por el Modelo Complejo de análisis epistemológico.

El caso particular al que se hará referencia en este trabajo es especial, ya que la experiencia en el ámbito docente universitario es acotada y dentro de una carrera que se está poniendo en marcha. Además, la asignatura de análisis es parte de una nueva estructuración curricular y responde a una determinada posición epistemológica.

La carrera Abogacía pertenece al Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, por lo que se trabajó desde la perspectiva de pertenecer a una institución educativa de esas características. En la malla curricular se puede observar un Ciclo inicial que en un primer momento generó más dudas que certezas. Este Ciclo Inicial se compone de tres asignaturas: Historia Argentina, Nociones de Sociología y Comunicación del Conocimiento. En el año 2010, estas asignaturas se dictaron de manera bimestral. Luego de un análisis de los resultados de esa primera experiencia, se propuso que Comunicación del Conocimiento tenga una cursada anual. Esto significó un cambio en el sistema de correlatividades que determinó la importancia de la aprobación de esta asignatura.

Desde Comunicación del Conocimiento se plantea trabajar para *que los alumnos desarrollen u optimicen sus competencias comunicativas, no sólo con vistas su desempeño como usuarios de una lengua sino como vehículo de la transmisión del conocimiento*. Al mismo tiempo, se propone *favorecer la reflexión de los alumnos de primer año acerca del plan de aprendizaje como parte del proyecto personal y profesional así como orientar estrategias adecuadas para superar los obstáculos individuales y grupales que se presenten en el proceso de aprendizaje*.

A su vez, *se trabajará para mejorar el nivel de comprensión lectora, la interpretación de consignas y de textos de nivel universitario y para optimizar las habilidades para la comunicación escrita, haciendo especial hincapié en la producción de textos relacionados con el ámbito académico y profesional*.¹

¹ Consultar http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/fmn-programas/public_view.php?p=18718



Para el análisis de la práctica se partirá de la educación como el ejercicio de prácticas sociales específicas que se llevan a cabo dentro de una institución que la posibilita. Reformulando a Guyot, como la práctica educativa no puede abordarse solo desde la perspectiva pedagógica se propone hacerlo desde la construcción de un modelo complejo que permitirá analizar los ejes fundamentales de dicha práctica. (Guyot; 2011: 42 - 43).

Además se deberá tener en cuenta la estructuración de la tríada básica en la práctica docente: docente - alumno – conocimiento (Guyot; 2011: 30). Esto quiere decir que no se entiende al conocimiento aislado sino en relación con los actores del sistema de intercambios científicos.

En la asignatura anteriormente mencionada, juega un rol fundamental el conocimiento anterior. Por lo tanto se entiende a la educación como el proceso social protagonizado por sujetos con ciertas condiciones de posibilidad. Es decir que, las condiciones sociales, culturales y políticas de esos sujetos, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción.

En este sentido, María del Carmen Novo y otras (2003), afirman que las carencias de los ingresantes a estudios superiores o universitarios no se agotan en el desconocimiento, o en el uso incorrecto de las normas o el sistema de la lengua, sino que también se revelan, entre otras, insuficiencias en la adecuación a las características genéricas de los textos y a la situación comunicativa, distorsiones conceptuales graves en la reformulación de textos fuentes, desorganización de la información, fallas en la cohesión que dan como resultado enunciados incoherentes, o hasta inconsistentes desde un punto de vista lógico.

En el caso particular analizado, se trabaja con un número elevado de alumnos (250 aproximadamente) por lo que la actividad áulica y de consulta resulta escasa, poca. Entonces se decide anexar el uso de una plataforma educativa (MOODLE 2). Teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad de estos sujetos, se especuló con que los mismos contarían con los conocimientos y las herramientas básicas para el manejo y uso de la plataforma.

Ahora bien, la aparición de nuevas tecnologías produce cambios en todos los niveles de la sociedad, pero quienes se ven más afectados, -positiva o negativamente según la naturaleza del cambio- son aquellos que han nacido al tiempo de su implantación en la sociedad, así como las generaciones posteriores que viven adaptadas al nuevo entorno y se desarrollan conjuntamente con dichas tecnologías. Es en este aspecto, en que los jóvenes en edad universitaria son quienes deben ser considerados como los principales sujetos del cambio en la carrera de transformación hacia un entorno virtual.

Los paradigmas han cambiado para adaptarse a las nuevas estructuras, dando como resultado la adopción de la tecnología, no solamente como un medio, sino como una forma de vida. Jóvenes que hacen del teléfono celular una forma de culto, su medio principal de expresión y característica



innegable del nuevo mundo, descubierto más allá de las fronteras geográficas, son quienes moldean y dan forma a nuestras sociedades, inmersas en el mundo tecnológico.

En el transcurso del año se evidenció que las condiciones de posibilidad supuestas (edad, recursos, manejo de tecnologías) diferían de la realidad. Esto llevó a replantear el uso de la plataforma educativa en la práctica docente incorporando otra herramienta: la red social Facebook para crear un espacio de comunicación más cercano a ellos. Los primeros resultados fueron positivos ya que se animaron a realizar consultas que por otros medios no se animaban a hacerlo. De todas maneras, siempre se les enfatiza que esta herramienta debía ser el nexo para consultas de tipo administrativas (¿Cuándo van a estar las notas?, ¿Hoy estará en el box?), para que no se pierda la esencia de las clases de consulta con las que ellos no están familiarizados.

Siguiendo la lógica del aprendizaje como construcción de nuevos conocimientos, es que se utilizan estos dispositivos para mejorar la instancia de afiliación a la universidad y no como obstáculos. Por lo que se dedican al menos dos instancias áulicas y al menos tres semanas en las clases de consultas para orientar a los jóvenes en esta alfabetización mediada.

Los primeros resultados indican que si bien los jóvenes ingresan con algunos conocimientos previos en el uso de estas herramientas, no logran utilizarlos eficazmente en actividades relacionadas con lo académico. Es decir, el uso de celulares, redes sociales con las que ellos están familiarizados no les solicita operaciones cognitivas equivalentes a las que podrían realizar en una plataforma educativa. Ahora bien, si como afirma Marshall McLuhan los medios son prótesis en los cuerpos y a medida que se extienden los cuerpos esas prótesis retroalimentan y alteran significativamente el funcionamiento corporal, entonces se debe enseñar a los jóvenes a adaptarse a esas prótesis para que el cuerpo no las rechace. Desde esta perspectiva, se podría decir que se está trabajando en la adaptación de esas "prótesis" teniendo en cuenta los ejes del Modelo Complejo. Es decir, se parte de una situacionalidad histórica permeada por el uso de tecnologías que facilitan la comunicación entre sujetos; de la vida cotidiana de los alumnos universitarios que son los usuarios de esas tecnologías; de la relación saber – poder que permite el espacio de aprendizaje; y por último, de la relación teoría – práctica, como espacio de aprehensión de conocimientos que permitan la *perforación del muro*. (Guyot; 2011: 48 – 49).

Esta nueva herramienta puede ser tomada como parte de un proceso complejo que se transforma en un *dispositivo* complejo que permitirá visualizar objetos complejos. Entendiendo por dispositivo al *conjunto multilineal compuesto por líneas de diferente naturaleza. Son máquinas para hacer ver y para hacer hablar. La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminará objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz.* (Deleuze, 1990: 155)



Dentro de este dispositivo se encuentra nuevamente la tríada básica en la práctica docente: docente - alumno – conocimiento (Guyot; 2011: 30). Esto quiere decir que no se entiende al conocimiento aislado sino en relación con los actores del sistema de intercambios científicos.

Teniendo en cuenta estos elementos dentro del dispositivo, el desafío estaría en saber *echar luz* sobre las condiciones de posibilidad de los sujetos en relación con el saber – poder.

Para poder profundizar sobre estas relaciones, se analizarán las dimensiones dentro del dispositivo micro que, en este caso, serían las redes sociales².

1. Curvas de visibilidad: tomando como referencia que esta dimensión permite *echar luz* sobre los objetos, una forma de *ver* objetos sería el uso de las redes sociales para conocer un poco más al alumno fuera del aula. Estos instrumentos posibilitarían saber que temas fuera de los contenidos teóricos son importantes para los alumnos y *ver* qué problemas son los que interfieren en su rendimiento académico. De todas maneras, se debe considerar que en las redes sociales se visualizan ciertas temáticas y se dejan en la *oscuridad* algunas que pueden emerger a lo largo de la cursada.
2. Curvas de enunciación: partiendo de que lo que se ve es lo que se puede enunciar, se toma a lo *iluminado* como inicio de un cambio. En otras palabras, cuando se analizan los tipos de publicaciones e interacciones con los docentes se deben realizar las modificaciones necesarias para adaptar el dispositivo micro a las relaciones de saber- poder en congruencia con las condiciones de posibilidad de los actores de la práctica docente.
3. Líneas de Fuerza: Dentro del dispositivo micro nacen las relaciones de saber – poder entre la tríada de la práctica docente. En términos de Foucault, se busca la disciplina. Es decir, se toman las condiciones de posibilidad dentro de un sistema educativo particular y se intenta controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los que se llega a tocar los propios átomos sociales, eso es, los individuos (Foucault, 1976: 15). En las redes sociales con fines educativos, institucionales (Facebook, Moodle 2, etc.) no se plasma esta relación de poder ya que lo toman como recreación, distensión; lo que permite crear vínculos diferentes a los áulicos.
4. Líneas de objetivación y subjetivación: Estas líneas permiten visualizar algo más. Esto es, pararse por fuera de la práctica docente concreta. En el caso analizado, significa tratar de ver más allá de una publicación y brindarle al alumno una confianza para que pueda pensar en una especie de “cuidado de sí” responsable. Entonces, se permite al docente evaluar sus modos de enfrentarse al otro. Ya que, como expresa Bateson, se *enseña y se aprende con otros y de otros* (Bateson en Cullen, 1996:140).

² Este dispositivo micro sería el compuesto por alumnos y docentes de 1º año de Comunicación del Conocimiento de las carreras jurídicas de la FCJS – UNSL.



5. Líneas de Fuga: De acuerdo con lo analizado en las dimensiones del dispositivo micro particular, se toma un nuevo rumbo en la práctica docente. Es decir, al entrar en una crisis se posibilita una transformación de la práctica. Esto podría ser, un cambio en el cronograma de una asignatura, transformaciones en los programas, etc.

En la relación saber – poder dentro de un dispositivo se puede clarificar una verdad. Esta verdad es la realidad influida por las condiciones de posibilidad con una historicidad concreta. Es decir, una verdad formada por sujetos sometidos a las experiencias de la época en la que vive.

Finalmente, se puede extraer del conjunto de los dispositivos una voluntad de verdad. Esto daría comienzo a un nuevo dispositivo con nuevas líneas lo que permitirá acceder a nuevos sectores que en otros dispositivos estarán en las zonas oscuras.

La interdisciplinariedad permite que, al trabajar con diferentes dispositivos, se lo conozca al alumno de perspectivas diferentes. A su vez, esta cualidad, posibilita el acceso al conocimiento de otras realidades áulicas. Es común escuchar que el mismo grupo de sujetos del aprendizaje se comporte de diferentes maneras de acuerdo con sus relaciones en la tríada de la práctica docente.

El problema puede estar en que desde las distintas asignaturas por las que transita el alumno no todos trabajan desde el modelo complejo, tomando la historicidad y las condiciones de posibilidad de los sujetos del aprendizaje para formar parte de la tríada. Muchos docentes todavía forman a los alumnos, transfieren conocimiento. Crean un muro difícil de perforar entre un *yo sabelotodo* y el *otro que no sabe nada*. Pero esto es consecuencia de la matriz de aprendizaje de la que se forma parte. Consecuencia de un sistema educativo que plantea esta no- relación entre los componentes de la práctica docente. Esta situación genera un obstáculo pedagógico entendido como ese problema que instala un miedo paralizante en los docentes y que no los moviliza para accionar sobre lo que *falla*. Ya que, esa falla es entendida sólo como error de los alumnos y no permite pasar el *obstáculo* para pensar en una práctica con tres componentes.

En la práctica particular analizada se partió de la premisa *todo se construye en base a un problema*. Es decir, se tomó en cuenta el número de alumnos con los que se tiene que trabajar, sus condiciones de posibilidad y se decidió anexar el uso de la plataforma MOODLE 2.5 y la creación de un perfil de Facebook. En términos de obstáculos, se evidenció que costaba diferenciar cuál sería el uso en una y otra plataforma.

En el mismo sentido, el problema en el uso de las plataformas para usos educativos tuvo el obstáculo del lenguaje científico aplicado a un contexto que generalmente no lo utiliza. Aquí entra en juego el límite entre el conocimiento de la naturaleza y el conocimiento de las palabras. En otras palabras, el lenguaje no sólo determina una realidad sino que es el resultado de las interacciones que hayan realizado esos usuarios del lenguaje en términos de actividades con el lenguaje, relación entre emisor



– receptor y entre él y la realidad cotidiana que lo rodea. Retomando lo dicho anteriormente, se le exige al alumno un manejo de símbolos y capacidades que se suponen innatas por ser de la *Generación Y*³ que chocan con la realidad en cuanto a la adecuación de la implementación de ese lenguaje. En consecuencia, hay otro obstáculo que sería ¿Cómo romper con esa barrera de lenguaje que no pudo ser visualizada en el análisis del dispositivo?

Para Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona, ex ministro de Educación y Ciencia de España, esta utilización del lenguaje está provocando en los jóvenes *“una pérdida de visión de las palabras y del lenguaje correctamente escrito. Acaba siendo una jerga que se aleja tanto del lenguaje culto como del común. Sobre todo está acentuando la lejanía ortográfica”*. (Citado por De Sandoval, 2001)

Esto nos lleva a pensar en una frase de Mc Luhan: *la naturaleza de los medios con los que el hombre se comunica, ha moldeado más la sociedad que el contenido de la propia comunicación* (citado por Gavarrí, 2007). O, en otras palabras: el 'mensaje' de un medio de comunicación o de una tecnología reside en el cambio de proporciones, de ritmo y de esquemas que introduce en las relaciones humanas.

Como línea de fuga, en términos de Deleuze (1990), se plantea una nueva estrategia. ¿Se podrá *favorecer una autonomía del pensamiento*? Si en un lenguaje que se supone adquirido, asimilado (leer, escribir, comprender, usar tecnologías) nos encontramos con obstáculos; ¿Cómo se sigue? ¿Qué relación se debe entablar entre la tríada docente?

Para poder realizar una *reforma* del pensamiento en los dos sujetos componentes de la práctica, se necesita un cambio de base. Se debe *ayudar* o guiar al alumno para que transforme su idea de dejarse enseñar y que pase a sentirse parte del proceso.

El principal inconveniente pareciera ser la recuperación y comunicación de contenidos complejos, entonces quizá una estrategia comunicacional debería concentrarse más en lo fundamental. Vale decir: si los procesos de escritura habituales de los jóvenes se dan en torno a mensajes simples y cortos, quizá el objetivo al que se debería apuntar sería a ampliar sus posibilidades de trabajar en torno a contenidos complejos.

¿Cómo trabajar en torno a contenidos complejos? ¿Qué herramientas lo posibilitan? Más allá del léxico y sus variaciones, la estructura a través de la cual pensamos dentro de un idioma es la sintaxis. La repetición de frases al estilo de “el texto dice que...” y “también dice que...” no permiten transmitir matices, relaciones entre conceptos, causas, consecuencias, posibles derivaciones y mucho menos

³ La nueva generación, abarca a los niños nacidos en los años 80 y 90. Los más "viejos" de esta generación están a punto de alcanzar la veintena, los más jóvenes apenas han salido de los pañales. Esta es una generación de niños deseados y protegidos por una sociedad preocupada por su seguridad. Los niños de esta Generación Y son alegres, seguros de sí mismos y energéticos. Es la generación de los Powers Rangers y la Internet, la generación de la variedad y las marcas desconocidas, la generación de nuevas tecnologías que cambian continuamente a una velocidad de vértigo. Extraído de <http://web.jet.es/danet/generaciony.htm>



resultados de procesos de pensamiento. Y esto sucede más allá de que estén escritos de acuerdo con las normas ortográficas o no.

Frases simples, pero también frases incompletas, expresiones apenas esbozadas que no logran transmitir sentido. Marcas de la oralidad y vacíos que intentan cerrarse con un emoticon o mediante puntos suspensivos.

Particularmente en el caso analizado, a lo largo de toda su carrera los estudiantes tienen solamente una materia en la cual se les exige escribir textos complejos y se evalúa su comprensión de distintos textos complejos. Sería importante que en las otras asignaturas de la carrera, se les exigiera escribir conclusiones coherentes, explicaciones de lo entendido y no sólo fórmulas y operaciones matemáticas. En el mismo sentido serían de utilidad actividades orientadas desde las materias específicas hacia la comprensión de mensajes complejos, la corrección de textos escritos y exposiciones personales de los estudiantes.

Esto implica reconocer que las competencias comunicativas de los estudiantes son resultado de un interjuego complejo de actitudes y aptitudes personales, planes de estudio y esfuerzos de los docentes. Si la mayoría de los estudiantes tiene problemas a la hora de comunicar su conocimiento, entonces sería necesario que el esfuerzo por cambiar esta situación se refleje en toda la estructura de materias, esto incluye, por supuesto, a las materias eminentemente técnicas que, en el caso de las Ingenierías, se resuelven con cálculos y en el caso de otras carreras, con aplicaciones prácticas.

En conclusión, para poder modificar las *falencias* de los alumnos en el uso del lenguaje y su incorporación en el uso de las redes sociales hay que repensar las prácticas docentes desde el punto de cuál es ese saber que se plantea para ser enseñado. Entonces, en el caso analizado, ¿Es posible realizar una adecuada *vigilancia epistemológica*? Todos los saberes que se pretenden enseñar, estipulados en el programa, ¿son trabajados teniendo en cuenta la transposición didáctica? ¿Cómo se puede cambiar al que sólo pretende *hacer la transposición didáctica*? (Chevallard, 1997: 16-20)

El rumbo a tomar es claro, la iniciativa está. Muchos conceptos y teorías nuevas darán como resultado un repensar la práctica analizada. Los resultados irán cambiando.

...Los sujetos son hijos de su tiempo, en lo que hace a los aspectos colectivos como a los personales y el conocimiento es una producción que se procesa en el tiempo de acuerdo a las posibilidades sociales, políticas y económicas y a los desarrollos de otros conocimientos y tecnologías que inciden directa o indirectamente en los intereses y representaciones de la sociedad de la época en cuestión...

(Guyot, 2011: 46-47)

Bibliografía



Avendaño, V., "El lenguaje del chat los SMS: ¿un nuevo género discursivo?", publicado el 08 de marzo de 2007 en <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/el-lenguaje-del-chat-los-sms-un-nuevo-genero-discursivo.php>

Carlino, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

----- *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós. 1996

Castells, M. *La cuestión urbana*, México, Siglo XXI, apéndice a la segunda edición. 1974.

Cervera, A, citado por De Sandoval "Aprender a 'describir'", *El País*, Madrid, 10/06/2001

Chevallard, Y. *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Prefacio, Capítulos 1, 2, 3 Prefacio. Editorial Aiqué, Buenos Aires, 1997.

Deleuze, Gilles. *¿Qué es un dispositivo?* En *Michael Foucault filósofo*. Gedisa Editorial. Barcelona, 1990.

Foucault, Michael. *Hermenéutica del Sujeto*. Lecciones 1, 2 y 3. Ediciones La Piqueta. Madrid, 1994.

García Canclini, N. y Mantecón, A. "Políticas culturales y consumo cultural urbano" en *La antropología urbana en México*, coordinado por Néstor García Canclini, México. 2007

García Canclini, N. "Laberintos de sentido", *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa. 2004

García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo. 1995

García Canclini, N. "Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores", *Diálogos de la comunicación* 32. Lima, Perú, Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. 1992

García Canclini, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo-CNCA. 1990

Gavarri, S. "Herbert Marshall McLuhan (1911-1980)", 2007, en http://www.avellaneda.gov.ar/comunidadeducativa/marshall_mcluhan_un_visionario.doc

Guyot, Violeta. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación – Investigación – Subjetividad. Capítulos 1, 2 y 3. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2011.

Guyot, Violeta. *La escuela: ¿Un mundo aparte?* En *Enseñar y Aprender Ciencias Naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1991.

Hernández Pacheco, J. y Miraflores Gómez, E. "Lenguaje SMS: la alfabetización de los jóvenes en el siglo XXI", en *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, ISSN 1576-5199, N°. 11, 2004, pags. 121-130 www.dialnet.unirioja.es

Herrera, N. "El medio como función social", 2008, publicado en www.diariodigital.com.do/articulo7575.htm



Levis, D. "El chat: el habla escrita de niños y jóvenes", 2006, en www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis_chat.pdf

Mc Luhan, Marshall. *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona, 1998.

Morin, Edgard. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 2007.

Narvaja de Arnoux, Elvira y otros. *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba. 2002

Novo, M., y otras, "El revés de la trama", Actas de las Primeras Jornadas de Formación Docente, IFDC- V.M., Villa Mercedes. 2003

Sarlo, B., "Mensajes de texto", *Revista Viva, Diario Clarín. Edición 18 de agosto de 2007*

Sarlo, B. "Las ideas caen del cielo", *Instantáneas*, Buenos Aires, Ariel. 1996

Sinay, S., "Elogio de la escritura que no muere", publicado el 02 de mayo de 2007 en http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=904937

Verón, E. "El living y sus dobles arquitecturas de la pantalla chica", *El cuerpo de las imágenes*, Buenos Aires, Norma. 2001



Una mirada sobre la relación entre jóvenes de sectores subalternos y tecnologías en tanto objetos de consumo

Cecilia Michelazzo

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad, UNC/Conicet
ceciliamichelazzo@hotmail.com

Palabras clave: Fetichismo- Consumo – Tecnologías

Resumen

El trabajo aborda la relación de los jóvenes con las tecnologías de la comunicación consideradas como objetos de consumo. A partir del reconocimiento de un conjunto de prácticas que jóvenes pobladores de las ciudades barrio realizan con aparatos tales como teléfonos celulares y computadoras portátiles, buscamos elaborar algunas claves interpretativas que permitan comprenderlas en el marco de su contexto social.

Este trabajo presenta uno de los ejes de análisis preliminares de mi trabajo de tesis doctoral referida a las prácticas de consumo de tecnologías en contextos de sociosegregación. A partir de un trabajo de campo que ha combinado diversas técnicas (encuesta, observación, talleres expresivo-creativos) en las ciudades barrio de Córdoba, interrogamos cómo sus pobladores y pobladoras jóvenes se relacionan con ciertos aparatos tecnológicos, en relación a su materialidad, en función de las experiencias que posibilitan, disponen o transforman.

El contexto de las ciudades barrio se ha elegido como “caso límite” o “testigo” de la experiencia de la segregación que caracteriza la vivencia urbana contemporánea. Destacamos el contexto puesto que nos interesa relevar las tramas que se tejen entre las maneras de vivenciar el espacio urbano y los sentidos vinculados al uso de las tecnologías.

Un primer eje considerará las tecnologías como accesorio de moda que se desea “lucir” y que hace “lucir”. Un segundo eje considerará las tecnologías en tanto “amuletos” a los que es posible “aferrarse” y a los que se atribuye ciertas “magias” o “poderes”. Un tercer eje considerará las tecnologías como “puerta de salida” en el marco de la privatización de la vida cotidiana y de los círculos de encierro que demarcan los posibles movimientos de estos jóvenes. Finalmente analizaremos la pertinencia de pensar dichos consumos en términos de “fetichismo de la mercancía”, como procesos de sustitución y ocultamiento de atributos y acciones de los sujetos bajo la atribución subjetiva a los objetos en cuestión.

1. Un mundo de cosas



En este trabajo me propongo abordar las relaciones que establecen sujetos jóvenes con ciertos objetos que pueblan y constituyen su entorno inmediato, que forman parte de su vida cotidiana desde hace algunos años, en la mayoría de los casos, pero que se vivencian como una “segunda naturaleza”– sensu Luckacs, como parte de una realidad incuestionada, como si siempre hubiesen estado allí.

En este sentido, *segunda naturaleza* de Georg Lukacs, refiere al mundo capitalista donde las relaciones económicas entre los hombres se encuentran cosificadas y se le presentan como leyes fatales (Lukacs: 1985). Este mundo de mercancías que se presenta como inevitable y necesario, lo que implica que nuevos objetos y necesidades pasen a formar parte de la vida de los sujetos, de las maneras en que “reproducen” su vida: “resuelven” sus necesidades, se relacionan entre sí.

Entre estos “nuevos objetos” de masificada presencia y sentida necesidad, los tecnológicos ocupan un lugar destacado, particularmente los teléfonos celulares y, aunque en menor medida, las computadoras portátiles.

Para dar cuenta de dicha masificación podemos señalar que en una encuesta realizada en las ciudades barrio en el 2013¹ el 58% de los jóvenes indicó que había obtenido su primer teléfono propio a los 15 años o antes. Sin considerar cortes arbitrarios en cuanto a edad, podríamos arriesgar que este aparato ha acompañado la adolescencia de la mayoría de los y las jóvenes de estos contextos. Sólo el 5% de los encuestados de entre 14 y 19 años no tuvo nunca un celular propio. Pero a la vez que da cuenta del acceso “temprano” al dispositivo personal, permite destacar la rápida incorporación y naturalización del objeto.

Esta naturalización toma la forma de “costumbre”, en la expresión de los sujetos, sobre todo para referirse al teléfono celular, no se imaginan sin él, no podrían dejar de usarlo, de hecho dicen no poder dejarlo “ni para ir al baño”, porque pareciera que ha estado siempre ahí, se sienten raros cuando no lo tienen, o perdidos/as.

¿Qué significa esta “nueva costumbre”? ¿Qué implica este contacto y manipulación cotidiana del dispositivo en su materialidad?

Siguiendo la propuesta de Paula Sibilia (2009), las tecnologías transforman sociedades y subjetividades, pero sobre todo expresan las transformaciones en curso de las sociedades que les dan origen y cabida. En este sentido, el hecho de que sean estos dispositivos (y no otros) los que “pueblan” la vida cotidiana de los y las jóvenes, y a los que ellos les asignan ciertas funciones, que sean ciertos aparatos, con sus características, los que hoy difunde el mercado y “el público” adopta- también de ciertas maneras-, nos habla de cómo se están configurando hoy las relaciones sociales y de cómo opera y se construye la hegemonía en estos espacios.

¹ Se trata de una encuesta domiciliaria con preguntas abiertas y cerradas, tomada a una muestra aleatoria y representativa de las ciudades barrio de Córdoba Capital. Se realizó a 353 casos, con cuotas por franja etaria y género, en las 9 ciudades barrio de la capital, sin incluir las “ciudades ampliación”, y en Ciudad de los Niños que pertenece al ejido de Estación Juárez Celman pero se ha considerado por encontrarse pegada a Córdoba; en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual “Experiencias de Consumo de Tecnologías de Información Comunicación en Contextos de Segregación Socio-urbana: Córdoba, 2011-2013”, de María Eugenia Boito, avalado y financiado por Conicet.



2. Sentidos y sensibilidades: una estrategia para “captar” la dimensión social de su conformación

Este trabajo presenta uno de los ejes de análisis preliminares de mi trabajo de tesis doctoral referida a las prácticas de consumo de tecnologías en contextos de sociosegregación. A partir de un trabajo de campo que ha combinado diversas técnicas (encuesta, observación, talleres expresivo-creativos) en las ciudades barrio de Córdoba, interrogamos cómo sus pobladores y pobladoras jóvenes se relacionan con y a través de ciertos aparatos tecnológicos, en función de las experiencias que posibilitan, disponen o transforman.

El contexto de las ciudades barrio se ha elegido como “caso límite” y “testigo” de la experiencia de la segregación clasista que marca la vivencia urbana contemporánea, que venimos caracterizando para la ciudad de Córdoba desde varios proyectos colectivos.² Destacamos el contexto puesto que nos interesa relevar las tramas que se tejen entre las maneras de vivenciar el espacio urbano y los sentidos vinculados al uso de las tecnologías; puesto que ambos, espacio “físico” y “espacio virtual” configuran el marco de posibilidades de acción y percepción. El espacio/ los espacios contienen y modelan las experiencias a la vez que son delineados por ellas (De Certeau, 2000; Bourdieu, 2002). Siguiendo a Simmel (1986), consideramos que el lugar es “una actividad del alma”, es el resultado (siempre provisorio) de reunir y relacionar elementos y posiciones, con un sentido construido en la interacción. Por eso estar “en la compu”, en la expresión más literal de muchos/as de los jóvenes, puede considerarse una modalidad de estar en y “practicar” el espacio. En este sentido es que vinculamos fuertemente las prácticas de consumo de tecnologías con las maneras de apropiación del espacio “físico” (habitar, circular) y consideramos que las condiciones –de constricción- en que se desarrollan no pueden quedar por fuera del análisis cual telón de fondo.

La perspectiva materialista elegida implica partir desde las prácticas- situadas y enclasad- para reconocer cómo en esas prácticas, y desde los sentidos que tienen en la vida de los sujetos, en este caso jóvenes, operan y se encarnan mecanismos ideológicos que hoy fuertemente regulan las sensibilidades, siendo este un rasgo central del capitalismo contemporáneo, siguiendo la caracterización de Adrián Scribano (2010). Sostenemos que el consumo de tecnologías es una vía privilegiada para indagar cómo se articulan estos mecanismos en la producción de subjetividades, y

² Proyectos colectivos: “Embelllecimiento estratégico de la ciudad. Identificación y caracterización de patrones de circulación en Córdoba Capital”. Dirigido por María Belén Espoz. Con aval tipo A y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Res. Secyt 203/2014, *en curso*; “Urbanismo estratégico, experiencias de habitabilidad, circulación y desplazamiento en la ciudad. Indagación sobre vivencias/ experiencias de las clases subalternas, Córdoba (2012-2013)”. Dirigido por María Eugenia Boito y co-dirigido por María Belén Espoz, Con aval tipo A y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Res. Secyt 162/12. Res. Rectoral 2093/12, 2012-2013; “Urbanismo estratégico y segregación clasista. Identificación y descripción de algunas imágenes y vivencias de las alteridades de clase en el espacio urbano cordobés”. Dirigido por la Dra. María Eugenia Boito. Con aval tipo B y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Resolución Secyt 69/08. Res. Rectoral 2074/08. 2008-2009. Ver: *Urbanismo Estratégico y Separación Clasista. Instantáneas de la ciudad en conflicto*. Eugenia Boito y Belén Espoz (comps) (2014) De Puño y Letra, Rosario.



cómo esto implica a su vez el sostenimiento y funcionamiento del momento actual del modo de producción.

Hablar de consumo puede resultar un poco extraño en nuestros días, especialmente para el caso de las tecnologías, donde la era 2.0 pareciera que borra las fronteras entre productores y consumidores. No desconozco las innumerables y diversas posibilidades de apropiación de las tecnologías, tan innumerables y diversas como sujetos que, las usen o no, las conciben de cierta manera, tan “adaptadas y adaptables” a sus vidas, que cada quien puede tomar, inventar, reinventar, porque al fin y al cabo “cada persona es un mundo”. Pero, reconociendo y respetando las particularidades y originalidades de cada persona, cada joven con el que me haya encontrado en el trabajo de campo; reconociendo las tácticas grupales que se pueden desplegar para adaptar los dispositivos a usos “no previstos”, alternativos, incluso contrarios a los previstos por los fabricantes,³ nos interesará en este trabajo enfatizar cómo estas apropiaciones particulares o grupales participan- forman parte de y son formadas en- un circuito donde producción, circulación y consumo son momentos interdependientes y entrelazados (Marx, 1970).

En especial nos interesa pensar cómo el consumo es a la vez producción del consumidor: el ser humano se produce consumiendo, “como es obvio en el caso de la alimentación pero esto es igualmente cierto en cualquier otra clase de consumo que de un modo o de otro produzca al hombre”. (1970: 256) Si en la “primera producción” el sujeto se objetiva en el producto, esta es una “segunda producción” en que “el objeto se personifica” (1970: 256).⁴

En términos de von Sprecher (2009) intentamos ver “lo macro desde lo micro”, para lo cual hemos procurado ir y volver entre las prácticas y sus contextos de producción, ampliando la mirada desde los medios a las funciones que cumplen en la configuración compleja y contradictoria de las identidades contemporáneas (Morley y Robins 1995, en von Sprecher, 2009). En este sentido es que hemos combinado “técnicas” “de inspiración etnográfica” (von Sprecher, 2009), como la entrevista en profundidad in situ, individual y familiar; con datos cuantitativos de fuentes secundarias, en particular de la encuesta realizada por María Eugenia Boito en el marco del Proyecto de Investigación Plurianual “Experiencias de Consumo de Tecnologías de Información Comunicación en Contextos de Segregación Socio-urbana: Córdoba, 2011-2013”, ya referida; por tratarse del campo específico de trabajo y por el reconocimiento cercano de la fiabilidad y cuidado de producción de los datos. Estos “datos” permiten mirar la orientación y difusión de ciertas prácticas y procesos y se interpretan a la luz de otras instancias del trabajo de campo en las que se ha buscado profundizar en la comprensión de las experiencias de los sujetos, las ya mencionadas entrevistas, la observación y las técnicas

³ Aunque ya tiene sus años, la propuesta de Bar, Pisani y Weber (2007) resulta interesante y provocadora para analizar las formas de apropiación tecnológica como *barroquización*, *creolización* y *canibalismo*. Los autores proponen estas metáforas (inspirados, según declaran, en la historia de América Latina) para comprender las reacciones del “público” antes nuevos dispositivos tecnológicos y las graduaciones posibles en su apropiación. Si bien reconocen que estos procesos implican relaciones de poder, focalizan en las “negociaciones” entre usuarios y fabricantes.

⁴ De la misma manera, la Eucaristía implica para el catolicismo que al comer el “Cuerpo de Cristo”, el cristiano se asimila a Él. «Manjar soy de grandes: crece y me comerás. Ni tú me mudarás en ti como al manjar de tu carne, sino tú te mudarás en mí» (Confesiones VII, 10, 18). San Agustín.



expresivo- creativas. Estas últimas consistieron particularmente en talleres de fotografía con grupos de jóvenes.⁵ Tanto dichas instancias, donde se generaron condiciones de expresión a través de imágenes, como la búsqueda intencionada de imágenes “expresivas” a través de la observación parten del reconocimiento de la centralidad de la imagen en nuestras formaciones sociales contemporáneas (Boito 2011).

De esta manera hemos procurado “pistas” para comprender cómo se articulan en la configuración de los sentidos y sensibilidades de los jóvenes la industria cultural/ tecnológica con las condiciones habitacionales y de vida; y a partir del reconocimiento de estas materialidades que configuran las experiencias nos proponemos caracterizar algunos rasgos del *trazado de subjetivaciones expresivas de las tendencias de transformación en las relaciones sociales en curso, durante ese espacio/tiempo específico del capitalismo*. (Boito, 2011: 25)

3. Las tecnologías como accesorio para “lucir”.

Una primera consideración sobre los modos de uso/ consumo/ apropiación de estos artefactos tecnológicos tiene que ver con que pasan a formar parte de la presentación social de las personas, a la manera de un accesorio o vestimenta.

Ciertamente en el régimen espectacular que regula las prácticas cotidianas contemporáneas, el aspecto de cualquier cosa es objeto de preocupación y trabajo: se estudia y se cuida el diseño, colores y formas desde un auto hasta el papel higiénico, y por supuesto no son ajenos los artefactos tecnológicos. Más allá de desarrollos en cuanto a funciones, hay todo un desarrollo de diseño que se justifica en un uso que primeramente podríamos llamar “ornamental” de los consumidores/as.

Las tendencias a la personalización y a la portabilidad que señalaban Bacqman y Quevedo (2010) hace unos años en el análisis de la Encuesta del Sistema Nacional de Consumos Culturales, implican en este sentido, que el objeto en sí ofrece la posibilidad de llevarse en la mano, colgado, “a la vista” y pegado al cuerpo; así como la posibilidad para los usuarios de seleccionar algunos detalles de las funciones y del aspecto del artefacto en cuestión.

Esta dimensión ha sido trabajada por la investigadora italiana Leopoldina Fortunati quien plantea que para el caso del celular se estaría dando una convergencia entre el problema de la moda (*fashion*), que tiene que ver el mero aspecto, y su cuidado apunta a un mercado más bien femenino, y las preocupaciones del diseño, que tienen que ver con pensar materiales, calidad, simplicidad y comodidad para el uso, y apunta a un mercado más masculino. Si bien aclara que estas distinciones son flexibles y que en general la tendencia es a la masculinización de la moda y la feminización de la tecnología, es interesante observar cómo este pequeño dispositivo ha concitado la mayor atención en sus sucesivas metamorfosis en cuanto a moda y a diseño.

⁵ Sobre estos talleres hemos escrito con Ibáñez en “Expresividades de la imagen. Régimen escópico, espacialidad y sensibilidades” (2013).



Sin embargo, aunque hoy parezca totalmente (y desde siempre) incorporado a la indumentaria del usuario/a, recordar su carácter de máquina invita a desnaturalizar esta visión. Siguiendo a Fortunati, para tornarse un objeto de moda el celular ha enfrentado una lenta y dificultosa “domesticación”. Para la industria de la moda algunas de sus características han implicado nuevos desafíos: el hecho de no estar fijado a un lugar particular del cuerpo, sino moverse “del bolsillo a la oreja”, entre otras posibilidades; y los sonidos y vibraciones que introducen un “disturbio” en el orden inanimado de los objetos que visten al cuerpo. En esta domesticación la autora identifica tres estrategias: hacer de él un objeto de moda; disimularlo en la ropa; y transformarlo en una “máquina suave”.

En cuanto a la primera, cuenta que las principales casas de moda sacaron en los 1990 sus propios modelos de celulares. Algunos productos, que tendían a ser más un adorno, fracasaron, mientras que lo más acertado parece ser considerarlos como “accesorios”.

La estrategia de “disimularlo” en la ropa no parece haber pasado de los prototipos mencionados en el artículo de Fortunati: un teléfono- pañuelo de Telecom, y una campera con teléfono y MP3 por dentro (Philips), junto a otros desarrollos para hacer “ropa aumentada”. Más allá de los desarrollos que pudieran sucederse, la tendencia en cuanto a consumo no parece ser “disimular” sino más bien todo lo contrario, “lucir” el teléfono, incluso sin usarlo.⁶

La tercera estrategia, de la “máquina suave” tiene que ver con la búsqueda de materiales más “blandos” o “amigables”, y existen prototipos con partes de gel o papel. En esta estrategia podemos inscribir también las fundas, cobertores, stickers, que se agregan a la carcasa en la búsqueda de “protección” para el dispositivo, pero también para hacerlo más cálido, colorido y con motivos fuertemente afectivos y relacionados a la puesta en escena de una identidad.

En este sentido los y las jóvenes llevan la delantera en cuanto a “personalización” del aparato. En una encuesta realizada en 10 ciudades barrio de Córdoba Capital preguntamos, por ejemplo si habían bajado ringtones de internet para sus teléfonos. Mientras que en la totalidad de los casos, entre los que sí contaban con teléfono propio, el 42% lo había hecho, entre el grupo etario más joven (14 a 19 años) el 59% respondió afirmativamente. A la pregunta si habían tomado fotos para poner como protector de pantalla, el 20% respondió que sí, mientras que entre los jóvenes el porcentaje asciende a 63%. Estos datos se corresponden con las observaciones de otras instancias del trabajo de campo en las que se ha notado que los celulares se adornan con fundas, stickers, se escriben o pintan con liquid paper, algunos jóvenes cuentan con varias fundas o carcasas de distintos colores. Las inscripciones referencian por lo general, las identidades/ identificaciones de los sujetos: desde sus iniciales, logos de grupos musicales preferidos o de los clubes del fútbol. Expresiones como “lo cuido, lo limpio, le pongo fotos de mi moto”, “le hago fundas con trozos de peluche, brillitos u otra cosa femenina”, dan cuenta de esta dimensión de la apropiación y uso del artefacto por fuera de sus

⁶ En Estados Unidos se diseñó y vende un pañuelo para envolver y guardar el celular, que bloquea las señales y tiene inscripciones como “mi teléfono está apagado para vos” “teléfono off, atención on”, etc. lo que da cuenta de que la opción de apagar todo contacto/ uso del artefacto no implica renunciar a mostrar su presencia, la misma “supresión” de “señales” se pone en escena.



funciones comunicativas y tecnológicas, otras funciones que puede cumplir estando apagado o incluso si no funciona.⁷ En otras situaciones hemos observado también cómo una moto q no anda sirve “para ambientar”, o cómo se sale a “patinar” con un solo patín... Incluso en los comienzos del trabajo de campo, año 2010 en que los celulares no estaban tan masificados, un joven de El Chingolo nos contaba orgulloso que tenía un celular “que hablaba”, aunque no pudiera usarse para hablar, puesto que estaba bloqueado.

En este sentido el teléfono es un accesorio más que participa del sistema de la moda, en el que lo que se consume, o lo que se luce, se elige y se combina en función de la doble búsqueda de la pertenencia y la distinción.

El dispositivo teléfono celular es también un dispositivo significativo y su portación implica la participación en un sistema de significados compartidos acerca lo que es valorable, deseable y bello. Por esto el aparato los hace sentir “en el ambiente en que yo me muevo te hace sentir de igual a igual” como refiere uno de los jóvenes, u otro “es algo que nos une a todos”, y “si es nuevo y tiene muchas cosas te sentís importante”, “la primera vez sentí un poco de agrandamiento, me agrandaba”. Por esto un celular viejo, aunque funcione, el mío, no sirve (para “robármelo”) y me piden que lo cambie, por eso no se compran un cierto modelo para el que alcanzarían los ahorros porque “caminás tres pasos y uno lo tiene, caminás otros tres pasos y lo tiene otro”, por eso un artefacto “viejo” lo llevan pero no lo sacan en una juntada de amigos.

De esta manera la selección de un modelo pasa muchas veces por el sentido de la vista: haberlo visto en vidrieras o en las manos de otro. Así también se busca que esté a la vista, en la mano, sobre la mesa, sobre la falda, o asomando en el bolsillo del pantalón (siempre que no se evalúe como situación en extremo riesgosa de robo), en la misma foto que está tomando o en la foto de perfil del facebook.

Al igual que la ropa y que las zapatillas, las “llantas”,⁸ el celular viste e inviste, distingue, adorna, marca pertenencias y muestra pericia en la selección y capacidad de adquisición, de acuerdo a una codificación compartida, donde la moda se renueva constantemente, a más nuevo, más caro, a más caro y más nuevo, se ve más lindo y deseable.

4. Las tecnologías como “amuletos”

Un segundo eje considerará las tecnologías en tanto “amuletos” a los que es posible “aferrarse” y a los que se atribuye ciertas “magias” o “poderes”, especialmente de “seguridad” en contextos de incertidumbre.

El celular en la mano, se agarra fuertemente, el celular en el bolsillo o dentro del corpiño, se mira o se toca, se constata su permanencia, casi como un tic, como un gesto mecánico.

⁷ De la misma manera se “tunnean” las notebook o netbook, con calcomanías, liquid paper y fondos de pantalla bien personales q constantemente cambian.

⁸ Es interesante observar una cierta continuidad entre los objetos privilegiados de “portación de facha”: zapatillas, motos, celulares. En otras instancias hemos justificado la inclusión de las motos como “tecnología de la comunicación”, marcando la continuidad señalada por Virilio y a su manera también por Silva entre medios de transporte y medios de comunicación.



Al inicio mencionamos la recurrencia de la idea de “costumbre” para referir a la relación con el artefacto. Las “costumbres” y rutinas van dando forma a la vida cotidiana, organizan los tiempos y los espacios, hacen previsible las interacciones. De una manera aprendida pero no memorizada, una serie de gestos y acciones se repiten sin cuestionamiento de fin o utilidad, y definen marcos que contienen las interacciones de manera relativamente previsible, lo que brinda seguridad y tranquilidad a los sujetos. En principio, las “nuevas” tecnologías, como el celular y las computadoras, vinieron a romper ciertas reglas, por ejemplo, en cuanto a las divisiones de espacios públicos y privados, de las posibilidades/ imposibilidades del control parental de las relaciones de los y las jóvenes. Así, el celular “en la escuela”, por ejemplo, es causa de conflicto constante por la definición de los marcos de la interacción: si pueden llevarlo o no, si el docente puede o no quitárselos ante un uso no permitido (o de no estar permitido su uso), si pueden usarlo docentes pero estudiantes no, etc. Incluso en el marco de un Programa educativo como Conectar Igualdad hemos constatado conflictos en torno al uso de las netbook que llegaban a los estudiantes a través de la misma escuela.⁹

Pero más allá de estos conflictos, el teléfono se asocia más bien a la tranquilidad y la seguridad en la vida cotidiana. Este es un sentido tal vez más adulto que juvenil: Por ejemplo en la encuesta mencionada se realizó la pregunta abierta ¿qué siente cuando usa el celular? El 12% de los encuestados refirió a la seguridad y la tranquilidad, pero entre el segmento etario más joven el porcentaje baja al 6%.¹⁰ Tal vez no se defina en esos términos, pero la manera en que los sujetos se “aferran” al artefacto en ciertas circunstancias nos dan algunas pistas para comprender el sentido de la apropiación tan “espontánea” del artefacto y su rápida naturalización o adopción como costumbre y para pensar expresiones como sentirse “perdida” o “desnudo” sin el celular, sentir que “está toda mi vida privada en el celular, siento seguridad”, o “lo adopté como algo mío”.

Del lado de la “fabricación” encontramos que la portabilidad es una tendencia predominante en los artefactos en general (Bacman y Quevedo, 2008; Flychi, 1991; Boito y Michelazzo, 2011): en radios, televisores, teléfonos y computadoras podemos rastrear la progresiva disminución de tamaño, el paso de los espacios públicos a los espacios públicos de la casa y de allí a los espacios “más privados” como las habitaciones, en una línea que podemos continuar con el propio cuerpo:

Se vea o no, y no va en detrimento del primer eje que hemos considerado, como un tatuaje sobre la piel, el celular adosado al cuerpo es sentido como algo propio, personal y hasta íntimo. No se deja “ni para ir al baño”. No se abandona ni se apaga para dormir, ni para estudiar, ni para ir a la escuela, aunque implique sanciones o riesgo de robo.

Esta manera en que se realiza la “portabilidad”, llevándose siempre y casi adentro del cuerpo tiene implicancias en las maneras de sentir/se y en relación con el entorno. En este sentido nos acercamos al trabajo de Rosalía Winocur, quien plantea que podemos abordar

⁹ Escuelas donde se sancionaba el uso de las netbook o donde los directivos decidieron suspender el wi-fi.

¹⁰ Los/as jóvenes dieron respuestas más relacionadas a la alegría y el bienestar (22%), la diversión (17%) y la compañía/conexión (17%)



... la relación con Internet y el móvil más en su carácter existencial que instrumental, como un escenario simbólico constitutivo de nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento, como una fuente de consuelo, como un espacio real e ilusorio para controlar la incertidumbre, como un territorio imaginario para fijar el lugar -en el sentido antropológico- amenazado por la dispersión y la deslocalización del ámbito doméstico, y como un recurso para sostener, acercar y reinventar la presencia de los nuestros y de los otros.(Winocur, 2009:15)

Ciertamente el contexto donde hemos trabajado puede caracterizarse de gran incertidumbre. Más allá de caracterizaciones como de “la sociedad del riesgo”, que no serán objeto de este trabajo, las vidas de los y las jóvenes con los que trabajamos transcurren en condiciones de gran vulnerabilidad¹¹: desde un plan habitacional que de un día para el otro y sin mediar instancias de participación ni opinión, los cambió de casa, de barrio, de vecinos, arrasando, destruyendo frente a sí la casa que hasta ese momento habitaban y que en la mayoría de los casos habían levantado con esfuerzo sus padres y abuelos; escuelas y dispensarios que están ahí, *como si* estuvieran pero que nunca se sabe si estarán abiertas o no, si habrá o no clases, si habrá o no turnos; afectados a programas sociales que aparecen y desaparecen a discreción, sometidos, en fin, a un ambiente de peligro. En otro lugar (Michelazzo, 2014; Espoz, 2013) hemos indagado sobre las experiencias de los y las jóvenes pobladores de las ciudades barrio sobre el espacio que habitan, que se vivencia como de gran incertidumbre, riesgo y precariedad. A partir de estas vivencias se desarrollan ciertas tácticas que permiten *transitar* estos espacios. Una de ellas, es la constatación constante del contacto posible. De alguna manera el celular ofrece la sensación de asegurar la continuidad del contacto; y en igual sentido podríamos pensar las imágenes que se toman con el mismo: fijar una presencia, un momento de encuentro, y la imagen de lo más inocente y puro.¹² Funciona así como un amuleto, dotado por la creencia de la capacidad de proteger de las inseguridades del entorno.

5. Tecnologías como vías de salida

Continuando con el apartado anterior, un tercer eje considerará las tecnologías como “puertas de salida” en el marco de la privatización de la vida cotidiana y de los círculos de encierro que demarcan los posibles movimientos de estos jóvenes. Ya hemos mencionado su vivencia del espacio barrial como entorno hostil, que hemos caracterizado (Michelazzo, 2014) con las imágenes de paisaje desierto o zona de guerra, entre otras. Las expresiones de los y las jóvenes refieren recurrentemente

¹¹ Además y como consecuencia de la pobreza, de ningún modo utilizamos estas condiciones como sinónimo o a la vulnerabilidad como eufemismo de la pobreza, la subalternidad y la exclusión. Adrede utilizamos aquí este término para referir a la exposición constante de estos sujetos a la acción o inacción de agentes externos.

¹² Las fotos que los y las jóvenes toman con los celulares tienen tres objetos privilegiados: los niños/as, las mascotas y los amigos/as. Un análisis más riguroso de las mismas está pendiente en mi trabajo. Podríamos aquí referenciar un estudio de Okabe (2004) en Japón, sobre el uso de las cámaras de los celulares en el que una joven se refiere a las fotos que toma como *omamori*, un amuleto que se lleva consigo a partir de una creencia.



también al encierro en el barrio, a las limitaciones a sus posibilidades de circulación (Espoz, 2013; Boito, Espoz y Michelazzo, 2013). Rejas, muros y alambrados, se combinan con las dificultades del transporte, la estigmatización social y principalmente con el hostigamiento de la Policía, para configurar una situación de sentida restricción en las alternativas de tránsito y apropiación del espacio de la ciudad.

Ciertamente muchos de estos factores marcan la experiencia urbana contemporánea de Córdoba, como ciudad socio-segregada,¹³ y todos ellos la de los jóvenes de las clases subalternas, igualmente recluidos en sus barrios o villas. Lo que nos interesa de las ciudades barrio, como caso testigo si se quiere, es que lleva al extremo algunas características elocuentes respecto de las tendencias de las políticas públicas que, en convergencia con intervenciones del sector privado, van configurando el escenario de la ciudad y las diversas posiciones de los ciudadanos que la habitan, tornándola cada vez más ajena para los sujetos de clases subalternas, en un proceso que hemos dado en llamar “urbanismo estratégico”.

Como ha analizado Espoz (2013) profundizando en el caso de Ciudad de Mis Sueños, el *aburrimiento* es una experiencia predominante entre estos jóvenes, asociado a “no poder salir” del barrio y/o (de la casa) en el barrio.¹⁴ El anverso de este sentir es el deseo de la movilidad, de andar, sin detenerse, de la velocidad y salir “a cualquier lugar”, “sin que nadie te frene”, deseo que se plasma en la imagen de las motos (Boito, Espoz y Michelazzo, 2013) y, de otra manera, también en la imagen de celulares y computadoras.¹⁵

Ya hemos referido que “la compu” es un “lugar” para estar “en”, y es también un lugar para ser y relacionarse, tal vez con menos constricciones que en los encuentros “cara a cara”, como ha analizado Remondino para el caso de jóvenes de clases medias. Estar “en la compu”, escuchando música con el celular, pero también con el equipo, o viendo tele, se asocian muchas veces en los relatos a un escape, salida u olvido del entorno. Ante la consigna de fotografiar “mi barrio, mi ciudad y mi mundo” algunos jóvenes fotografiaron pantallas (de facebook, de la tele transmitiendo un partido de fútbol- “pero no es fútbol de acá”-, de la netbook arriba de la tele en un fragmento de cuarto muy estrecho y ordenado), y lo mismo apareció ante la consigna de hacer un collage con la misma temática.

Aunque expresan y valoran las posibilidades de ampliar sus “contactos” que brindan las tecnologías, reconocen que en la mayoría de los casos son más bien un medio para comunicarse entre vecinos, amigos y parientes, más que para “conocer gente nueva”. Aunque se nombran los infinitos mundos

¹³ La socio-segregación caracteriza la urbanización contemporánea capitalista, como describen numerosos informes de ONGs internacionales. Haciendo foco en la incidencia de estos procesos en la juventud, Mariana Chaves habla de “socialización en espacios homogéneos”, como normalidad legitimada para los jóvenes y sus familias. “Todos los procesos tienden a la reproducción de las desigualdades sociales, a la creación de estigmas en torno a la diferencia, a la inmovilidad o a la movilidad descendente, y al no contacto entre sectores diferentes” en los ámbitos del trabajo, la educación y en la ciudad en general (Chaves, 2010: 127).

¹⁴ El problema de los “accesos” (posibilidades de entrar y salir) es una referencia recurrente entre todos los grupos de edad al momento de justificar la elección de lugares más lindos y más feos de la ciudad, y el lugar donde les gustaría vivir. Sobre esto hemos escrito en Boito y Michelazzo en prensa.

¹⁵ Y hemos planteado la hipótesis de una cierta continuidad entre medios de transporte y de comunicación.



que se pueden conocer por Internet, los usos más frecuentes tienen siempre que ver con los mundos próximos y muy conocidos.

En un contexto donde la posibilidad parece ser circular “en círculo”, entre los mismos, las tecnologías portan fantasías de salida y traspaso de límites, de libertad, en una vuelta sobre lo privado, al interior, de la casa, y del artefacto, para abrir un resquicio, una grieta por donde colarse entre los alambrados que rodean la urbanización.

6. Intentando una síntesis: Sustitución, atribución y fetichismo de las tecnologías

Finalmente analizaremos la pertinencia de pensar los consumos de tecnologías en términos de “fetichismo de la mercancía”, como procesos de sustitución y ocultamiento de atributos y acciones de los sujetos bajo la atribución subjetiva a los objetos en cuestión.

La primera descripción del fetichismo como fenómeno religioso se atribuye al intelectual francés Charles De Brosses (1709-1777) quien denominaba así a las religiones “primitivas” caracterizadas por la adoración de objetos inanimados, a los que se atribuían propiedades mágicas. De Brosses, como la mayoría de los pensadores de su época, creía en una evolución unidireccional de la humanidad impulsada por una creciente abstracción y racionalización. La palabra fetichismo la toma del portugués feitiço usada por los comerciantes lusitanos para referirse a los amuletos y objetos de culto que veían en sus viajes al África. A su vez deriva del verbo latino facere (hacer) y su forma en participio feci (hecho), referenciando la artificialidad de los objetos. Lo “primitivo” del fetichismo es colocar a los objetos – hechos, fabricados por las personas- en el lugar de deidades, superiores a las personas, así como adorar objetos concretos en contraposición con religiones consideradas más “evolucionadas” que adoran deidades abstractas.

Aunque el término refiere a un estadio de la religión, en El Capital, la religión toda se presenta como un mundo donde lo creado se coloca en el lugar de los creadores, donde productos de la mente humana parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia, en relación unas con otras y con los hombres (Marx, 2008: 89). El fetichismo se caracteriza como una sustitución del sujeto por el objeto y por la atribución a éste de autonomía y poderes. Supone como condición el ocultamiento del origen del fetiche como creado, como producto humano, ya que se manifiesta como entidad superior a los hombres. Otro tanto, señala Marx, ocurre en el mundo de las mercancías con los productos de la mano humana. La mercancía aparece como naturalmente dotada de un valor y las relaciones (de dominación) que rigen el intercambio entre sujetos se presentan como relaciones entre los objetos, cuyos valores se expresan en otra mercancía que funge como equivalente universal: el dinero.

Entonces el fetichismo es el fenómeno por el cual las mercancías, y entre ellas el dinero, adquieren potestad por sobre sus productores, las cosas sobre los sujetos, los valores mercantiles por sobre la materialidad de los objetos. Explica Marx que esto es inherente a la producción de mercancías, al modo de trabajo que la caracteriza: El comportamiento puramente atomístico de los hombres en su proceso social de producción, y por consiguiente la figura de cosa que revisten sus propias relaciones



de producción –figura que no depende de su control, de sus acciones individuales conscientes-, se manifiesta ante todo en que los productos del trabajo adoptan en general la forma de mercancías. (2008: 113) Así, en el modo de producción capitalista prima la inversión y la separación. El sujeto/productor “adora” su producto intercambiado porque le ha sido ya previamente expropiado el producto de su trabajo. La (re)producción social aparece ante los hombres no como su actividad propia sino como fuerza externa y superior. La producción capitalista aliena, expropia, la propia fuerza del trabajo del productor, sus horas de vida dedicadas a ese trabajo (vendidas por el salario) y lo separa de su producto. Junto al producto lo separa también de los demás hombres a la vez que aliena al trabajador de su ser genérico, ya que participar de la reproducción social mediante el trabajo es lo propiamente humano.

El sujeto vaciado, alienado de su ser genérico, llena ese vacío con las potestades que otorga a la mercancía y adquiere para sí el valor de cambio de la misma cuando la consume, se asimila de alguna manera a ella. Por esto el sujeto devenido consumidor no olvidará el valor de cambio al usar/consumir la mercancía. Y aquí encontramos otra inversión fetichista: el consumidor como intercambiable por su mercancía, el ser humano como intercambiable, como pasible de precio.

En este trabajo hemos analizado algunas dimensiones en las que podemos pensar el consumo de tecnologías como procesos de fetichización: la incorporación del objeto a la presentación/ valoración de la imagen del sujeto; la asimilación del objeto como amuleto, talismán, mediador de un ritual que re-liga comunidad y hace sentir seguridad en un contexto de incertidumbre; y la atribución al artefacto de libertad de acción y movimiento ante un entorno que suma obstáculo tras obstáculo a la realización de los deseos de movimiento y circulación.

Bibliografía

Bacman, Roberto y Quevedo, Alberto (2008) *Consumos culturales tecnológicos. Entre la personalización y la portabilidad*. Buenos Aires. Disponible en: www.consumosculturales.gov.ar

Bar, François; Pisani, Francis & Weber, Matthew (2007) “Mobile technology appropriation in a distant mirror: baroque infiltration, creolization and cannibalism”. Seminario sobre Desarrollo Económico, Desarrollo Social y Comunicaciones Móviles en América Latina. Fundación Telefónica, Buenos Aires.

Boito, María Eugenia (2011) “Un momento en la historia de la percepción burguesa. W. Benjamin, el capitalismo como religión y la pobreza como marca de la experiencia capitalista”, en Boito, Toro Carmona y Grosso, *Transformación Social, memoria colectiva y cultura(s) popular(es)*. Estudios Sociológicos Editora, e-book.

Boito, María Eugenia, Espoz, María Belén y Michelazzo, Cecilia (2013) “Circulación y Tecnologías en la experiencia de jóvenes de las ciudades barrio”. Ponencia presentada en la Reunión de Antropología del Mercosur- RAM- GT Jóvenes, Cultura y Poder en las Ciudades, Córdoba.



Boito, María Eugenia y Michelazzo, Cecilia (en prensa) "Córdoba en pedazos. Habitar/ circular en contextos socio-segregados", en Revista *Estudios Sociales Contemporáneos*. N°10, del Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos, Mendoza.

Boito, María Eugenia y Michelazzo, Cecilia (2011) "Artefactos, fantasías y entornos: Una lectura sobre las tecnologías en el espacio doméstico". En las memorias de las XV Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Comunicación: "Recorridos de Comunicación y Cultura. Repensando Prácticas y Procesos", Universidad Nacional de Río Cuarto. ISSN 1852-0308 Río Cuarto, 2011. Disponible en: http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=1334&idj=12

Bourdieu, Pierre (2002) "Efectos de lugar", en *La miseria del mundo*, México, FCE.

Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial. Buenos Aires.

De Certeau, Michel (2000) "Relatos de espacio". En *La Invención de lo cotidiano I*. México: Universidad Iberoamericana.

Espoz, María Belén (2013) *Los 'pobres diablos' de la ciudad colonial... Imágenes y vivencias de jóvenes en contextos de socio-segregación..* Estudios Sociológicos Editora. Buenos Aires. Formato E-books.

Flichy, Patrice (1991) *Une histoire de la communication moderne. Espace public et vie privée*, La Découverte.

Ibáñez, Ileana y Michelazzo, Cecilia (2013) "Expresividades de la imagen: régimen escópico, espacialidad y sensibilidades". En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, Vol.14, N° 1, ISSN 1438-5627, Berlin. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301265>

Lukács, Georg (1985) *Historia y conciencia de clase*, Vol II, Ediciones Orbis, Buenos Aires.

Marx, Karl (1970) *Contribución a la crítica de la economía política*. Alberto Corazón Editor, Madrid.

----- (2008) *El Capital. El proceso de producción del capital*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Michelazzo, Cecilia (2014) "Imágenes y relatos de espacio. Circulación restringida en la experiencia urbana de jóvenes de sectores subalternos de Córdoba." En: *Urbanismo Estratégico y Separación Clasista. Instantáneas de la ciudad en conflicto*. Eugenia Boito y Belén Espoz (comps) Editorial De puño y letra. Rosario, pp.291-319



Okabe, Daisuke (2004) “Emergent Social Practices, Situations and Relations through Everyday Camera Phone Use”. Paper presented at *Mobile Communication and Social Change, the 2004 International Conference on Mobile Communication*, Seúl.

Sibilia, Paula (2009) *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Simmel, G. (1986): “El espacio y la sociedad”. En *Sociología 2. Estudios sobre la forma de socialización*. Madrid: Alianza.

Winocur, Rosalía (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI, México.



Sexting, apuntes para una definición

María Evangelina Narvaja
Facultad de Filosofía y Letras- UNT
evanarvaja@gmail.com
San Miguel de Tucumán, Tucumán.

Resumen

Las prácticas sociales surgidas de la interacción humana con las tecnologías de la comunicación han gestado nuevos conceptos, que nos permiten entender las relaciones personales, también en el plano de la sexualidad. En este siglo se conoce, se aprende, se habla y se practica la sexualidad con la mediación de la tecnología, de forma que los discursos en torno a ella se cubren de metáforas (Belli et al., 2005) que permiten explicar las prácticas actuales. El término *sexting*, que puede citarse como un ejemplo claro de lo expuesto, es un anglicismo que se forma con una combinación de dos palabras *sex* (sexo) y *texting* (acción comunicación mediante el envío de un mensaje escrito o una fotografía a través del teléfono celular) (Garner, 2011). Diversas disciplinas se han abocado a su estudio; sin embargo, su definición aún es objeto de polémica en el campo científico y los estudios teóricos parecen mostrar que pueden existir diferencias culturales en torno a la práctica, pero también se han evidenciado diferencia en la edad de los participantes.

Este trabajo, fundamentalmente de tipo documental, tiene como objetivo ofrecer una definición del fenómeno *sexting* en nuestro contexto y de los jóvenes en particular. Parte de un análisis de bibliografía científica puesta en diálogo con contenido multimedia sobre la temática publicado en medios digitales argentinos. Por otra parte cuenta con datos de una encuesta entre adolescentes tucumanos sobre el uso y el significado del término. Los resultados indican que el término *sexting* es de uso común en los discursos periodísticos y científicos, sin embargo los adolescentes tucumanos desconocen su significado.

Palabras claves: sexting, sexualidad, nuevas tecnologías

Introducción

El presente trabajo constituye la etapa inicial de una investigación más amplia, enmarcada en mi proyecto de doctorado denominado "Discursos en torno al *sexting* en los medios masivos de comunicación y entre los/as adolescentes de Tucumán en la actualidad". Por lo tanto, se plantea



como un primer acercamiento- fundamentalmente teórico y documental- del que surgen más interrogantes que certezas. El mismo se desarrolla a la luz de dos objetivos, por un lado ofrecer una primera aproximación al fenómeno del *sexting* adolescentes y presentar la necesidad de trabajar con una definición que se adapte a nuestro contexto y que nos permita acordar criterios de trabajo e investigación.

Cabe destacar que la inquietud por este tema surge de mi experiencia directa como profesora de nivel secundario en instituciones educativas públicas y privadas de Tucumán. Con esto quiero decir que, desde el momento en que como docentes nos hemos visto en la necesidad de modificar nuestras prácticas tradicionales incorporando nuevos escenarios de desarrollo de nuestra tarea, extendiendo el contacto con nuestros alumnos y alumnas a plataformas de aprendizajes virtuales y a redes sociales, se ha ampliado el acceso a la información personal de los y las adolescentes. Esto se manifiesta como una prueba más de que atravesamos un período histórico en el que el progreso tecnológico ha revolucionado el acceso a la información y a las comunicaciones y, con ello, ha generado profundos cambios socioculturales. Parafraseando a Bauman (2001), asistimos a la disolución de las formas sociales conocidas que ya no pueden servir como marco de referencia para las acciones humanas.

En este contexto, es preciso repensar tanto las relaciones familiares, las relaciones de amistad y de pareja, como la relación enseñanza-aprendizaje, a la luz de lo que algunos autores denominan ciber socialización (Pérez Bonet, 2010) de los adolescentes actuales. En las comunidades virtuales, la identidad y la intimidad nos muestran significados diferentes a los tradicionales. Pero, también en ellas, los y las adolescentes, atraviesan viejos riesgos en nuevas modalidades, que muchos adultos desconocen, como son el *ciberbullying*, el *cibergrooming*, la *sex torsion* o el *sexting*.

Todos estos términos aluden a prácticas que se han renovado ubicándose en nuevos escenarios, pero que ya existían antes de la masificación tecnológica.

Entre ellos el *sexting*, una práctica cada vez más difundida, está siendo abordado desde diferentes disciplinas como la medicina, la psicología, la jurisprudencia y la educación en países del primer mundo por su gran incidencia en conductas de riesgo para los adolescentes. Lamentablemente, esta práctica, se globaliza y llega a todos los rincones del planeta.

El término es rastreable en la prensa argentina desde el año 2009, momento en el que algunos de los diarios más importantes de distribución nacional- como Página 12 o La Nación-, se hacen eco del fenómeno, que se propagaba por Estados Unidos y Canadá y que mostraba consecuencias trágicas como la muerte por suicidio de las adolescentes Amanda Tood y Jessica Logan a causa de casos de *sexting* que derivaron en *ciberbullying*.

Por su parte, cada vez con más frecuencia, los diarios de las provincias del interior del país se ocupan del tema a raíz de algunos casos que se habrían presentado entre adolescentes argentinos¹.

¹ Algunos titulares de las ediciones online demuestran la vigencia del fenómeno. "Difunden a través de WhatsApp fotos de adolescentes santiagueñas desnudas". LV12 Online, 11/04/2012 <http://www.lv12.com.ar/250732-difunden-a-traves-de>



Ahora bien, para poder entender este nuevo fenómeno, es necesario reconocer que la mayoría de los y las adolescentes forman parte de comunidades virtuales en las que la identidad y la intimidad muestran significados diferentes a los tradicionales. En este marco, las prácticas sociales surgidas de la interacción humana con las tecnologías de la comunicación han gestado nuevos conceptos, que nos permiten entender las relaciones personales, también en el plano de la sexualidad. En el siglo XXI se conoce, se aprende, se habla y se practica la sexualidad con la mediación de la tecnología (Belli, López, Feliu & Gil Juárez, 2005). Los discursos en torno a la sexualidad “se llena(n) de metáforas y nuevas concepciones” (Belli *et al.*, 2005, p. 108) que permiten explicar las prácticas actuales y que “al mismo tiempo contribuyen a crear estos nuevos estados mediante la promoción o invención de artefactos acordes con esas nuevas maneras de sentir y pensar el cuerpo” (Belli *et al.*, 2005: 108).

Procedimiento

Este trabajo parte de un análisis de bibliografía científica. En este sentido, se realizó un vaciado de bases de datos bibliográficas de acceso abierto y restringido a partir de la palabra clave *sexting* y se seleccionaron los trabajos empíricos de acceso gratuito.

En un segundo momento, se aplicó una encuesta a una muestra de 332 adolescentes tucumanos sobre el uso y el significado del término que transitaban la Educación Secundaria obligatoria en tres ciudades de la provincia de Tucumán: San Miguel de Tucumán, Banda de Río Salí y Yerba Buena, durante noviembre del año 2013. La muestra estuvo distribuida en 176 chicos (53%) y 156 chicas (47%). Uno de los puntos de este instrumento consultaba a los y las participantes su conocimiento acerca del término *sexting*.

Finalmente, se seleccionaron cuatro diarios de tirada nacional: La Nación, Clarín, Página 12 y Tiempo Argentino, y tres medio gráficos de alcance provincial o regional: La Gaceta, El Tribuno y El Periódico, en sus ediciones digitales. Se recuperaron los artículos generados a partir de la exploración de la palabra *sexting* en los motores de búsqueda de los propios diarios.

Delimitación conceptual del término *sexting*

La información científica sobre *sexting* proviene fundamentalmente de Estados Unidos, no obstante éste es un fenómeno social, por lo tanto, se debe tener en cuenta que pueden existir diferencias culturales en estas prácticas (Agustina, 2012).

[whatsapp-fotos-de-adolescentes-santiaguinas-desnudas.html](http://www.eldia.com.ar/edis/20130630/Cuatro-cada-diez-adolescentes-suben-imagenes-sugerentes-internet-informaciongeneral0.htm) .“Cuatro de cada diez adolescentes suben imágenes sugerentes a internet”. El Día 30/06/2013 <http://www.eldia.com.ar/edis/20130630/Cuatro-cada-diez-adolescentes-suben-imagenes-sugerentes-internet-informaciongeneral0.htm>. “Fotos de adolescentes santiaguinas causan furor en sitios porno”. El Liberal, 30/11/2013. <http://www.elliberal.com.ar/ampliada.php?ID=115893> .



Por otra parte, los estudios, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, son escasos y muy recientes, realizados con posterioridad al año 2007. Los mismos se han centrado en determinar la prevalencia de la práctica y han tenido en cuenta el contenido de los mensajes y el medio utilizado para transmitirlos, puestos en relación con diferentes variables demográficas. Asimismo, algunos estudios han buscado conocer las motivaciones y las actitudes en torno al fenómeno, vinculadas a otras variables como la salud mental, el bienestar emocional y las percepciones sobre los riesgos asociados a esta práctica.

Las investigaciones empíricas han trabajado con muestras de adolescentes de 10 a 18 años aproximadamente (National Campaign to Prevent and Unplanned Pregnancy, 2008; Lenhart, 2009; Ferguson 2011; Mitchel *et al.*, 2011; Dake, Price, Maziarz & Ward 2012; Fleschler Peskin *et al.*, 2013) y jóvenes de 19 a 30 años (National Campaign to Prevent and Unplanned Pregnancy, 2008; Wesskirch & Delevi, 2011; Hudson, 2011; Drouin & Landgraff, 2012; Gordon-Messer, Buermeister, Grodzinski & Zimmerman, 2012; Drouin, Vogel, Surbey & Stills, 2013; Benotsch, Snipes, Martin & Bull, 2013; Dir, Cyders & Coskupinar, 2013). Las tendencias indican que el *sexting* es más frecuente entre los adultos que entre los adolescentes, pero, entre este último grupo, a medida que avanza la edad se incrementa la probabilidad de participación, lo que no sucede así entre los adultos. Al mismo tiempo, se ha encontrado que son más las personas que han indicado haber recibido material de este tipo que aquellas que lo han enviado (Klettke, Hallford & Mellor, 2014).

En esta dirección, se hace preciso señalar que algunos estudios de revisión bibliográfica, han dejado de manifiesto la complejidad y la diversidad de las prácticas de *sexting* y por lo tanto la disparidad en sus definiciones y mediciones lo cual dificulta las comparaciones entre los estudios (Agustina, 2010; Agustina & Gómez-Durán, 2012; Drouin *et al.*, 2013; Klettke *et al.*, 2014). Es evidente entonces, la necesidad de que las nuevas investigaciones estudien en mayor profundidad tanto la predisposición específica hacia el *sexting* (Klettke, *et al.*, 2014) como las motivaciones (Hudson, 2011) y se delimiten los tipos de contenido, los medios de transmisión y los contextos en los que se desarrolla, además de abordar con mayor rigurosidad las posibles diferencias genéricas ante esta práctica y la percepción sobre los factores de riesgo.

Después de las consideraciones anteriores nos dedicaremos a la delimitación de aquello que se entiende por *sexting*.

El término es un anglicismo formado por la combinación de dos palabras *sex* (sexo) y *texting* (comunicación mediante el envío de un mensaje escrito o una fotografía a través del teléfono celular) que se aplica al envío de contenido sexual explícito.

La palabra se utilizó por primera vez en el año 2005, en el Reino Unido, para dar cuenta de la práctica en el marco de relaciones extramatrimoniales (Garner, 2011) y desde entonces se ha ampliado para incluir las comunicaciones de este tipo a través de internet (Garner, 2011) en las que se involucran, no solo adultos en relaciones de infidelidad, sino también jóvenes y adolescentes.



Ahora bien, a pesar de que la práctica gana adeptos a nivel mundial, la literatura científica sobre aún no encuentra acuerdos para utilizar una única definición de este fenómeno.

En este sentido, uno de los estudios de referencia para las investigaciones posteriores (The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, 2008) solicitó a los participantes que indicaran si habían enviado una imagen o video de sí mismos, desnudos o semidesnudos; pero también incluyó preguntas sobre el envío de "material sexualmente sugerente" que podría incluir mensajes sexuales no ilustrados, a través de un perfil de red social, de correo electrónico, mensajería instantánea o mensaje de texto. Mientras que la encuesta del Centro de Investigación Pew Internet & American Life Project (Lenhart, 2009) sólo consideró el envío a través de teléfono celular, entendiendo el *sexting* como la creación, el intercambio y la transmisión de imágenes de personas desnudas, casi desnudas o en poses sexualmente sugerentes.

Estas primeras definiciones se han visto retomadas y modificadas por estudios posteriores. Para tomar como ejemplo, Ferguson (2011) define *sexting* como el envío de fotografías eróticas o de desnudos. Mientras tanto, Weisskirch y Delevi (2011) combinan estas diferentes definiciones y conciben este fenómeno como el envío o recepción de mensajes de texto cargados de contenido sexual, fotos o videos sexualmente sugestivos o fotos o videos de desnudos, o semidesnudos, a través del teléfono celular.

Por su parte, Mitchell, Finkelhor, Jones y Wolak (2011) entienden que consiste en la transmisión a través de teléfono celular, redes sociales, Internet y otros medios electrónicos de imágenes sexuales (desnudos o semidesnudos). Por otro lado, Fleschler Peskin et al. (2013) lo definen como el envío y/o recepción de una imagen/vídeo de una persona desnuda o semidesnuda o un mensaje de texto solo sexual.

Una definición que amplía más el panorama es la aportada por El Observatorio de la Seguridad de la Información perteneciente al Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación de España, que en la *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo* (Pérez et al., 2011), define de este fenómeno como "la difusión o publicación de contenidos (principalmente fotografías o vídeos) de tipo sexual, producidos por el propio remitente, utilizando para ello el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico" (p.6). En esta definición encontramos explícito que es el propio creador del contenido quien envía sus imágenes/videos/mensajes. En esta misma línea, Martínez Otero (2013), considera que puede ser definido como "el envío, a través de Internet o de un dispositivo móvil, de mensajes de contenido sexual producidos y protagonizados por el emisor" (p. 2).

De las definiciones aportadas y las relevadas en otros estudios entendemos que la práctica del *sexting* involucra al menos cuatro elementos que son fundamentales para entenderlo: a) un emisor/creador, b) el tipo de material compartido, generalmente de carácter multimedial, c) el tono sexualmente sugerente o explícito y d) un receptor destinatario primario.

No obstante, no queremos dejar de señalar que, teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de prácticas recogidas en los estudios empíricos, se hace imprescindible que se utilicen definiciones



concretas que aporten la mayor cantidad de matices presentes en el comportamiento *sexting*, intentando delimitar los diferentes tipos de contenido, medios de transmisión y los contextos de relación en los que se produce y se difunde (Drouin *et al.*, 2013).

Ahora bien, ante esta necesidad y de acuerdo al relevamiento de las investigaciones, se ha puesto de manifiesto que el *sexting* tiene un conjunto de características que, junto a los elementos mencionados antes, pueden ayudarnos a entender su complejidad (Pérez *et al.*, 2011), estos son:

- Carácter sexual del contenido multimedia creado.
- Uso de algún dispositivo tecnológico para su creación y envío/difusión.
- Voluntariedad inicial de la producción y el envío de la imagen/video/mensaje.
- Naturaleza privada y casera en el momento de la creación del contenido multimedia.

A continuación profundizaremos en estas características.

En cuanto al carácter o tono del material compartido las definiciones recogidas se refieren a imágenes de desnudos o de semidesnudos y por otro lado de imágenes sexualmente sugerentes o explícitas. En este punto, se hace necesario advertir que “la línea que separa la carga erótica o sexual de un contenido puede resultar, en ocasiones, difusa” (Pérez *et al.*, 2011, pg. 7); más aún recurrir a las palabras “casi desnudos o semidesnudos”, ya que, si bien las imágenes de personas semidesnudas podrían significar una imagen sexualmente explícita, también podríamos estar refiriéndonos a una persona que se retrata en traje de baño (Mattey & Dilberto, 2013). Por lo tanto, esta es otra de las dificultades a las que nos enfrentamos al momento de definir una situación de *sexting*.

En relación al medio de transmisión las definiciones consideran una amplia variedad: teléfonos celulares, correo electrónico, redes sociales u otras aplicaciones de Internet.

El estudio realizado Drouin *et al.* (2013) informó que es mayor el porcentaje de gente que envía *sex* a través de mensajes de texto (50%) e e-mail (11%), mientras que el porcentaje de publicación de este material en Facebook (3% a 8%) o Twitter (1% al 4%) disminuye considerablemente.

Asimismo, otro estudio (Fleschler Peskin *et al.*, 2013) encontró que el 24,8% de los adolescentes encuestados envió un mensaje de sugerencia sexual a alguien a través de e-mail, mensajería instantánea, mensajes de texto, etc.; y el 5,4% publicó un mensaje sexualmente sugestivo en el perfil en línea de alguien (MySpace, Facebook, etc). Los resultados de este estudio indican que la práctica es frecuente entre los jóvenes de minorías étnicas en Estados Unidos (Fleschler Peskin *et al.*, 2013).

En relación al tipo de contenido que circula con más frecuencia, nos encontramos con que los mensajes escritos sexualmente sugestivos son los que más se envían, en un 30,4%, y en el más bajo porcentaje, un 6,2%, el envío de una foto o vídeo con imágenes de desnudos o semi-desnudos de sí mismos (Marrufo Manzanilla, 2012).

En relación a la voluntariedad inicial de la producción y el envío de la imagen/video/mensaje, las definiciones ponen en evidencia que, si bien son los propios adolescentes los que producen el material, quienes son representados en las imágenes o videos pueden ser ellos mismos u otros.



Sobre este punto, las investigaciones realizadas hasta el momento (Lenhart, 2009) revelan que existen tres escenarios principales para la práctica del *sexting*: 1) el intercambio entre los miembros de la pareja sentimental; 2) el intercambio entre la pareja que se comparten con otros fuera de la relación y 3) entre dos personas que aún no mantienen una relación sentimental, pero en la que al menos una de ellas pretende iniciar una relación. Estos escenarios parecen repetirse entre la población adulta ya que los resultados de las investigaciones (Wesskirch & Delevi, 2011) indican que este tipo de comportamiento es percibido como un medio para mantener o iniciar una relación sentimental; es así que aquellas personas que informaron estar en pareja eran más propensas a enviar un mensaje sexualmente sugerente con la expectativa de complacer a la pareja.

Por otra parte, los participantes de una investigación realizada en Australia (Walker, Sancí & Temple-Smith, 2013) pusieron de relieve otro tipo de motivaciones para la participación de los jóvenes en el *sexting*. Estas motivaciones estaban ligadas a la edad de quienes llevaban adelante la cond como un elemento de la diversión, una forma de experimentación sexual, o como componente sexual en las relaciones de larga distancia y, finalmente, como una respuesta a la necesidad de asunción de riesgos, atractivo de la ilegalidad potencial de la conducta.

En esta misma investigación, se hace especial mención a que la práctica puede estar condicionada por la dinámica de género. Se reveló que las chicas se sienten coaccionadas, amenazadas o sobornadas por los chicos, para producir y enviar las imágenes. Los jóvenes comentaron sobre el contraste entre el mundo de los hombres y mujeres jóvenes, y en particular, en un doble estándar de la reputación sexual en relación con el *sexting*: significado positivo relacionado al éxito masculino frente a la pérdida de reputación de la mujer, que se enfrenta a la desaprobación de sus compañeros y el etiquetado despectivo. No obstante, se encontró que los adolescentes también pueden sufrir presión (“ley del hielo” o “masculinidad cuestionada”) entre sí para pedir, mostrar y mirar las imágenes (Walker, Sancí & Temple-Smith, 2013).

En referencia a la naturaleza privada y casera en el momento de la creación del contenido multimedia, debemos decir que en la medida de que los mensajes multimedia son producidos por los propios usuarios de los dispositivos tecnológicos, en el marco de una relación sentimental o de la perspectiva de ésta, este contenido se produce y se envía con la expectativa de la confidencialidad entre la pareja. Sin embargo, se han revelado casos en los que alguno de los miembros de la pareja redistribuye la fotografía, el video o el mensaje, a otras personas la mayoría de las veces como una forma de chantaje o venganza (Walker, Sancí & Temple-Smith, 2013).

En relación a lo expuesto, los estudios constataron que la mayoría de las personas considera que el *sexting* tiene efectos potencialmente adversos. Sin embargo, en lo que respecta a la recepción de *sexts*, se encontró que los hombres tenían expectativas positivas más fuertes, mientras que las mujeres tenían más expectativas negativas (Klettke *et al.*, 2014). Los resultados de la encuesta *Sex and tech* (The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, 2008) indican que el



75% de los adolescentes y el 71% de los jóvenes cree que el envío de *sexts* puede tener consecuencias negativas.

Algunos de los estudios comparados por Klettke y otros (2014) examinaron la percepción de la distribución de las imágenes o videos a una audiencia más amplia. La encuesta *AP-MTV* (citado por Klettke, 2014) encontró que el 17% de los que manifestaron haber recibido *sexts*, los habían reenviado a otra persona. Entre las razones más comunes para el reenvío nos encontramos con: la suposición de que otros quieren ver el material, como una broma, para ser divertido o por aburrimiento. También se encontró que el 14% de los que habían compartido una foto o un vídeo de sí mismos sospechaba que probablemente este material era compartido con otra persona sin su permiso. Entre los estudiantes de secundaria estadounidenses pero de ascendencia hispana y negra, Fleschler Peskin y otros (2013) encontraron que el 8,8% de los adolescentes había compartido *sexts* con otras personas que no eran los destinatarios originales; mientras que el 18,2% informó haber recibido una imagen o vídeo de carácter íntimo y privado destinado, originalmente, a otra persona.

Por último, Mitchell y otros (2011) midieron el impacto emocional de sexting, encontrando que el 21% de los participantes en la investigación que manifestaron haber vivido situaciones en las que su material privado fue difundido dijeron sentirse muy o extremadamente molestos (15%), sentir vergüenza (21%) o miedo (13%). Como resultado de ello, mientras que el 25% de la muestra que recibió las imágenes también informó de estos tipos de impacto emocional.

Por su parte, desde una perspectiva jurídico-penal, McLaughlin (citado por Agustina, 2010), entiende al *sexting* adolescente como:

un fenómeno que englobaría aquellas conductas o prácticas entre adolescentes consistentes en la producción, por cualquier medio, de imágenes digitales en las que aparezcan menores de forma desnuda o semidesnuda, y en su transmisión a otros menores, ya sea a través de telefonía móvil o correo electrónico, o mediante su puesta a disposición de terceros a través de Internet (por ejemplo, subiendo fotografías o videos en páginas como Facebook o Myspace) (p. 11:4).

Esta definición resalta la necesidad de tener presente la edad de quien/es protagoniza/n la imagen o el video y de otras personas que pueden intervenir recibiendo y difundiendo la imagen o video (Martínez Otero, 2013; Pérez *et al.*, 2011).

Por ejemplo, la encuesta *Sex and tech* (The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, 2008), con una muestra autoseleccionada, encontró que el 20% de los adolescentes y el 33% de los adultos jóvenes habían enviado fotos *sexting*. A resultados similares arribó una encuesta realizada en EE.UU. a nivel nacional por parte del Centro de Investigación Pew Internet & American Life Project (Lenhart, 2009). Entre adolescentes de 12 a 17 años propietarios de teléfonos celulares, encontró que el 4 %, enviaron fotografías de desnudos o casi desnudos de sí mismos a otra persona



a través de mensajes de texto. Mientras que el 15 % de los adolescentes dijeron haber sido receptores de estas imágenes.

Evidencia empírica a nivel nacional

En Argentina, la prensa trata el tema del *sexting* adolescente haciéndose eco de las terribles consecuencias que pueden conducir a los adolescentes, en algunos casos, a procesos judiciales.

Para esta investigación se han seleccionado cuatro diarios de tirada nacional: La Nación, Clarín, Página 12 y Tiempo Argentino, y tres medio gráficos de alcance provincial o regional: La Gaceta, El Tribuno y El Periódico, en sus ediciones digitales.

En los medios gráficos consultados, la definición de *sexting* se acerca a las propuestas por los textos científicos. Sin embargo, se deja de lado el intercambio de texto con insinuaciones sexuales, para centrarse en el intercambio de contenido multimedia como fotos o videos.

La tendencia consiste en mandarse fotos y videos eróticos a través de dispositivos móviles, como el smartphone o la tablet. Una moda que crece al mismo ritmo que las apps y las pulgadas de los equipos. (Peralta, 2014)

"Conocí a una chica en una fiesta. Me pidió el teléfono y tiempo después me empezó a mandar fotos muy subidas de tono, me sorprendió." Así resume Darío, de 24 años, la nueva tendencia sexual en la era digital: el *sexting*. Esta palabra inglesa, contracción de sex y texting, describe una práctica en auge, sobre todo entre los más jóvenes: la moda de pasarse videos o fotos eróticas (con desnudos o semidesnudos) por medio de tabletas o teléfonos móviles, como una herramienta más en el juego de la seducción. (Kilstein, 2014)

A partir de la exploración de la palabra *sexting* en los motores de búsqueda de los propios diarios se han encontrado los siguientes resultados:

Diario	Resultados	Primera noticia	Última noticia
La Nación	30 artículos	27.11.2010 <u>Los chicos y la Red</u> ...afirmaciones, un 36% de los adolescentes (y de éstos, la mitad son mujeres) reconoció haber estado expuesto de manera directa al sexting (envío de fotos con contenido sexual usando teléfonos móviles) y cyberbullying (acoso o amenazas usando mensajes de texto...	05.07.2014 <u>Sexting, cuando la seducción llega a través de un mensaje de texto</u> ...tendencia sexual en la era digital: el sexting . Esta palabra inglesa, contracción...lo físico, hay quienes creen que el sexting puede llegar a sustituir al sexo carnal...Para él, como para tantos otros, el sexting es una vivencia intensa, pero pasajera...



Clarín	19 artículos	09/05/09 El "sexting" Es el intercambio entre adolescentes de fotos o videos de ellos mismos en poses provocativas o hasta desnudos. Las imágenes luego circulan en Internet. Los riesgos.	13/10/14 <u>Un compañero de Di María, complicado por una "selfie hot"</u> Se filtraron sus fotos hot y quedó expuesto. El ecuatoriano Antonio Valencia, jugador del Manchester United, se habría realizado una serie de "selfies" con el torso desnudo para enviarlas a dos mujeres, según publica el diario inglés The Sun.
Página 12	3 artículos	Jueves, 22 de diciembre de 2011. <u>Psicología</u> › Problemas con adolescentes Chica expuesta, joven desesperado, chico moribundo A partir de tres impresionantes casos de adolescentes, la autora examina la angustia que puede afectar a los profesionales cuando están en juego la sexualidad y la función paterna y advierte sobre los riesgos de criminalizar, judicializar o medicalizar...	Martes, 15 de abril de 2014 <u>SOCIEDAD</u> › OPINION El acoso sexual por Internet
Tiempo Argentino	1 artículo	18 Jun 2014 Facebook lanzó una app que destruye las fotos apenas se contesta ... Viene a sumarse a las aplicaciones que prometen destruir el material enviado, requeridas en el mundo del "sexting" (compartir mensajes e ...	
La Gaceta	10 artículos	17 de Noviembre de 2009 <u>Los riesgos de internet para los jóvenes</u>	23 de Agosto de 2014 <u>Las fotos hot se disparan en las horas de trabajo</u>
El Periódico	3 artículos	18/10/2012 <u>Aumenta el "sexting" entre adolescentes y adultos jóvenes</u> Gracias al uso cada vez mayor de celulares y dispositivos móviles en Colombia y en el mundo, el intercambio de imágenes íntimas o videos con contenido erótico o sexual, mejor conocido como sexting, se ha vuelto una práctica cada vez más común entre los jóvenes. Según un reciente estudio realizado en la Universidad de Utah, Departamento de [...]	5/07/2014 <u>Dejó morir a su hijo por mandar fotos de su pene a mujeres</u> Justin Harris, padre de 33 años, dejó morir de calor dentro de su automóvil a su bebé mientras mandaba mensajes sexuales a varias mujeres, entre ellas una adolescente, a las que envió imágenes de su pene erecto entre otras. El detective del condado de Cobb, Phil Stoddard, advierte que Harris no merece salir bajo fianza [...]

Los resultados obtenidos del relevamiento de fuentes periodísticas indican que el *sexting* empieza a



instalarse en la agenda de los medios de comunicación gráficos, y ocupa espacios variados, como notas de opinión y editoriales, la sección de espectáculos, policiales, información general, actualidad, tecnología, cartas de lectores, etc.

Especialistas consultados por medios de comunicación, manifiestan que los jóvenes desean aumentar su popularidad y encuentran que, publicando este tipo de contenido en las redes sociales virtuales, pueden publicitarse y alcanzar su deseo, aunque no toman en cuenta los riesgos que puede acarrear esta conducta.

Lejos de preocuparse por preservar su privacidad, los adolescentes publican lo que hacen, lo que piensan, lo que sienten para que todos sus amigos los vean. Cuantos más "Me gusta" tengan, mejor. Pero, en la carrera por ganar popularidad en la red, los adolescentes suelen olvidar que a veces tal nivel de exposición puede ser riesgoso, advierten los especialistas.

La pregunta es: ¿los adolescentes saben diferenciar qué es público y qué es privado? "Creo que hay que volver a aprender el concepto de privado. Eso que sólo está reservado para uno o para la pareja. Cuando le preguntás a un adolescente qué es esto, se tilda, no saben qué contestar. Creen que lo privado es eso que escriben en un cuaderno y nada más", explica Silvia Bono, psicopedagoga. (La Gaceta, 10/11/2013)

Show. La palabra clave es show. Mostrar, exhibir, hacer alarde... todas las traducciones lineales de esta palabra inglesa cobran el más literal de los sentidos en el mundo adolescente. Hoy, para hacerse notar, los chicos hacen show y el escenario incontrolable del espectáculo son las redes sociales. Sobre su alcance, consecuencias y riesgos poco saben, o prefieren no enterarse: a ellos, lo que les importa, es hacerse ver. (...) Y, por lo que se ve, el método "efectivo" para hacerse conocer es hacer pública la intimidad. (La Gaceta, 10/11/2013)

En este orden de ideas, los artículos periodísticos ofrecen el testimonio de adolescentes que parecen confirmar la lectura de los medios periodísticos:

Con celular desde los 13 años, confiesan que no conocen los riesgos del "sexting". Y que si existen, "no importa". Para ellos, mostrarse en pose provocativa es un puente inevitable a la fama: "Queremos llamar la atención, no hacemos nada malo", asegura Sebastián Rojas (18). "Es un juego para gustarle a alguien o hacerte conocido entre otros usuarios", se suma Yael Radeland (17). Y dice que sus imágenes las envía sólo a conocidos. "No nos molesta que nuestra foto dé vueltas por ahí", apunta Sebastián. La última se la mandó a una chica, estaba en la ducha. A Brian Lamela (17) casi le



cierran el Flog: "Me saqué una foto en boxer con una amiga en bombacha, simulando sexo. Es divertido". A Yael le gusta mostrar el escote y salir "meneando sexy". Una vez tuvo miedo: googleando, encontró su foto en un sitio de "modelos". "Le conté a mi mamá y sólo me dijo que nunca publique datos personales, nada más". (De Domini, 2009)

Sin embargo, cabe preguntarse si estas lecturas no ofrecen una visión estigmatizadora de la adolescencia.

En esta dirección, en nuestro país se desarrolló un estudio denominado "Hacia un entendimiento de la interacción de los adolescentes con dispositivos de la web 2.0. El caso de Facebook" (Balardini, 2009), en el cual se vislumbra la problemática en relación a la publicación de fotografías "sexy".

Se evidenció que más del 50% de los adolescentes de entre 13 a 15 años, tiene entre 50 y 349 contactos en su perfil de Facebook, porcentaje que se mantiene entre los 16 a 18 años, que cuentan con más de 350 amigos. En términos generales, podemos observar que a mayor edad, más amigos tienen.

En cuanto a las diferencias por género, las mujeres destacan entre las que tienen mayor cantidad de amigos, aproximadamente el 40% tiene más de 350 amigos, mientras que el porcentaje de varones con esta cantidad de contactos ronda el 20%.

Para este proyecto de investigación se consideran importantes los datos relacionados a la publicación de fotos personales en sus perfiles de la citada red social.

En este caso, el 74% de los adolescentes de la muestra publica hasta 200 fotos. Entre los 16 y los 18 años, el 30% de las chicas publica entre 50 y 200 fotos. La investigación muestra la importancia y el predominio de la imagen en los perfiles, entre las que abundan imágenes personales individuales (autofotos).

El informe del estudio manifiesta que existe entre las adolescentes una práctica que es la de tomarse sesiones de fotos "jugando a modelaje", que una vez publicadas "generan comentarios de los varones". A continuación, un ítem trata acerca de las fotos "sexys" de las chicas que en "muy pocos casos" se muestran en ropa interior o mostrando partes del cuerpo más privadas donde "pudimos hallar comentarios con contenido sexual y/o agresivo; observamos el caso de una chica que publicó fotos posando en ropa interior y que recibió comentarios agresivos sexuales por parte de un adulto" (Balardini, 2009, p. 38,39).

Para finalizar, el desarrollo de este apartado, se advierte que la "totalidad de los adolescentes de la muestra 'etiquetan' las fotos que publican, con el nombre y apellido de sus amigos" (Balardini, 2009, p.39). Esta práctica suscita diversas reacciones, en algunos casos conflictos porque alguno no desea que se etiquete con su nombre esa foto, y en otros agradecimientos y comentarios afectuosos.

Las evidencias presentadas ponen en cuestionamiento la naturaleza privada que caracteriza al *sexting*, al menos en otras latitudes.



En nuestro contexto nacional y provincial, este fenómeno parece adquirir un matiz diferente, que puede ser interpretado a partir del concepto de *extimidad* (Sibila, 2009) que puede sintetizarse como el antónimo de intimidad, consiste en hacer pública la vida privada y personal.

Para Sibila (2009), en la actualidad, atravesamos por

una transformación en las subjetividades, una ruptura con respecto a las formas típicamente modernas de ser y estar en el mundo... Declive de la “interioridad psicológica” y una creciente “exteriorización” del yo. En una cultura propulsada por el imperativo de la visibilidad, el culto a las apariencias y la búsqueda de celebridad, las viejas esencias interiorizadas se desvanecen y hay que mostrarse espectacularmente para ser alguien. (p.309)

El concepto de *extimidad* (Sibila, 2009), se acerca al de *homo pantalicus* (Lipovetsky & Serroy, 2007), a través del que se explica el fenómeno por el cual el ser humano aún antes de nacer “vive” a través de pantallas que lo muestran a otros, en un proceso que parece acentuar la *individuación*, el *neovedetismo* o la *cultura del famoseo* (Lipovetsky & Serroy, 2007) que impera en la sociedad *hipermoderna*. Por otro, podemos señalar que existe un discurso mediático altamente sexualizado, que vincula la imagen corporal y la exposición de la sexualidad con la aceptación y la fama, de modo que se incita a la sobreexposición del cuerpo por encima de otros atributos. En esta sobreexposición se estimula la cosificación sexual de la mujer, entendida “la reducción de una mujer a su cuerpo o partes de éste” (Sáez, Valor-Segura & Expósito, 2012, p.41). La objetivización que pesa sobre el cuerpo femenino en los medios de comunicación construye un ideal, una ficción, al que muchas adolescentes aspiran y se esfuerzan por conseguir (Rodríguez Castro, Lameiras, Carrera-Fernández & Magalhaes, 2012). En este contexto, cada vez son más los usuarios y usuarias de dispositivos de comunicación móviles que se objetivan a sí mismos, para su propio placer y el de los demás (Barnett, 2013).

Ahora bien, aunque los adolescentes y jóvenes parecen participar de manera natural en la práctica del *sexting*, muy pocos conocen el término.

A partir de la pregunta ¿Sabés qué es el *sexting*? ¿Cómo lo definirías? Los resultados muestran que menos del 15 por ciento de los y las adolescentes conocen el término, que va asociado a términos como pornografía o sexo y cuya práctica es censurada.

¿Sabés qué es el sexting?	Chicos%	Chicas%
Si	12,6	12,5
No	87,4	87,5



Se pone en evidencia que el término y la definición provienen exclusivamente del campo científico, y que aunque se reproduce más o menos de forma similar en los medios de comunicación el término no ha sido apropiado por los y las adolescentes. En este sentido las conclusiones van de la mano con lo expuesto por Walker, Sancí y Temple-Smith (2013) quienes en su estudio cualitativo realizado con adolescentes australianos, destacaron que los jóvenes no utilizan el término *sexting* y no hubo una palabra común para todos los entrevistados, que describiera el fenómeno. Aunque el comportamiento envuelve una serie de actividades entre las que se incluye la producción y / o distribución de contenido sexual explícito fotos desnudas o semidesnudas de personas, parejas o grupos de jóvenes, o videos de los jóvenes que participan en la actividad sexual (incluyendo las relaciones sexuales y la masturbación).

Conclusión

A manera de resumen final, mencionamos que este trabajo se ha puesto en evidencia que el término *sexting*, es un concepto que supera los elementos considerados en su definición.

Asimismo, a pesar de que no contamos con investigaciones empíricas que se ocupen específicamente del tema en Argentina, el fenómeno tiende a crecer dentro de las fronteras nacionales y provinciales. De modo que la población adolescente tucumana parece desconocer el término pero no la práctica concreta.

A partir del relevamiento de artículos periodísticos se ha manifestado que dentro de nuestro país el fenómeno del *sexting* parece estar ligado a un fenómeno cultural más amplio que es el de la espectacularización de la intimidad, de la exposición de la vida privada.

Es por esto que, a partir de lo expuesto, consideramos necesario la realización de estudios fundamentalmente de tipo cualitativo que analicen estas nuevas prácticas de exposición de la sexualidad en nuestro contexto, y que exploren en profundidad el significado de esta práctica para chicas y chicos dentro de un contexto social de género, considerando las variables de intimidad/extimidad y cosificación sexual interpersonal.

Bibliografía

- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. Núm. 12-11, p. 11:1-11:44. Recuperado de <http://criminnet.ugr.es/recpc/12/recpc12-11.pdf>
- Agustina, J. R. & Gómez-Durán, E. (2012). Sexting: Research Criteria of a Globalized Social Phenomenon. *Archives of Sexual Behavior*. December 2012, Volume 41 (6), pp 1325-1328. DOI 10.1007/s10508-012-0038-0. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-012-0038-0>



- Balardini, S. (Coord.) (2009). *Hacia un entendimiento de la interacción de los adolescentes con dispositivos de la web 2.0. El caso de Facebook*. Asociación Chicos.net . Recuperado de www.chicos.net/internetsegura
- Barnett, E. (2013). Why sexy 'selfies' are more harmful than lads' mags. *The Telegraph*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/women/womens-life/10251845/Why-sexy-girl-pictures-online-are-more-harmful-than-lads-mags.html>
- Bauman, Z. (2001) *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belli, S. López, C., Feliu, J. & Gil Juárez, A. (2005). Educación y sexualidad en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sexo y emociones delante de una pantalla plana. *Transatlántica de Educación*, VI, 103-112.
- Benotsch, E. G., Snipes, D. J., Martin, A. M., & Bull, S. S. (2013). Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 307-313.
- De Domini, G. (2009) El sexting. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/diario/2009/05/10/sociedad/s-01915056.htm>
- Dir, A. L., Cyders, M. A., & Coskunpinar, A. (2013). From the bar to the bed via mobile phone: A first test of the role of problematic alcohol use, sexting, and impulsivity-related traits in sexual hookups. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1664-1670.
- Drouin, M., & Landgraff, C. (2012). Texting, sexting, and attachment in college students' romantic relationships. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 444-449.
- Drouin, M., Vogel, K. N., Surbey, A., & Stills, J. R. (2013). Let's talk about sexting, baby: Computer mediated sexual behaviors among young adults. *Computers in Human Behavior*. 29, 5, A25-A30.
- Ferguson, C. J. (2011). Sexting behaviors among young hispanic women: Incidence and association with other high-risk sexual behaviors. *Psychiatric Quarterly*, 82(3), 239-243. <http://dx.doi.org/10.1007/s11126-010-9165-8>.
- Fleschler Peskin, M.; Markham, C.; Addy, R.; Shegog, R.; Thiel, M. & Tortolero, S. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, Volume 16, Number 6, 2013. DOI: 10.1089/cyber.2012.0452.
- Garner, B.A. (2011). *Garner's dictionary of legal usage* (3ª Ed). Nueva York: Oxford University Press. Recuperado de <http://books.google.es>
- Gordon-Messer, D., Bauermeister, J. A., Grodzinski, A., & Zimmerman, M. (2013). Sexting among young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 301-306.
- Hudson, H. K. (2011). *Factors affecting sexting behaviors among selected undergraduate students*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Sur de Illinois, Illinois, Estados Unidos.
- Kilstein, A. (2014). Sexting, cuando la seducción llega a través de un mensaje de texto. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1707201-sexting-cuando-la-seducion-llega-a-traves-de-un-mensaje-de-texto>
- Klettke, B., Hallford, D & Mellor, D. (2014). Sexting Prevalence and Correlates: A Systematic Literature Review. *Clinical Psychology Review*, 34, 44–53. DOI: 10.1016/j.cpr.2013.10.007
- Lenhart, A. (2009). Teens and sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging. Recuperado de Pew Internet & American Life Project website. <<http://www.pewinternet.org/Reports/2009/Teens-and-Sexting.aspx>>.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J (2007). *La pantalla global*. Ed. Anagrama.
- Martínez Otero (2013) La difusión de sexting sin consentimiento del protagonista: un análisis jurídico. *Derecom*. Nueva Época, No. 12. Diciembre-Febrero. Recuperado de <http://www.derecom.com/numeros/pdf/otero.pdf>
- Marrufo Manzanilla, R. O. (2012). *Surgimiento y proliferación del sexting. Probables causas y consecuencias en adolescentes de secundaria*. Trabajo de investigación no publicado, para obtener el título de Maestro en Investigación Educativa. Mérida de Yucatán, México. Recuperado de: <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/Marrufo-Ren%C3%A9-MIE2012.pdf>
- Mattey, B. & Mattey Dilberto, G. (2013). Sexting--It's in the Dictionary. *NASN School Nurse* 28, 94-98. DOI: 10.1177/1942602X12473840
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., & Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, 129(1), 13-20.



- Peralta, S. (2014) Sexting, seducción por mensajitos. Clarín. Recuperado de http://www.clarin.com/mujer/Sexting-seducion-mensajitos_0_1067893207.html
- Pérez, P., Flores, J., de la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., & Gutiérrez, C. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Observatorio INTECO y Pantallas Amigas. Madrid. Recuperado de: http://www.inteco.es/guias/Guia_sexting
- Pérez Bonet, G. (2010). *Cibersocialización y adolescencia*: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, N°. 11.
- Sametband, R. (2011) Los chicos y la Red. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1328073-los-chicos-y-la-red>
- Sibila, P. (2009). Sociedad del espectáculo: sólo existe lo que se ve. *Virtualia*, 19
- The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (2008) *Sex and Tech: results from a survey of teens and young adults*. Recuperado de. http://www.thenationalcampaign.org/sextech/PDF/SexTech_Summary.pdf
- Walker, S., Sanci, L. & Temple-Smith, M. (2013). Sexting: Young Women's and Men's Views on Its Nature and Origins. *Journal of Adolescent Health* 52 (2013) 697e701
- Weisskirch, R. S. y Delevi, R. (2011) "Sexting" and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*. 27, 1697-1701.



Los jóvenes y la recepción televisiva de acontecimientos disruptivos

Neme Ayelén

Ortiz Gimena

ayeneme@hotmail.com- lauragimenaortiz@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales

Universidad Nacional de San Luis

Villa Mercedes-San Luis

Palabras clave: Jóvenes, televisión, representaciones.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conocer y comprender las representaciones de violencia a partir de las lecturas de imágenes televisivas de acontecimientos disruptivos, es decir aquellos que irrumpen en la vida cotidiana de las comunidades trastocando rutinas, la dinámica y el sentido con el que la gente interpreta el mundo (Reguillo, 1995).

Al hablar de lecturas nos referimos a que el estudio se centrará en la recepción, línea de investigación que recientemente ha adquirido gran relevancia en el campo de la comunicación. Surgida en los años 70 se dedicó a estudiar la relación receptores, medios y estructura social; considerando a la audiencia con un rol activo dentro del proceso comunicacional.

Para lograr el objetivo se apeló a la memoria de las imágenes televisivas de un hecho puntual: “La tragedia de cromañón”, teniendo en cuenta que este año se cumplen diez años de este suceso que por sus características marcó profundamente las representaciones y prácticas juveniles.

Dentro de esta línea se analizó el valor cultural que se le atribuyen a los mensajes y principalmente los modos de apropiación cultural, planteando la cultura como “la gran mediadora” en los procesos de producción y recepción; considerando además estos procesos de comunicación como modos de construcción de identidades y conformación de sociedades.

Este estudio se enmarca en el Proyecto de investigación “La institución universidad y sus actores. Prácticas y representaciones”, en el que se busca analizar distintas representaciones que tienen los actores que conforman la Universidad. Para este trabajo en particular se analizaron dos grupos de jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales diferenciados por su formación académica: estudiantes de Abogacía y de Licenciatura en Trabajo Social.



Se utilizó para la recolección de datos la metodología de focus group, entendiéndolo como un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión en los discursos personales y en los discursos grupales. Los datos obtenidos permitieron acercarse a la manera en que los mensajes televisivos se conjugan con la formación académica, los grupos de pertenencia, la edad y sexo de los jóvenes, redefiniendo así sus representaciones.

Los jóvenes y la TV

Los estudios sobre televisión son numerosos y variados, sin embargo todos coinciden en un punto: la TV es un objeto potencialmente significativo en la vida de las personas, desde su niñez hasta la vida adulta. Las perspectivas teóricas desde las que se han realizado las investigaciones se han ido modificando: de la idea de *efectos* se fue desplazando a la de *influencia*, *fijación de agendas*, y progresivamente hacia una articulación más compleja del fenómeno de los procesos de recepción a partir de la noción de *mediaciones*. Esta teoría fue desarrollada en un principio por Martín Serrano (1984) y Martín Barbero (1987), posteriormente, en los años 90, Orozco Gómez la retoma y amplía. Especialmente esta investigación tomará los estudios realizados por Martín Barbero, teniendo en cuenta que sus teorías contribuyeron a potenciar una nueva manera de mirar los medios y con ello considerar el estudio de la comunicación en su intersección con la cultura. La teoría de las mediaciones sienta sus bases en el paradigma interaccionista el cual no se ocupa en describir el funcionamiento ideal de la sociedad, como si fuesen piezas aceitadas de una máquina, sino que centra su atención en explicar e interpretar los significados y los discursos de los sujetos sociales. El interaccionismo simbólico es sumamente útil para los estudios sobre la televisión ya que pone especial énfasis en el valor cultural que se le atribuyen a los mensajes. Esta teoría sustituye la palabra "receptor" por la de "audiencia", porque para la sociología de la comunicación positivista el término receptor connota un tipo de entidad técnica que descifra automáticamente e irreflexivamente los mensajes masivos. En tal sentido, se prefiere el término audiencias en tanto que éstas son sujetos sociales, activos e interactivos que entablan una relación constructiva con el referente mediático.

La televisión forma parte de una sociedad que se encuentra inmersa en una profunda crisis la cual parece haber perdido su encanto y en países latinoamericanos ha producido un doble descentramiento (Barbero, 1999). El primer descentramiento se observa en la masificación de la escuela, expansión de las industrias culturales ya que la fuente de la producción de la cultura pasa más por la lógica de la industria que por los aparatos especializados. Esto provoca la instauración de nuevos modelos de vida impuestos por la publicidad, el pueblo segmentado en públicos que consumen mundos simbólicos internacionalizados. El segundo descentramiento está dado por la autonomía cultural que actualmente tienen los países latinoamericanos provocado por la carencia de representación de ciertas instituciones, base de la sociedad como las instituciones políticas.



Otros cambios en la sociedad latinoamericana actual es la creciente pérdida de las costumbres y tradiciones: la desterritorialización, la cada vez más creciente falta de nacionalismo, cambios en el modo de percibir lo próximo y lo lejano, importancia del presente, del aquí y ahora, sobre el pasado (ya olvidado) y el futuro (aún incierto e imprevisible).

El sistema educativo, obviamente como integrante del aparato social, no escapa a esta crisis actual tal como se expresa a continuación:

El cruce de dinámicas que convierte la comunicación en ecosistema y a éste en la más fuerte diversificación y descentramiento del saber, hace cada día más manifiesta la esquizofrenia entre el modelo de comunicación que configura una sociedad progresivamente organizada sobre la información y el conocimiento y el modelo hegemónico de comunicación que subyace en el sistema educativo.(Barbero 1999:44)

Como percibimos y comprobamos a diario ante este caos social, provocado por la convivencia de dos modelos que aún no pueden adecuarse y amoldarse entre sí, se necesita que desde la escuela y los intelectuales se enseñe a “ver la televisión” en vez de querer prescindir de ella, pues ya se ha instalado en la sociedad y de hecho no tiene porque ser sinónimo de la anti-cultura. De allí “la importancia estratégica que cobra hoy la escuela capaz de desarrollar un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas” (Ídem:47)

En este contexto, los jóvenes emergen como grupo social diferenciado producto de una construcción social y cultural. Los jóvenes como categoría social construida no tienen existencia autónoma. Según Bourdieu (1994) las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y por lo tanto hablar de los jóvenes como unidad social, con intereses comunes y que estos se refieran a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente.

Según García Canclini (2004), en el seno de la sociedad que los señala y acusa se encuentra también la raíz del problema: “Al preguntar qué significa hoy ser joven encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe cómo construirlo está contestando a los jóvenes no sólo que hay poco lugar para ellos, se está respondiendo a sí misma que tienen baja capacidad por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla” (p.168)

Desplazados de una sociedad que no les da oportunidades, de una sociedad violenta, desordenada y en crisis “los jóvenes ensayan en la actualidad “sus propias formas de ser en el mundo”. (Reguillo, 2000)



2. La tragedia de Cromañón y su cobertura televisiva

Se conoce como “Tragedia de Cromañón” al accidente ocurrido el 30 de diciembre de 2004 en un boliche del barrio de Once, “Cromañón” en el que murieron más de 197 jóvenes y que levantó una ola de protesta social.

El grupo “Callejeros” se encontraba brindando un recital en el boliche, cuando saltaron las bengalas que incendiaron rápidamente los techos adornados con banderolas de poliuretano, así la tragedia se desató rápidamente. La falta de cualquier normatividad en torno a la seguridad, la gran cantidad de jóvenes que habían sido admitidos en el lugar, algunos acompañados por niños pequeños y varias salidas de emergencia bloqueadas, agudizaron el desastre.

En la tragedia, la televisión ocupó un lugar crucial convirtiéndose en actor decisivo partícipe del hecho, en testigo, en juez y parte, en lugar de expresión para la voz tanto de las víctimas como de los victimarios. La televisión transmitió en vivo todo lo que sucedió esa noche, en ningún momento se apagaron las cámaras, ni se cortaron las transmisiones. Los periodistas se instalaron en el lugar del hecho, otros desde los hospitales dieron a conocer los nombres de los heridos, el estado de salud y la nómina de las personas fallecidas. También algunos familiares concurrían a los corresponsales o a los canales de televisión para saber la situación de los seres queridos que habían asistido al recital. Los periodistas tenían una larga lista de “desaparecidos” sobre los cuales investigar para brindar información de su paradero a la familia.

Reguillo (1995) plantea que esta tragedia formó parte de un acontecimiento disruptivo, es decir aquellos que irrumpen en la vida de las personas trastocando las rutinas, la dinámica y el sentido con el que la gente interpreta el mundo. A diez años de la tragedia este acontecimiento aún es recordado, el pedido de justicia, el recuerdo de las víctimas, la creación de un “santuario” en el lugar marcaron para siempre un “antes y un “después en nuestro país.

Quizás lo más relevante en la relación entre acontecimiento, lugar y performatividad, radica en el lenguaje estético-simbólico de esta última, opera un puente entre el tiempo ordinario de la protesta y el extraordinario de la vida cotidiana, entre lo estructural y lo coyuntural que al retornar al centro del espacio público, abre las condiciones para la emergencia de unas políticas del recuerdo, abiertas a la reinterpretación política y cultural y a la re actualización semiótica. (Reguillo.2006)

Este año al cumplirse 10 años de este acontecimiento disruptivo, de esta tragedia que significó un antes y un después en nuestro país, dentro del proyecto de investigación “La institución universidad y sus actores. Prácticas y representaciones” decidimos apelar a la memoria de los jóvenes sobre este acontecimiento para analizar los recuerdos de este hecho y su transmisión televisiva que quedaron en la memoria y además cómo ello contribuyó a redefinir sus representaciones. Buscamos analizar en este trabajo en particular dos grupos de jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales diferenciados por sus carreras: estudiantes de Abogacía y de Licenciatura en



Trabajo Social, para conocer además como la formación académica contribuye, o no, a producir esa redefinición.

Se utilizó para la recolección de datos la metodología de focus group, entendiéndolo como un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión en los discursos personales y en los discursos grupales. Los datos obtenidos permitieron acercarse a la manera en que los mensajes televisivos se conjugan con la formación académica, los grupos de pertenencia, la edad y sexo de los jóvenes, redefiniendo así sus representaciones. El papel de las representaciones como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad y definir y orientar los comportamientos, es actualmente una categoría ampliamente reconocida, específicamente a través del desarrollo teórico que realizan Denise Jodelet y Jean Claude Abric (2001) quienes retoman y actualizan los planteos de Moscovici. Jodelet define a la representación como “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, en Abric, 2001).

Los estudiosos de la juventud, según Reguillo (2000), plantean que las representaciones y prácticas juveniles debieran ser leídas como “metáforas del cambio social” con lo cual, se rompen ciertas lecturas lineales que sólo atienden a las actitudes contestatarias de los jóvenes y privilegiar un acercamiento en términos de cambio social.

La TV en el centro de la escena: Los recuerdos del acontecimiento

Ambos grupos recordaron haberse enterado del acontecimiento por televisión. Recuerdan la gente corriendo, sacando los cuerpos, los chicos pidiendo ayuda. Se enfocaban desde lejos, las imágenes en crudo, la gente ya muerta, los periodistas pidiendo disculpas por la desprolijidad de la transmisión, pero eran sucesos en vivo. Todos se enteraron por la TV y en el momento en que sucedieron los hechos.

En cuanto a la construcción del acontecimiento fue considerado como tal por el grupo de jóvenes de Trabajo Social que afirmaron que la televisión espectaculariza la información, aún las noticias en vivo “los medios son morbosos aún en la elección de las imágenes en vivo, eligen enfocar aquellas que saben causarán impacto”.

El grupo de estudiantes de abogacía no lo percibe de la misma manera: “La TV lo transmitió tal cual sucedió, porque todo eran imágenes en vivo, filmaban lo que sucedía en el momento después se empezaron a elaborar informes y tomar posturas debates respecto a los culpables, etc. pero primero eran imágenes.”



Esta particularidad, únicamente propia de la televisión, de transmitir los hechos en el mismo momento en que suceden es lo que Beatriz Sarlo (1994:77) llama *registro directo unido a la transmisión en directo*:

Lo que se ve es tiempo real y por lo tanto lo que sucede para la cámara sucede para los espectadores (...) el público pasa por alto las posibles intervenciones y la institución televisiva refuerza su credibilidad en el borramiento de cualquier deformación de lo sucedido.

El hecho de la transmisión en directo es una característica que le otorga a la televisión máxima credibilidad (Ídem: 79)

El registro en directo produce una verdad que se agrega al mayor poder de convicción que se adjudica a las imágenes sobre las palabras sin imagen (...) Las transmisiones en directo otorgaron a la televisión aún más credibilidad. Allí las manipulaciones de la imagen, aunque subsisten, no tienen al tiempo como aliado: lo que se ve es literalmente tiempo “real” y, por lo tanto, lo que sucede para la cámara sucede para los espectadores. Si esto no es exactamente así, porque se realizan intervenciones técnicas y estilísticas (...) el público pasa por alto las posibles intervenciones.

La televisión dio la posibilidad a los espectadores de seguir la prosecución de los hechos durante toda la noche. La transmisión de todos los canales informativos fue ininterrumpida con la presencia de móviles en el lugar, mientras que los canales de interés general, la mayoría cortó su programación habitual para transmitir “en vivo” lo que estaba pasando, para darle prioridad al registro directo en directo porque la verdad de este registro es tan grande que “desborda sobre otros registros directos en diferido y sobre registros que ni siquiera son directos”(Sarlo,1994:81). Este hecho fue recordado por ambos grupos de jóvenes. Las imágenes vistas sobre la tragedia de Cromañón constituyen uno de los ejemplos más contundentes sobre cómo se prefigura la TV en la actualidad.

Algunas imágenes fueron mediadas por la presencia de un periodista ya sea en el lugar del hecho o en el estudio de TV, que mirando a la cámara hablaba a los espectadores. Muchos jóvenes, en el momento que sucedían los hechos, miraban a la cámara para pedir ayuda. Según Eco (1986:205) “quien habla mirando a la cámara subraya el hecho de que allí está la televisión y que su discurso se produce justamente porque allí está la televisión”

Por otro lado, ambos grupos de jóvenes que fueron nuestro objeto de investigación afirmaron que los medios dramatizan demasiado la información, la exageran, la espectacularizan manejando así la opinión pública.”Muchas veces el informarse tanto te desinforma por otro lado.” Los medios de comunicación al sobreenformar generan miedo”



En este sentido Beatriz Sarlo (1994) enumera una serie de leyes básicas de la televisión de hoy aludiendo a que privilegia simplemente la cantidad, rapidez, repetición simultánea, constante de imágenes y vacío de silencio sin dar tiempo a la reflexión y la retro lectura.

Detrás de toda esa simultaneidad y aceleración de imágenes, encontramos determinados parámetros, señales que dan cuenta de un discurso serializado, más que géneros se trata de un estilo marco: el show. (Idem: 71)

El show planea sobre todas las demás matrices estilísticas: show de noticias, show de reportajes, show de goles, show nocturno político diferenciado entre show de medianoche y show de media tarde, show tele teatral, show infantil, show cómico, show íntimo de subjetividades. El denominador común es la miscelánea.

Y este show tiene como finalidad el ser elegido por el público que manifestará su voto frenando el control remoto.

El grado de impacto y trascendencia del caso Cromañón diluyó las barreras de los formatos televisivos en los diferentes programas y canales. La repetición de imágenes, testimonios y debates fueron sucediéndose en serie al punto de eliminar las barreras de los géneros y formar parte todos de un mismo show. Ambos grupos de estudiantes fueron concientes de la construcción de este "show" que la televisión realiza con los diferentes acontecimientos ocurridos en la sociedad.

Martín Barbero (1999) también nombra al show como característica actual de la transmisión de informaciones. En la mayoría de los casos el tiempo condiciona la información moldeando su elaboración, en la actualidad la información se elabora como un reality show, como un espectáculo.

Investigaciones, informes, encuestas, opiniones, entrevistas a especialistas, funcionarios en las que prevaleció no tanto el contenido sino la espectacularización.

Los jóvenes estudiantes de Abogacía afirman que "Hubo mucha mediatización del tema (Cromañón) como sucede actualmente con el resto de los casos judiciales. Nosotros que estudiamos derecho a veces escuchamos a los periodistas decir barbaridades de derecho y la gente que no entiende les cree y reproduce sus discursos socialmente y se tienen concepciones totalmente diferentes lo que lleva a descreer en la justicia cuando en realidad lo que está escrito es completamente otra cosa o la interpretación en realidad es completamente diferente."

Como destaca Barbero "Lo que se elabora durante la preparación del noticiero no es su documentación y análisis sino su teatralidad, esa pequeña obra de teatro que hay que montar cada noche para que la gente no se pase a otro canal" (1998)

Esta actitud que toma la TV es criticada por Barbero (1998), quien afirma:



Es clave que miremos la televisión para que cada vez que veamos las imágenes de los muertos, de las madres que gritan por sus hijos, comprendamos que en la secreta relación entre imagen y desaparición se está jugando la posibilidad del duelo sin el cual este país no podrá tener paz, pues la desproporción de nuestras violencias quizá sea paradójicamente proporcional a nuestra incapacidad de duelo: ese tiempo del sentimiento en el que elaboramos las pérdidas y expiamos nuestros olvidos.

Los familiares de las víctimas concurren a un estudio de TV para buscar apoyo, hacer su pedido de justicia, descargar su indignación, fue ese el lugar en el que encontraron periodistas que los escucharon detenidamente ofreciéndoles su comprensión. Encontraron un espacio para expresarse y además recibieron el apoyo de miles de tele espectadores.

Mientras que para las estudiantes de Trabajo Social este hecho se debe a que los familiares encontraron un espacio de contención en los medios, alguien que los escuchara y poder hacer públicos su tristeza, su pedido de justicia, para el grupo de abogacía esta situación es muy peligrosa: "El medio juzga antes que la justicia, eso es muy peligroso porque si la justicia después demuestra que no era, esa persona queda socialmente marcada. La sociedad ve la justicia solo en su aspecto penal, como un ámbito de venganza."

Ellos mismos como grupo de futuros abogados constantemente quieren marcar su diferencia frente a las otras carreras o a los otros grupos sociales: "Tenemos ciertas competencias técnicas que nos permiten ver ciertas cosas de otra manera. No se puede salir a pedir como la mayoría de las personas justicia frente a un sospechoso cuando no se sabe con certeza quien fue o no, solo porque se crea o por la cara, o antecedentes. . Nosotros vemos que la prisión no es un castigo, ni una venganza sino un medio para reinsertar el detenido, más allá que en la práctica esto funcione o no, pero debería ser eso."

Lo cierto es que la televisión ocupa actualmente un papel preponderante frente al mal funcionamiento y lentitud de las instituciones públicas, los espectadores depositan en la TV su confianza y esperanza: "*Investida de la autoridad que ya no tienen las iglesias ni los partidos ni la escuela la televisión hace sonar la voz de una verdad que todo el mundo puede comprender rápidamente.*"(Sarlo.1994.p81)

Pasaron meses, años. Hoy los informes televisivos se limitan a las fechas claves en los que se recuerda esta tragedia, ya que para los medios este tema ya no es actual. Ambos grupos reconocen que la televisión espectaculariza los casos para obtener rating y que un caso tapa a otro, que los tiempos de la TV no son los mismos tiempos que los de la justicia y que los medios presionan entorpeciendo muchas veces las investigaciones judiciales, pues en el afán de buscar un culpable rápido las investigaciones se desvirtúan.

Barbero (1999) explica que mientras la revolución tecnológica se expande, vivimos en una época en la que cada vez hay un mayor desgaste de los géneros, los cuales hoy se han convertido en simples



formatos con carácter puramente simbólico, carentes totalmente de densidad simbólica y reconocimiento cultural por parte de la sociedad. Asimismo, los relatos han perdido también su protagonismo al ser desplazados por la información, los acontecimientos reales narrados por un experto llamado cronista o periodista han cobrado mayor relevancia.

Estos hechos obedecen a diversas razones: por un lado, la lógica comercial con la que operan las industrias culturales y, por otra parte, la crisis antropológica actual de la tradición. Lo cierto es que los grandes relatos contados en el pasado han desaparecido, se han fragmentado en pedazos. Actualmente, podemos percibir la existencia de múltiples micro-relatos, que no poseen relación alguna entre sí y en los cuáles la fragmentación y superposición de imágenes adquiere más valor y atractivo que la historia en sí. El “ritmo” prevalece sobre cualquier componente. Aun así afirma Barbero (1999, p.94)”...*la televisión constituye un ámbito decisivo del reconocimiento sociocultural, del deshacerse y rehacerse de las identidades colectivas...*”

El género informativo en la actualidad ha cobrado mayor trascendencia en las programaciones televisivas que el género dramático, que siempre fue por excelencia “el fuerte” del formato en TV. Quizá, esto haya ocurrido por esa necesidad del individuo de conocer la realidad, lo que sucede no sólo en su lugar de residencia sino en su país y en el mundo. Ambos grupos de jóvenes coincidieron en que hoy en día los límites de los diferentes géneros televisivos son difusos una misma noticia o acontecimiento lo discuten tanto en un noticiero como en un programa de espectáculos, un magazine, etc.

La posibilidad de tener esa información “al instante” en el momento en que está aconteciendo, junto a la yuxtaposición de imágenes atractivas, impactantes, cargadas de dramatismo, que nos brindan la posibilidad de vivir los hechos por la televisión “como si estuviésemos allí”, ha hecho del género informativo uno de los más vistos en la actualidad.

Los dos temas representados con mayor presencia en los noticieros y que contribuyeron a que éstos cobren una relevancia considerable en la sociedad y reivindiquen el papel de la TV como “mediadora”, han sido las denuncias de corrupción y las guerras. Ambas temáticas/ problemáticas pudieron conocerse en la sociedad por medio de la televisión y permitieron revelar, hacer visibles los problemas de la sociedad, transformar además la identidad de los medios y, por consiguiente, hoy sean considerados como actores, no simplemente observadores de los acontecimientos. (Barbero, 1999)

Como fuera expresado, la televisión es una de las principales mediadoras del individuo y su cultura y una de las fuentes esenciales de información a partir de la cual se elaboran las representaciones sociales. Por este motivo, obviamente los cambios que ésta sufra a través del tiempo, influyen de



algún modo en las representaciones sociales, dado que éstas conforman continuos procesos dinámicos, tal como afirma Mora (2002, p.21)

“No tienen la posibilidad de asentarse y solidificarse para convertirse en tradiciones ya que los medios de comunicación exigen el cambio continuo de conocimientos y la existencia de un receptor típico de nuestro tiempo: aficionado consumidor de ideas científicas ya formuladas y que convierte en sentido común cuanto información recibe”.

Violencia al descubierto

“Cromañón muestra la historia de todo lo que pudo haberse hecho por evitar 191 muertes y no se hizo...” Rolando Barbano, periodista de Clarín

El hecho dejó al descubierto diversas irregularidades que hasta el momento permanecían ocultas: Falta de controles, pagos de coimas, intereses económicos... entre otras cuestiones que hicieron pensar que como Cromañón, la tragedia podría haber ocurrido en cualquier boliche, recital o lugar nocturno a donde diariamente concurren los jóvenes.

Ambos grupos de estudiantes manifestaron que la violencia está presente en la sociedad, que siempre la estuvo pero que la TV al mostrar todo el tiempo imágenes violentas, no contribuye a tomar conciencia sino a fomentarla pues la violencia genera violencia.

Muñiz Sodré, (2001:18) considera a estas situaciones como de violencia burocrática o estado de violencia: *“esto es una condición continua, estructural y rebatible. Este fenómeno deriva de un efecto de inercia sobre los individuos impuesto por un orden cosmopolita que es el del estado con sus aparatos y articulaciones sociales”*

Este tipo de violencia se diferencia de las otras modalidades descritas como “actos” en las que se emplea la fuerza física, de los cuales siempre se habla en los medios de comunicación: *“Siempre hablan de la violencia an mica, de los crímenes y asaltos, objeto espectacularizado de las estadísticas, pero pocas veces se habla de la violencia oculta, burocrática resultado de un modelo social prefijado por el poder”* (Ibid: 17).

Este estado de violencia -oculta pero latente- tomó conocimiento público tras la tragedia de Cromañón y la sociedad indignada comenzó a buscar culpables en el poder, y aquellos que el pueblo fue ubicando en el banquillo de los acusados, empezaron a sealarse unos a otros. Fue así que surgieron múltiples actores sociales y aún merodean en torno a lo ocurrido.



Los jóvenes que fueron nuestro objeto de investigación coincidieron en que Cromañón fue consecuencias de distintas irregularidades que hasta el día de hoy se dan en nuestro país y de las cuales no se toma conciencia hasta que algo trágico sucede y salen a la luz:

“El municipio, la provincia deben asumir la responsabilidad, la falta de controles, siempre que pasa un suceso semejante se toma conciencia de las distintas irregularidades los medios de comunicación intentan persuadir y orientan la información hacia donde a ellos les interesa y en este caso la responsabilidad era compartida y centralizaron todo en la banda. El lugar no tenía salidas de emergencia, fue responsabilidad de todos los jóvenes también, la justicia siempre centraliza en una persona o un pequeño grupo la culpabilidad, en este caso fue solo en la banda lo cual no lo consideramos justo” (Jóvenes estudiantes de Trabajo Social)

“Hubo justicia depende lo que se entienda por justicia, desde el punto de vista del derecho sí, porque hubo detenidos y culpables, pero en realidad no se culparon a todos los responsables. Incluso los mismos chicos fueron culpables o en todo caso irresponsables.” (Jóvenes estudiantes de Abogacía.)

Esta tragedia puso de manifiesto además, las otras modalidades de violencia. Se produjeron innumerables manifestaciones externas de violencia: gritos, peleas, desesperación; marchas y pedido de justicia de familiares.

Reclamos, insultos y agresiones a Omar Chabán y a Aníbal Ibarra, los principales actores sociales señalados por la comunidad como culpables. Es preciso destacar que en esta determinación la TV también intervino de modo preponderante, pues no se encargó de “representar las acusaciones populares sino que operó de escenario de protesta, de lugar en donde las acusaciones se ponían en escena, construyó biografías de cada uno de estos actores sociales mostrando sus pasados, se realizaron programas de debates en los cuáles se opinaba sobre el accionar de estas personas, etc.

Los medios de comunicación especialmente la televisión en el afán de ser los primeros en llevar la información y conquistar audiencia mostraron la violencia representada aquella *“discursivamente modalizada y manejada tanto por el periodismo que tiende a hacer visible públicamente la agresión recurrente en la vida cotidiana (...) con la finalidad de captar mayor audiencia”* (Muñiz Sodré, 2001:14)

La violencia socio cultural, *“violencia que se percibe en el racismo ideológico o en las formas sutiles de discriminación del sujeto fenotípicamente diverso”* (Idem:15) estuvo presente y continúa desde el lenguaje mediante algunos testimonios que pusieron en el banquillo de los acusados a la irresponsabilidad de los jóvenes, a todos los grupos de rock, hasta en actitudes que originaron y originan aún más violencia como algunas manifestaciones callejeras.



“Con las manifestaciones estamos de acuerdo en parte si y en parte no. Por un lado sí porque presiona socialmente para que se cumplan las normas de seguridad y en parte no porque lo que se busca es venganza y el derecho no está para eso”. (Estudiantes de Abogacía)

En cuanto a esta violencia sociocultural las jóvenes de trabajo social sostuvieron que: “Hay falta de respeto a lo diferente, hay discriminación, ciertos valores que se perdieron, la desigualdad se ve en los colegios, lo vemos al hacer nuestras prácticas o entrevistas. Vemos como se tratan los chicos, tiene que ver con una cuestión de principios y de base.”

Salió a la luz el tema del género como motivo de violencia. Es importante destacar que el grupo de estudiantes de Trabajo Social estaba integrado en su totalidad por mujeres.

“La cuestión de género es fundamental, hay mucho machismo, los varones se pegan entre ellos, se tratan mal, compiten para ver quién es más valiente. La condición económica, la desigualdad también genera violencia. La carrera también nos hizo entender los prejuicios. Se nota mucho la diferencia lo vemos sobre todo en las escuelas públicas, el valor que le dan los chicos a las cosas materiales, se colocan rótulos, son crueles. La violencia siempre está presente.”

Por su parte, los jóvenes de la carrera de abogacía piensan que:

“el tema de la educación es importante pero es una solución a largo plazo, debería mejorar las condiciones de las cárceles, con el tema de los Derechos Humanos se ha relativizado todo, un juez no puede darle a un imputado 25 años porque lo tratan de dictador. Esto no debería ser así. Nosotros tenemos una educación y formación más garantista, creemos que la pena se debe aplicar pero también dar a los imputados las garantías que poseen”

La tragedia de Cromañón puso al descubierto además muchos prejuicios latentes en la sociedad. Muchos dirigieron su dedo acusador hacia el rock por fomentar actitudes rebeldes y trasgresoras, otros hacia los jóvenes como victimarios por ser “unos inconscientes” Por ello surgieron actos violentos entre los mismos jóvenes, padres y familiares.

“Si hubiese sido un grupo de folclore y no de rock quizá no hubiesen responsabilizado a los de la banda”, “la gente es muy prejuiciosa” opinaron las jóvenes estudiantes de trabajo social.

Podemos considerar además como violencia la cultura consumista actual propia del modelo económico reinante en la sociedad. Sociedad que privilegia lo económico por sobre otros valores que en la antigüedad eran considerados primordiales y hoy han quedado subyugados a los intereses comerciales.

Este tipo de violencia aparece manifiesta tras la imagen de Omar Chabán, el empresario dueño del boliche, representando a tantos empresarios que inescrupulosamente buscan rédito en detrimento de



los derechos de los demás. También la responsabilidad política, que en este caso le cupo a Aníbal Ibarra, en tanto máxima autoridad de la ciudad de Buenos Aires en ese momento y cuya tarea fundamental como funcionario público era garantizar condiciones de seguridad a los ciudadanos, sobre todo de aquellos más vulnerables como los niños, los jóvenes y los ancianos. Estas situaciones fueron recordadas y puestas de manifiesto en ambos grupos de jóvenes:

“La sociedad también tiene representaciones depende de quién es la persona, su condición social, económica, se la culpabiliza o no. Esto es producto del sistema capitalista”. (Estudiantes trabajo Social)

“Las responsabilidades fueron compartidas: dueño del local, la banda, los jóvenes, la falta de controles, el gobierno, etc. La responsabilidad en Callejeros recae porque ellos tenían su producción propia es decir la banda también es responsable por la cantidad de gente que ingresó al lugar, distinto es si el artista va a tocar y el productor es externo. Por eso en este caso comparte responsabilidad con el dueño del local”. (Estudiantes de Abogacía)

En cuanto a si hubo cambios en sus prácticas a partir de Cromañón se presentaron dentro de ambos grupos opiniones divididas. La mayoría afirmó que cuando salen a boliches o bares se fijan los matafuegos, salidas de emergencia, etc.

Otros en su mayoría varones, afirmaron que realmente no se ponen a pensar en ello sino directamente no saldrían porque aún hay varios boliches y estadios donde estas condiciones no se cumplen, se saturan de gente y ante una eventualidad podría suceder otra vez algo similar a Cromañón.

Todos reconocen que este hecho marcó a nuestro país que fue un antes y un después en el recuerdo y la magnitud de lo sucedido. Además generó cambios en cuanto aumentaron los controles y las medidas de seguridad pero en un principio, con el correr del tiempo las irregularidades volvieron.

A modo de reflexión final

La televisión ofrece características técnicas que favorece en los receptores la lectura de “visión de la realidad”, pero además tiene otros recursos para aumentar su poder de legitimación frente a la audiencia como la producción de noticias y la apelación emotiva. Estos recursos forman la “representación de la realidad” que brinda la pantalla chica. Por este motivo como afirma Barbero (1999:158) *“La televisión emerge como un escenario cotidiano que representa lo social y constituye los imaginarios colectivos al escenificar los desencantos, deseos y esperanzas en los que mucha gente se reconoce”*.



Sin embargo, se puede decir que cada vez más los jóvenes son conscientes de la construcción que realiza la televisión y la ven como una empresa que responde a intereses políticos, económicos y sociales.

Por este motivo los mensajes son re-apropiados y re-definidos en diferentes escenarios donde se relacionan los individuos. El proceso de recepción va siendo mediado tanto por las nuevas situaciones como por los agentes e instituciones involucrados. Sin lugar a dudas la Universidad y la formación académica que los jóvenes reciben de acuerdo a la carrera en la que se encuentran insertos, ayudan a redefinir sus representaciones.

Los jóvenes como miembros de la audiencia televisiva entablan una relación constructiva con los mensajes televisivos y junto a los diferentes espacios de negociación entre realidad y mensajes, es decir junto a las distintas mediaciones sean individuales, cognitivas, sociales, económicas, entre otras, forman sus propias representaciones sociales. Respondiendo de alguna manera a la definición de Vasilachis de Gialdino (1997:268 y/o 301) que considera a las representaciones sociales como *“construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica.”*

Podemos manifestar una aproximación en relación al género y como este difiere en cuanto a las representaciones de varones y mujeres. Por otra parte como hecho real que aconteció en nuestra sociedad, el caso Cromañón incidió en la visión que cada individuo, cada grupo forma de la realidad social; porque contribuyó a generar visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de este acontecimiento.

Sin lugar a dudas este acontecimiento disruptivo quedó en la memoria marcando, redefiniendo, significando un antes y un después en la vida de estos jóvenes que aún a diez años de lo ocurrido aún lo recuerdan. Indudablemente la memoria de este acontecimiento tuvo vinculación con la construcción de su identidad social.

Para nosotras, la experiencia de trabajar con los jóvenes resultó muy productiva; es siempre gratificante ver cómo se problematizan temáticas en torno a la cuestión de los medios y los acontecimientos sociales aunque siempre está presente en ellos esa sensación del agotamiento de la utopía. Como miembros comprometidos con la educación universitaria creemos que debemos brindarles herramientas para que ellos sean conscientes que la memoria no excluye errores pero puede marcar el camino hacia el cambio, pues estamos convencidas como afirma Rossana Reguillo que *“En los jóvenes están sembrados los gérmenes de la transformación social”*(2013).



Bibliografía

- Abric, Jean Claude (comp.) (2001) *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán.
- Barbero, Martín (1985) "Los métodos: de los medios a las mediaciones" en *De los medios a las mediaciones*. Mass Media. Cali .pp203 a 259
- Barbero, Martín. REY, Germán. (1999). *Los ejercicios del ver*. Gedisa. Barcelona
- Blanco, Daniela. (2006). "Transformaciones culturales e identidades juveniles". En *Nuevas intimidades Seminario internacional "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas."* Universidad de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/internacional_blanco.pdf
- Castro, Graciela (2007) "Jóvenes: La identidad social y la construcción de la memoria" En *Revista Scielo*. Versión online. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n26/art02.pdf>.
- Eco, Humberto (1986) "TV: La transparencia perdida" en *La estrategia de una ilusión*. Editorial Lumen/De la flor.
- García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, México.
- Mata, María Cristina. (1999) "De la Cultura Masiva a la Cultura Mediática" Ponencia presentada al Seminario *Tendencias y retos de la investigación en Comunicación en América Latina*. FELAFACS-PUC del Perú. Lima.
- Mora, M. (2002) "La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici" en *Athenea digital N°2*. Universidad de Guadalajara. México.
- Muniz Sodré. (2001). *Sociedad, cultura y violencia*. Editorial Norma. Bs. As.
- Reguillo, Rossana (2005) *Horizontes Fragmentados: comunicación, cultura, pospolítica*. El (des)orden global y sus figuras, ITESO, México.
- (2000) *Emergencias de Culturas Juveniles: estrategias del desencanto*, Grupo Edit. Norma, Buenos Aires
- (2006) "Ciudad interrumpida: Memoria, performatividad y catástrofe", en revista *Contratexto* No. 14. Universidad de Lima. pp. 93-104. ISSN 1025-9945.
- (2013) Entrevista a Rossana Reguillo Cruz en la Asamblea Plenaria del Pontificio Consejo de la Cultura. Disponible en :<http://www.zenit.org/es/articulos/en-los-jovenes-estan-sembrados-los-germenes-de-la-transformacion-social>.
- Serrano, Martín. (1986) *La producción social de comunicación*. Alianza Universidad. Madrid.
- Sarlo Beatriz. (1994) "El sueño insomne" en *Escenas de la vida posmoderna*. Ariel. Bs AS.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (1997) *La construcción de representaciones sociales: discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa



¡Oh jóvenes! entre saberes deslocalizados, contingentes y colectivos

Sergio Ricardo Quiroga.

sergioricardoquiroga@gmail.com

Marisa Avogadro Thomé

marisaavogadro@uolsinectis.com.ar

Palabras Claves: aprendizaje, conocimiento, jóvenes.

Resumen

Los adolescentes y jóvenes de hoy viven a veces sin saberlo la globalización económica, caracterizada por la innovación tecnológica, los entornos digitales y su difusión constante. Esto sucede mientras percibimos que los jóvenes tienen probablemente más educación y menos empleo, están más informados, tienen un déficit de participación, aspiran a la autonomía y están limitados (o empobrecidos) por la supervivencia económica, pero muchos viven en la exclusión social y tendrán un medioambiente más devastado.

Mientras los docentes viven en la escuela entre la cultura impresa-gutemberiana y los medios audiovisuales y las TIC, los pedagogos nos han advertido sobre que la creatividad y la complejidad no constituyen un estatuto que surge de la nada, se desarrolla en un proceso lento de desarrollo y construcción de herramientas básicas para pensar y aprender, y que este exige una apropiación de conocimientos y rutinas.

¿Qué características deben tener las experiencias y qué tipo de saber necesitamos construir? Si la producción y distribución del conocimiento que se ha transformado desde el desarrollo de la llamada Sociedad de la Información es ya un lugar común. Una sociedad del conocimiento que nos permite como docentes críticos romper con una concepción bancaria y cerrada del saber, por un saber deslocalizado, contingente, colectivo, más ligado a la acción.

Sociedad de la información y gestión del conocimiento

El conocimiento del mundo se ha transformado en materia prima y en una necesidad para vivir, desde los deseos y ganas intelectuales de las personas de conocer y estudiar. Los procesos de globalización económica se enfrentan a problemas históricos y actuales en la llamada sociedad del conocimiento caracterizada por su complejidad. Internet establece y configura un espacio en la sociedad del conocimiento a través de la información, promoviendo una cultura global.



El concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas. En todas las sociedades existieron siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la construcción de las mismas, comprendidas aquellas vinculadas sinérgicamente por el progreso científico y técnico moderno.

En 1995 Nonaka y Takeuchi dan a conocer el modelo de ciclos de producción del conocimiento y cambian el concepto tradicional de la organización basada en el principio de estructura cuya misión es la producción de bienes, para pasar a hablar de una nueva dimensión, la cognitiva, donde el capital intelectual es la fuerza primera que poseen las organizaciones para crear, emplear y transferir sus conocimientos. Ellos se refieren a un conocimiento más abarcativo, que comprende tanto el saber explícito como el tácito. El saber explícito, expresado en palabras y números, es transmisible y compartido en forma de procedimientos codificados, fórmulas científicas o principios universales. Es estructurado y transferible a través del lenguaje formal y sistemático. El saber tácito, es personalizado y de formalización compleja, es difícil de transmitir porque no tiene forma explícita; está ligado a la acción, a las rutinas.

Nonaka y Takeuchi se refieren a cuatro tipos de circulación o de conversión del conocimiento dentro de una misma organización: 1) la socialización 2) La externalización, 3) la internalización y 4) la combinación de los saberes explícitos.

Los autores concluyen destacando la relevancia del conocimiento tácito, que al ser adquirido por experiencia y ser propio de cada uno, es una fuente importante para la innovación y es difícil de verbalizar.

Esta gestión del conocimiento propone que datos, información y conocimiento se relacionan de la siguiente manera: los datos estructurados se transforman en información y dicha información, vinculada a un contexto y una serie de habilidades personales, se transforma en saber. El conocimiento dentro de la organización, relacionado con las capacidades organizativas, se transforma en capital intelectual.

Para Bauman (2002) la modernidad líquida, es aquella posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera que escapa y la cultura ya no es signo de crecimiento, superación, conocimiento, refinamiento; es decir la cultura como progreso ha dejado de ser un discurso (Bauman,2002). Esto sucede mientras percibimos que los jóvenes tienen probablemente más educación y menos empleo, están más informados, tienen un déficit de participación, aspiran a la autonomía y están limitados (o empobrecidos) por la supervivencia económica, pero muchos viven en la exclusión social y tendrán un medioambiente más devastado.

Un hecho que a menudo se omite es la idea de que Internet tiene historia como toda construcción social y que los productos culturales son hechos por personas reales, con un orden del día, esfuerzos y una vida cotidiana y una contextualización social. Deberíamos entonces, intentar equilibrar esta percepción de marcos dominantes de análisis y centrar nuestra mirada en los comienzos y contextos



de los productos culturales, es decir, en su economía política y su historia individual en la emergencia, ya que tales productos no son inocentes (Quiroga, 2014:55).

Autores como Walter Benjamín, T.W. Adorno, Marshal McLuhan, Lewis Mumford, Anthony Giddens, y Manuel Castells han explicado el nacimiento de la modernidad occidental a través de los cambios introducidos por las tecnologías de comunicaciones. Hoy sabemos que la forma y la sustancia que le otorgamos a la realidad por medio de nuestras palabras constituye nuestra propia realidad interior. Los límites de nuestros lenguajes, enunciaba Wittgenstein, son los límites de nuestros mundos. Ergo, inventar un lenguaje es inventar una forma de vida. Monereo (2004) destaca que nuevas mentes virtuales han aparecido, nativos tecnológicos, jóvenes y adolescentes para los que el computador es un medio tan incorporado a su cotidianidad que se vuelve transparente y el lenguaje que permite comunicarse, interactuar y aprender, los interfaces que emplean las tecnologías de la información (TIC).

Las sociedades del conocimiento no se reducen a la sociedad de la información. El advenimiento de una sociedad mundial de la información como resultado de la revolución de las nuevas tecnologías se constituye en una herramienta para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes, por sí solo, no puede sentar las bases de la sociedad del conocimiento.

Cibercultura

La palabra cultura posee múltiples significados, tantos como autores que se han dedicado a estudiar el tema. En el uso diario se emplea este vocablo, como sinónimo de arte. Pero hay que destacar que desde un punto de vista antropológico, cultura es todo lo creado por el hombre, en tanto acción mundanizante del hombre sobre el cosmos. Es una expresión integral del ser humano, que le permite sobrevivir, reproducir el cuerpo social y mantenerlo unido.

La cultura se trasmite y por ello, también es información que debe ser transmitida. Para ello se vale del proceso de socialización, por el cual se aprende esa cultura que opera como comunicación y que abarca desde el nacimiento hasta la muerte del individuo. En este desarrollo interviene primeramente la familia, en los años decisivos de la conformación de la personalidad nuclear y le siguen la escuela, grupos religiosos, de trabajo, de estudio, de recreación; los medios de comunicación.

Dentro de los medios de comunicación, ahora incluimos a Internet, como el medio de comunicación del Tercer Milenio, con sus ventajas y desventajas y donde la cultura referida se desarrollará en dos planos: el de la sociedad virtual constituyendo la cibercultura y el de la sociedad real, adonde también se experimentan cambios sostenidamente.

Recordemos que en el mundo, hay aproximadamente unos 2.400 millones de cibernautas, al 30 de junio de 2012 (www.exitoexportador.com); de los cuales, 190 millones pertenecen a Sud América, 274 millones a Norte América, 51.5 millones a América Central y 13.5 millones al Caribe. En ese espectro, la Argentina participa con 28 millones de usuarios a la misma fecha



(<http://www.exitoeexportador.com/stats2.htm#sur>), siendo el porcentaje de penetración (relación entre la cantidad de población total del país y la de usuarios de Internet) de 66,4%, uno de los más elevados entre los países de Latinoamérica.

Los tiempos actuales son tiempos de permanentes cambios en todas las instancias sociales y de procesos de aceleración histórica y de globalización. Vivimos en una sociedad interconectada o de la información (SI), donde las nuevas tecnologías de los medios de comunicación ofrecen variadas posibilidades de transmisión y generación de información, traspasando barreras geográficas y culturales y recorriendo el mundo en tiempos antes impensados. Esto trae aparejado su influencia en las estructuras sociales, ocupacionales, el comportamiento económico y las actividades diarias.

Existe una modificación en las formas de uso de la comunicación. Alvin Toffler afirma “estamos creando una nueva sociedad. No una sociedad cambiada” y seguramente allí radica la diferencia. Nuevas formas de conducta, nuevos modelos, nuevas necesidades. Las nuevas tecnologías sustituyen a otras formas de intercambio tecnológico y a otras maneras de relación social.

En este entorno es donde se desarrolla Internet y diríamos que este medio de comunicación se mueve por pares de opuestos, generando por así decirlo, una cultura de polaridades que conviven. Por ejemplo una característica de Internet es su libertad, ya que todos los que lo desean publican; pero al mismo tiempo se diseminan virus informáticos; remedios “milagrosos” para enfermedades probadamente incurables, se generan ciberdelitos y una larga lista.

Otra característica que se da juntamente con la libertad es el anonimato, porque no hace falta que las personas firmen lo que escriben o bien pueden hacerlo con datos falsos. Este anonimato a su vez va en detrimento de la credibilidad, la confiabilidad de las fuentes y la producción de delitos. Así los elementos que caracterizan y son ventajas por una parte de la cibercultura, se transforman también en desventajas.

Internet está conformada por grupos que cambian constantemente, se agregan personas, salen otras, se arman y desarman comunidades, páginas, asociaciones. Se constituye un verdadero universo multicultural, sin fronteras de tiempo y espacio. Con diferentes manifestaciones de interactividad y con un sentido de ubicuidad, esa presencia a un mismo tiempo en diferentes partes.

En este marco, esta cultura de las nuevas tecnologías comienza a perfilarse. Esta cibercultura, la del ciberespacio, que recién se está escribiendo, en un camino que por nuevo, estamos aprendiendo a recorrer.

Cultura, entendida desde el punto de vista antropológico, como toda acción del hombre sobre el mundo, se está perfilando con una nueva imagen en el ámbito de la cibercultura. Internet, un medio de comunicación, que nos vincula con diferentes países, distintas personas, con un código todavía desconocido para una gran cantidad de ellas, con herramientas que ni siquiera son empleadas en su máxima capacidad, ya que la mayoría de las personas emplean mayormente la búsqueda de palabras o el correo electrónico y el chat. Cibercultura que hoy pone en contacto a aquellos que han emigrado de sus tierras natales y encuentran en los periódicos de sus países publicados en la web, la



cercanía que necesitan, que los enlaza más allá del espacio y el tiempo, con letras, imágenes y modos de vida.

Educación en el nuevo paradigma de las NTIC

El proceso de desarrollo histórico de los medios de comunicación, ha representado el optimismo y la esperanza de nuevas posibilidades sociales que contribuirían a la transformación de la sociedad más democrática, transparente y plural. En el último tercio del siglo XX, el mundo ha sido testigo de una constante y acelerada innovación tecnológica en este campo.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) es un concepto utilizado por Manuel Castells, quien considera que con la denominación de NTIC se incluyen: "...el conjunto convergente de tecnologías en microelectrónica, computación (máquinas y software), telecomunicaciones/transmisiones, y la optoelectrónica" (Castells, 1999).

Adolescentes, culturas y tecnologías

Los jóvenes desempeñan un rol fundamental en este ámbito, sus voces están presentes, y a menudo son un motor impulsor de la utilización de las nuevas tecnologías y contribuyen a insertar la práctica de éstas en la vida diaria, donde el conocimiento es un sendero interminable hacia la sabiduría.

Los adolescentes y jóvenes viven hoy un tiempo caracterizado por la innovación tecnológica, los entornos digitales y su difusión constante. Una época en la que nos encontramos ante la prácticamente desaparición del sentido de pertenencia social del ser humano al volverse independiente. Cuando el ser humano tiene posibilidades reales de ser individual, la sociedad ya no es aquella suma de individualidades si no el conjunto de las mismas.

Cultura

Mientras los docentes viven en la escuela en el medio de una cultura impresa-gutemberiana y los nuevos medios audiovisuales e interactivos en el contexto de las TIC, los estudiantes se aburren a menudo. Los pedagogos nos han advertido sobre que la creatividad y la complejidad no constituyen un estatuto que surge de la nada, se desarrolla en un proceso lento de desarrollo y construcción de herramientas básicas para pensar y aprender, y que este exige una apropiación de conocimientos y rutinas y una adaptación o transformación de los espacios escolares, entre otros factores concomitantes. La escuela parece un espacio mediado entre dos mundos o dos culturas que pueden ser amigables o antagónicas. El universo icónico con que se mueven los estudiantes suele chocar con el mundo analógico de los profesores y los directivos escolares. Son estudiantes que han tenido y tienen posibilidades de aprendizaje y comunicación con diferentes tipos de sistemas computarizados



basados en la tecnología digital de forma permanente y cotidiana, desarrollada casi totalmente de manera acrítica.

Es posible mediar con toda la cultura del ser humano destaca Prieto Castillo (2011:95), al tiempo que señala que los antiguos anhelos de la cultura como totalidad, del entrecruzamiento disciplinar, se concretan en la labor pedagógica a través de un esfuerzo de mediar que signifique la promoción y el acompañamiento del aprendizaje (Prieto Castillo, 2011:96).

Los estados provinciales y los nacionales han distribuido y reparten notebooks a los estudiantes, más como elemento publicitario que con el convencimiento de que los ordenadores transformaran la educación. Computadoras por doquier en escuelas que no tienen Internet, en aulas anticuadas con docentes con tizas en las manos. Docentes preocupados por la educación y el aprendizaje de sus estudiantes a los que quieren comprender. Docentes con ordenadores que no saben qué hacer con ella. ¿A quién se le ocurrió distribuir computadores sin capacitarlos previamente? En una misma clase, estudiantes con netbooks y estudiantes sin ellas. La diversidad y heterogeneidad de los estudiantes asoma por donde miremos en las escuelas actuales que parecen de otra época. La taxativa diferencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales ¿es una separación biológica o psicológica?

Mientras se define a un nativo digital como la persona que ha nacido en la década de 1980 y/o 1990, donde las tecnologías ya están desarrolladas y los inmigrantes digitales a los nacidos entre 1940 y 1980; debemos tener presente también que se puede ser nativo digital por la fecha de nacimiento y aún, ser analfabeto digital, porque no se está en contacto con las tecnologías y/o no se las conoce. Todos estos enfoques se muestran bastante reducidos para examinar la relación entre el hombre y las nuevas tecnologías.

Preenski (2001) destaca que se plantea un problema, una ruptura, una brecha digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito de cambiarla. Agrega que los *Inmigrantes Digitales* que se dedican a la enseñanza están empleando una "lengua" obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente dicha "lengua". Sin embargo, es un reduccionismo manifiesto pensar en el tema de la edad meramente para caracterizar dos grupos puros como los nativos e inmigrantes digitales, cuando lo verdaderamente relevante es la actitud que cada persona manifiesta a la hora de experimentar con la tecnología.

¿Para qué sirve la computadora en la escuela? Voces de los estudiantes

En breves redacciones solicitamos a un grupo de estudiantes secundarios de la ciudad de Villa Mercedes, que se expresara libremente en base a cuatro temáticas:

- ¿Para qué sirve a los estudiantes tener Internet y una netbook?
- ¿Los profesores deberían usar más tecnología para preparar sus clases?
- ¿Cómo debería ser un aula con más tecnología?



- ¿Cuáles son los mayores peligros o amenazas en Internet?

Estudiantes de 4to año de la EPA 10 M. E. Vicente Lucero de Villa Mercedes (S.L.) dieron distintas respuestas. *“Sirve para buscar información reciente, tener contacto con otras culturas y realizar investigación y búsquedas con mayor rapidez”* contestó Melina. *“Te comunicas más rápido con un costo mínimo con personas de todo el mundo”* indico Milagros. *“Sirve para aprender a hablar mejor, comunicarse mejor con las personas”* dijo Valeria. *“La computadora sirve para escribir, jugar, investigar y sacar información”* expresó Enzo.

Julieta agrega que *“la computadora sirve para la educación cuando tenemos acceso a Internet, porque sin ella, no es demasiado útil”*. Maira agrega que *“la computadora en la educación sirve para buscar información en Internet y acceder a programas como por ejemplos los traductores. También para leer los diarios y estar informados”*.

Surge una pregunta ¿Qué sabemos los profesores sobre el uso educativo de la computadora y su implementación en el aula? ¿están preparados los espacios físicos escolares para el cambio educativo que supone el uso del ordenador en el aula? ¿están preparadas las escuelas? ¿Qué tipo de clases dar? ¿Qué características deben tener las experiencias y qué tipo de saber necesitamos construir?

Sobre el uso de la tecnología por parte de los docentes Lissete señaló que *“depende cada profesor, podrían aprender más de lo que saben, cosas nuevas para enseñarnos a nosotros”*. Cintia agregó que *“si los profesores supieran más de tecnologías las clases serían más divertidas y más fáciles”*. Ariana manifestó que *“...tampoco es tan importante tener tanta tecnología en las clases para aprender”*. Barbará sentenció *“la verdad es que me gustaría que trabajaran con más tecnología, sería más entretenido y se entendería más”*.

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre cómo debería ser un aula con más tecnología, Bárbara agregó que *“me imagino un aula oscura con muchas computadoras, y en vez de un pizarrón una pantalla grande, táctil, puertas automáticas, sillas que se mueven...”*. Ariana afirma que *“...en un aula con tecnología ya no habría pizarrón con tizas, no habría cuadernos, ni libros...”*. Abigail que *“...en vez de un pizarrón habría un proyector, con lugares más amplios (aulas) con cosas que no tenemos y que necesitamos...”* Cinta dice *“...un aula con tecnología es un aula con Internet”*. Florencia manifiesta que *“...pantallas, sillas bancos unidos para trabajar mejor con el compañero es un aula con tecnología”*. Lisette declara que *“debería tener pantalla para que presenten trabajos los estudiantes y verlos entre todos...televisor para ver películas sobre temas relacionados”*. Tamara dice que *“es una con más opciones, un poco más independiente y que permite hacer trabajos”*.

Sobre los peligros de Internet y las redes sociales, Bárbara señala que *“no sabemos a qué estamos expuestos, por ejemplo en you tube suben cualquier video que puede ser tuyo o de cualquiera, y no sabes quién te lo está mirando y quien no”*. Florencia afirma que en Internet *“el problema son los hackers”*. Ariana señala *“hablar con desconocidos puede ser peligroso”*. Liz afirma que *“mayormente*



en Internet no, solo su uso en redes sociales como Facebook, Twitter, y el correo electrónico puede haber casos graves y desagradables como las violaciones, los asalto o las desapariciones. En muchos casos pasa eso, pero sí sabemos cómo usarlos y proteger nuestra privacidad, tenemos menos riesgos”.

Asimismo, de la experiencia del dictado de clases en el Profesorado para profesionales en Mendoza, en la materia Análisis de software educativos, y como resultado de haber realizado los estudiantes durante varios años trabajos donde debían investigar el marco de referencia, empleo y características de los laboratorios de informática en escuelas tanto de nivel inicial como polimodal, de áreas urbanas y rurales, concluyen los profesionales: *que son pocos los profesores que emplean software educativos. Que las netbooks han sido distribuidas primero entre los alumnos y que en muchos casos los docentes no han tenido capacitación para emplearlos. Que la realización de las clases con este tipo de tecnologías supone disponer de un tiempo extra al destinado a la clase, para buscar los materiales, investigarlos y en consecuencia, aplicarlos en la clase. En otros casos, las escuelas no disponen de conexión a Internet y por lo tanto tienen los alumnos las netbooks mas no las pueden utilizar, etc.*

Esto deja traslucir un empleo de tecnologías como mera herramientas, que se incorporan sin pensar en los objetivos pedagógicos y en las estrategias necesarias para alcanzarlos.

Tecnologías y mediación

Litwin (2005) ha destacado que desde las escuelas hasta las unidades académicas universitarias, las tecnologías se han utilizado como herramientas para favorecer las comprensiones.

La construcción virtual de la mente debe acompañarse de la mediación propositiva y sistemática de algunos agentes educativos, educadores que mayoritariamente son emigrantes tecnológicos, caminantes del sendero de una cultura impresa a otra digital, pero que son aportantes de un conjunto de recursos de gestión de la información dominante y textual, entre los contenidos que vehiculizan las TIC, sin los cuales las nuevas generaciones podrían naufragar y ser engullidos por un océano saturado de conocimientos válidos, pero también contaminado por la manipulación, el mercantilismo, la intoxicación informativa y la más absoluta banalidad (Monereo C,2004).

Si podemos empezar a considerar a los estudiantes como nativos tecnológicos, es decir personas que han compartido buena parte de sus experiencias de aprendizaje y comunicación con distintos tipos de sistemas computarizados basados en la tecnología digital de forma permanente y cotidiana, muchas veces desarrollada de manera acrítica.

Los nuevos estudiantes – nuevos jóvenes - procesan la información, aprenden y se enfrentan a la resolución de problemas de forma distinta a la generación que se educó con los textos impresos.

Desde una mirada epistemológica crítica, reconociendo la complejidad de los fenómenos sociales que examinamos, donde se evidencia el poder y la promesa del uso de la tecnología en el ambiente



educativo, aparece en constante tensión con la mediación reflexiva que el usuario realiza para establecer contextos, ideas (ideologías), discursos, y validez de los datos presentados. La tecnología y los medios sociales aparentan ser portadores de “verdad”, de contar con una validez por sí mismos pero no son inocentes ya que sus producciones son utilizadas por profesores o estudiantes acríticamente ¿Quién produce los videos de *youtube*?

Todo producto tecnológico-mediático no está exento de ideas y significados. La clase es un espacio de interacción y mediación social, antes que una plataforma de espectadores y muchas veces encontramos que la última tecnología no es necesariamente la más adecuada. Wikipedia, diccionarios, blogs, páginas web especializadas por temas, son ejemplos de cómo la información y el conocimiento se ha virtualizado en los últimos veinte años. La verdad de la información se encuentra en la pantalla de proyección y el espacio del curso se convierte en una transcripción de la pantalla al cuaderno y la pregunta que emerge finalmente es: ¿qué constituye la hora de clase? ¿Personas interactuando entre sí, o espectadores consumiendo información? ¿Pizarrón o pantallas, cuadernos o neetbooks? ¿Aulas cerradas o aulas abiertas? El rol crítico y transformador del educador aparece con toda su fuerza frente a esta realidad, frente a una realidad de escuelas casi “desconectadas” del mundo digital, con limitaciones en los equipos y materiales, con dificultades de infraestructuras, creciente ausentismo, bajos salarios docentes, situaciones de bullying y cyberbullying, violencia y en contextos con escasa inversión en capacitación y actualización docente.

La idea de poder enseñar en la sociedad del conocimiento, es una poderosa concepción que nos permitiría como docentes críticos, romper con la tradición de una concepción bancaria y cerrada del saber, por un saber deslocalizado, contingente, colectivo, donde los elementos materiales también cuentan. La intercreatividad sustenta sus bases en la convicción de que avanzar en una metodología de intercambio creativo progresivo, en un aula del “nosotros”, en el docente coordinador y abierto a los saberes colectivos, es posible alcanzar un grado de conocimiento cooperativo que beneficia y enriquece a todos los que participan de esa interacción.

Bibliografía

- Avogadro, Marisa. (2005). *Internet: el medio de comunicación*. En “Internet y la sociedad de la Información”. Tomo 2, pág. 23 a 47. Ecuador: CIESPAL
- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Cambridge: Polity Press.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Castells, Manuel. (1999) *La era de la información. La sociedad red*. Volumen I. México: Siglo XXI Editores.
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Estadísticas Mundiales de Internet*. Disponible en: www.exitoexportador.com/stats.htm
- Estadísticas de Internet*. América. Disponible en <http://www.exitoexportador.com/stats2.htm#sur>. Recuperado el 20 de agosto de 2014.



- Fainholc, Beatriz (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin L. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. En: *La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monereo, C. (2004). "La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas Interactive Educational Multimedia, number 9 (November 2004). <http://www.ub.es/multimedia/iem>: Amorrortu.
- Morin, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Objetivos de desarrollo del Milenio* (2006). Banco Mundial. Disponible en www.bancomundial.org/temas/omd/definiciones.htm. Recuperado el 10 de setiembre de 2007.
- Prensky, M. (2001). *Nativos o Inmigrantes digitales*. From *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants".
- Prieto Castillo (2011) *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía. Buenos Aires.
- Quiroga, S. R. (2014). *Comunicación: intelectualidad y pensamiento crítico*. Prismas comunicológicos. Alemania: Académica Española.



Travesías resistentes: estrategias y prácticas alternativas en el discurso de las radios jóvenes de Argentina

Lic. Pablo Daniel Ramos

DNI 22223905

Centro de Estudios Avanzados

Universidad Nacional de Córdoba

pabdanram@yahoo.com.ar

Introducción

La intención primaria de esta investigación¹ reside en la posibilidad de describir, analizar y relacionar las prácticas de comunicación de tres radios (Radio Revés, Córdoba; Radio Ahijuna, Quilmes; Radio Voces, La Rioja) que se autoidentifican como alternativas, integradas y destinadas preferentemente a jóvenes, situadas en ciudades argentinas, y enmarcadas contextualmente por el proceso histórico del primer decenio del siglo XXI.

Con ese objetivo, indagamos en las condiciones de producción de las radios alternativas juveniles urbanas, para reconocer los modos en que los sectores juveniles acceden discursivamente al espacio público, analizando las estrategias enunciativas, retóricas y narrativas puestas en juego en la elaboración colectiva de piezas radiofónicas. Para ello, identificamos los fundamentos políticos que sustentan esas producciones, a partir de la construcción de herramientas de análisis discursivo adecuadas a la perspectiva contextual y relacional, en el enfoque de lo alternativo.

Al identificar las radios como espacios de resistencia a la hegemonía discursiva de una época, buscamos reconstruir –desde las experiencias colectivas de actores jóvenes en vínculo con organizaciones sociales– las modalidades de esas disputas, las estrategias y las concepciones que orientaron la producción discursiva. Tras la crisis política del 2001 emergen múltiples colectivos sociales disputando el derecho a la comunicación, interpelando a la sociedad, al sistema de medios privado dominante y al Estado, proceso que finalizó con la sanción de la Ley de Servicios Audiovisuales que reconoce a los colectivos comunicacionales en su diversidad y especificidad comunitaria.

Pretendemos trazar un mapa de recorridos discursivos en la inconmensurable telaraña de relaciones sociales entre los medios, las instituciones y los colectivos humanos, analizando un conjunto de radios, organizadas y proyectadas socialmente en la producción de mensajes sonoros que se identifican como alternativos.

¹La presente ponencia es una síntesis de mi Tesis de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.



Por lo tanto, decidimos enfocar los procesos comunicacionales en el contexto de crisis del proyecto moderno, en el que se vuelven a poner en juego cuestiones de la subjetividad, la construcción del otro en el marco de la diversidad y el carácter determinante del mercado en todas las formas de intercambio simbólico.

La matriz fundacional de esta investigación reside en el interés por las prácticas mediáticas concebidas como alternativas o de resistencia en el campo de la comunicación contemporánea. Es decir, que tienen como eje de disputa el orden político dominante y sus fundamentos ideológicos, en un proceso que se va configurando y que configura las prácticas sociales, las experiencias y los sentidos.

En un sistema mediático como el argentino donde se configuró una tendencia abrupta y masiva hacia la concentración de emisoras en cadenas y multimedios que pertenecen a pocos, grandes y anónimos grupos económicos que, además, llegan a tener intereses económicos, y por supuesto políticos más allá de las comunicaciones y de las fronteras nacionales, es doblemente necesario desarrollar un pensamiento que abarque tanto lo propiamente discursivo de las programaciones radiofónicas como su funcionalidad estratégica en un régimen de dominio discursivo y económico.

A partir del análisis sociodiscursivo de las producciones discursivas en relación con el contexto sociohistórico y las dimensiones institucionales de las emisoras, establecimos algunas proposiciones, que nos permiten desarrollar relaciones de continuidad y ruptura entre los casos analizados, reconstruir algunos aspectos de las condiciones de posibilidad para los proyectos radiofónicos alternativos en el decenio establecido y reconocer fundamentos conceptuales y prácticas comunicativas que identifican a los colectivos juveniles estudiados. Asimismo, proponemos algunos lineamientos para seguir pensando y construyendo modos de comunicación alternativa en el campo de las radios jóvenes y urbanas.

Construcción del corpus

En la selección de casos analizados abordamos proyectos radiofónicos que se definen como alternativos, encarnados por organizaciones sociales conformadas en su mayoría por colectivos juveniles y localizados en espacios urbanos.

Dentro del amplio universo de las radios alternativas situadas en ciudades y con amplia participación de jóvenes, establecimos un recorte temporal para la selección de los casos a estudiar, tomando como referencia la crisis política que vivió el país en el año 2001 hasta la sanción de la nueva Ley de Medios Audiovisuales a fines del 2009. Este proceso histórico implicó la emergencia de nuevos actores sociales, nuevas prácticas políticas y comunicativas, nuevas organizaciones y nuevas audiencias dentro del campo de la radiofonía alternativa y comunitaria. Asimismo, durante este período se afianzó la discusión y la necesidad de reformar el sistema de medios, con una amplia participación social movilizadora desde diversos actores vinculados a la comunicación, a los derechos



humanos, las universidades públicas y a los movimientos sociales, y finalmente con el apoyo del Poder Ejecutivo y la aprobación de amplios sectores partidarios representados en el Congreso de la Nación.

Las emisoras nacidas en ese tiempo se presentan como continuidad histórica de las experiencias realizadas en el campo de la comunicación alternativa durante las décadas pasadas. Surgieron, a partir de la eclosión sociopolítica que vivió el país a comienzos de este siglo, vinculadas a organizaciones sociales, cooperativas de trabajo, colectivos culturales e instituciones públicas.

Para llevar adelante este estudio seleccionamos una muestra de tres experiencias de tal modo que expresaran la diversidad de radios alternativas de Argentina emergentes en el decenio 2000-2010 y nos permitieran avanzar en un análisis descriptivo de sus prácticas.

1. Que se autodefinan como alternativas y comunitarias.
2. Que hayan surgido entre el 2001 y el 2009.
3. Que las radios estuvieran ubicadas y abarcaran ciudades de distintas regiones del país.
4. Que en estas prácticas se evidenciara una fuerte participación de sujetos jóvenes.
5. Que dichas radios se hubieran desarrollado dentro o fuertemente vinculadas a organizaciones sociales o instituciones públicas.

Con estas premisas seleccionamos a tres emisoras como casos de investigación: Radio Revés (Córdoba, 2001), Radio Ahijuna (Quilmes, 2004) y Radio Voces (La Rioja, 2008).

Para desarrollar este análisis construimos un corpus con diferentes producciones realizadas por las radios, en un período que abarca desde el año 2006 hasta el 2009, comprendiendo los diferentes momentos en que comenzaron sus transmisiones.

Como criterio para seleccionar algunas piezas discursivas de la inmensa producción de las emisoras, decidimos enfocar en el análisis de dos subgéneros o formatos: los informes especiales y los spots institucionales. La opción por estos discursos se fundamenta en algunas ventajas: nos permiten trabajar diversos géneros (periodístico y artístico); nos dan la posibilidad de asomarnos al decir de la radio más allá de la inmediatez informativa, ya que se trata de audios que requieren tiempos largos de producción en relación a la cotidianidad de la programación; son productos sonoros que implican altas dosis de creatividad, investigación y discusión colectiva; nos proporcionan imágenes de los enunciadores institucionales al identificar las estrategias discursivas que ponen en juego, sus visiones acerca de problemáticas y tópicos relevantes, y nos proveen de indicios para reconstruir las representaciones de sus destinatarios.

La polifonía de estos textos radiofónicos tiene como una de sus principales características la ausencia de un solo enunciador, es decir los informes y los spots institucionales son producidos por un enunciador colectivo. Asimismo estos textos son de autoría colectiva, se ajustan a las exigencias del proceso de producción textual y están condicionados por los medios, las instituciones y la profesión periodística. Si acordamos con Bajtín que los géneros nos ofrecen esquemas interpretativos, aquí el contrato de interpretación de los enunciados nos anuncia que nos vamos a encontrar con una



dimensión institucional o colectiva en la producción discursiva radiofónica.

Para poder analizar una serie de discursos producidos por las radios alternativas que se ajusten, traduzcan y proyecten los acuerdos político-comunicacionales de sus integrantes, decidimos centrarnos en piezas radiofónicas de creación e identidad institucional. Es decir, seleccionamos producciones realizadas en y por el medio radial, a las que podríamos definir como editoriales (tomando el ejemplo de la prensa gráfica). En nuestro caso hemos optado por rastrear producciones identificadas con un enunciador colectivo, que responde institucionalmente a la radio, y en ese recorrido hemos diferenciado piezas de la artística general e informes especiales.

Nos parece pertinente hablar de *enunciación colectiva* ya que si bien las teorías lingüísticas de la enunciación centran la producción lingüística en sujetos individuados, en esencia, “la lengua es social y está conectada diagramáticamente a las realidades contextuales. Así, pues, más allá de las instancias individuadas de la enunciación conviene poner de manifiesto los *agenciamientos colectivos de enunciación*” (Guattari, 2004: 133). En sintonía con lo que propone Guattari cuando hablamos de *colectivo* nos referimos no sólo a una agrupación social; sino que “implica además la entrada de distintas colecciones de objetos técnicos, de flujos materiales y energéticos, de entidades incorpóreas, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (2004: 133).

A partir del relevamiento y recolección de todas las artísticas institucionales y los informes especiales elaborados durante esos años, establecimos como criterios para la selección de algunas piezas la posibilidad de abarcar una serie representativa de estrategias sonoras, géneros y temas, y establecimos como premisa que estas producciones sean expresiones institucionales de los colectivos radiales.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, y como técnica complementaria al análisis discursivo, utilizamos la entrevista de investigación social enfocada a sujetos productores de las radios, para identificar en sus relatos de experiencias las trayectorias comunicativas y los diversos posicionamientos en el campo de la comunicación, intentando también pensar las formas en que se expresan las tensiones entre producción/reconocimiento.

Para conocer estas experiencias se realizaron entrevistas en profundidad a miembros fundadores de las radios, con el fin de indagar sobre sus propias prácticas de producción y recepción, recorriendo las transiciones y tensiones entre sus experiencias personales, los colectivos institucionales a los que se adscriben y el contexto sociopolítico. Es decir, que abordamos la experiencia humana concreta y el acontecer sociohistórico desde la subjetividad, con la coparticipación de los informantes, considerados como sujetos activos de la investigación, para comprender estos procesos sociales e individuales.

Nos interesaba reconocer cómo los modos de producción de lo social se combinan con los modos de percepción. Como plantea Verón (2001) en el nivel de las condiciones de producción opera una verdadera teoría de la recepción. Entre trayectorias casuales, fragmentarias y desorganizadas de materiales mediáticos que sin embargo responden a algún orden secreto, en este caso, al orden



silencioso de la secuencia cronológica que impone la agenda, se trata de comprender cómo se produce el conocimiento para un sujeto que se desplaza en un espacio semiotizado. El modo en que el mundo adquiere sentido para ese sujeto puede organizarse en tres categorías: sus sentimientos, sus experiencias (y el relato de sus experiencias) y las reglas a partir de las cuales puede organizarlas para sí mismo y para otros, como un lenguaje; definiendo *trayectorias*.

Una propuesta de análisis para los proyectos de radios alternativas

En la búsqueda de generar su propio capital, terminología, modos de estudio y producción, las radios alternativas han pasado por interesantes y profundos procesos de revisión sobre su propia identidad y sus concepciones.

Consideramos que *lo alternativo* abre posibilidades de acceso al espacio público mediático a diversos colectivos de enunciación, particularmente a sectores excluidos, y en nuestro caso, a los jóvenes urbanos. En estos espacios y puntos de resistencia se ponen en juego tácticas discursivas que mantienen relaciones complejas con lo hegemónico. Aquí se plantea como una problemática central la producción de categorías analíticas y operativas, en términos teórico-metodológicos, que nos permitan contemplar la particularidad discursiva de lo alternativo en relación con las tensiones, disputas y desvíos que plantea respecto del discurso hegemónico, en el contexto actual.

La magnitud real de las experiencias de resistencia va a depender de condiciones que a la vez les imponen límites establecidos por la relación de fuerzas de la sociedad, por ello consideramos necesario atender al ámbito específico institucional de las prácticas comunicativas juveniles y considerar que las identidades en juego que analizamos entran en interacción dialógica en espacios sociales concretos (Ammann, 2011).

Es por eso que definimos una concepción relacional y problemática de lo alternativo con lo hegemónico, donde se hace necesario especificar el carácter contextual de cualquier proceso de producción mediática alternativa.

El contexto político y social ha cambiado sustancialmente en la última década generando nuevas condiciones y posibilidades para las producciones alternativas en Argentina. Al mismo tiempo, se han abierto nuevos parámetros para investigar y evaluar los nuevos escenarios y las situaciones emergentes.

La propiedad del medio, su política cultural, el modo de financiarse, las posibilidades de gestión y producción abierta y participativa, las características institucionales y organizativas, son elementos complementarios a lo específicamente discursivo, es decir a la producción de contenidos como una opción frente al discurso dominante. Pero la actividad discursiva alternativa se encuentra enmarcada por una praxis social que la trasciende, vinculada siempre a un proyecto de transformación política. Es decir que todo contexto social establece las condiciones de posibilidad de la experiencia alternativa.



Los procesos comunicacionales comprometidos con una voluntad transformadora, deben ser entendidos de manera sistémica e integral. El universo diverso y complejo de las radios alternativas, populares, ciudadanas, comunitarias, presenta el cruce incesante de estrategias plurisignificantes, multicondicionadas y contradictorias, creando espacios tanto para la reproducción como para la resistencia dentro de los sistemas de construcción cultural.

La propuesta de Berlín Villafaña (1998) parte del reconocimiento de un error repetido en varios enfoques analíticos: enfatizar alguna variable del sistema y colgar las otras de manera secundaria, sean éstas de naturaleza económica, estética o tecnológica. Por eso el autor remarca la necesidad de introducir preguntas y respuestas nuevas que dan una problematización más compleja y que repercuten tanto en las teorías como en las prácticas. “En todos los casos, se trata de superar las tipologías unidimensionales a cambio de otras que reconozcan varios elementos sistémicos que organizados de manera diferente puedan producir prácticas diferenciadas” (Berlín Villafaña, 1998: 5).

Como plantea J.L. Fernández (1999: 18), habitualmente encontramos tres tipos de enfoques sobre la radio:

a- Los que atienden a los factores que podríamos llamar “externos” a lo discursivo: contextos históricos, económicos, sociológicos, tecnológicos, etc. Se refieren a las condiciones reales bajo las cuales se produce un discurso y contiene las preguntas tradicionales acerca de la propiedad del medio, los objetivos que persigue, su oferta programática, los modos de organización interna y su infraestructura tecnológica.

b- Los propiamente discursivos: géneros, estilos, lenguajes, etc. Remiten al proceso de circulación y distribución.

c- Los que pueden englobarse dentro del tema de los “efectos” y los procedimientos de escucha.

Por supuesto, debemos considerar estas áreas íntimamente relacionadas, ninguna tendría sentido por sí sola, si no es en la interrelación con las demás. La diferenciación es básicamente analítica, y sin dudas es parte de una elección ideológica. En el caso de nuestra investigación optamos por analizar los condicionamientos externos y la dimensión discursiva, dejando la posibilidad de continuar y complementar este trabajo con la inclusión de otras dimensiones o variables.

Partimos de la interrelación que guardan las estrategias políticas, los modos de producción simbólica y las características internas de los discursos, planteando que el carácter alternativo de una radio debe contemplar la integralidad del sistema y no variables supuestamente definitorias como la voluntad política o el perfil de la programación.

Consideraciones finales

A partir del análisis sociodiscursivo de las producciones discursivas en relación con el contexto



sociohistórico (2001-2009) y las dimensiones institucionales de las emisoras, podemos establecer algunas proposiciones a modo de cierre de esta investigación.

En este sentido, definimos tres tópicos que nos permiten desarrollar relaciones de continuidad y ruptura entre los casos analizados, reconstruir algunos aspectos de las condiciones de posibilidad para los proyectos radiofónicos alternativos en el decenio establecido y reconocer fundamentos conceptuales y prácticas comunicativas que identifican a los colectivos juveniles estudiados.

Asimismo, proponemos algunos lineamientos para seguir pensando y construyendo modos de comunicación alternativa en el campo de las radios jóvenes y urbanas.

A) Posicionamientos políticos

El gran cambio de época que permitió articular las acciones particulares de los colectivos de radios jóvenes fue la lucha por crear nuevas condiciones de posibilidad en el escenario radiofónico argentino que culminó con la sanción de la nueva Ley de Servicios Audiovisuales. Las radios postularon un debate con sus audiencias instalando en el centro de la discusión la concepción de la comunicación como un derecho humano que debe ser tutelado, reglamentado y garantizado por los Estados. Al mismo tiempo, crearon organizaciones regionales y nacionales con el objetivo de construir una plataforma social y política que legitimara la necesidad de un cambio en el marco regulatorio de las comunicaciones incidiendo en las instituciones públicas para la definitiva sanción de una ley democrática.

En el análisis de las producciones discursivas y de los proyectos político-culturales, encontramos que las radios asumen posiciones claras y contundentes en diversos conflictos sociales, con incidencia en diferentes espacios y territorios, disputando sentidos con la hegemonía neoliberal.

En su mayoría estas disputas se enfocan en problemáticas socioambientales (minería y agricultura), comunicación y democracia (ley de medios y radios comunitarias) y formas de representación y organización política de las clases populares (ONG, movimientos de base, redes).

El mercado como agente central en la organización de las sociedades globalizadas es el principal antagonista, aliado a las estructuras políticas neoliberales y las grandes corporaciones mediáticas. El discurso neoliberal está legitimado en su interpretación de la calidad de vida: cada uno es invitado a autorrealizarse como individuo participando en el consumo y en la competencia. El llamado a la competencia social aumenta la precariedad, las desigualdades y la exclusión social. La praxis de esta culturocracia conlleva objetiva y subjetivamente la formación de una nueva clase popular, que desde la dispersión y la ambigüedad, construye un movimiento social popular, con organizaciones capaces de llevar sus reivindicaciones a un nivel mundial, produciendo de a poco su ideología, su interpretación de la calidad de vida, su proyecto alternativo de sociedad. La producción discursiva de las radios pone en tensión los sentidos hegemónicos y propone construir otras relaciones de poder que transformen las condiciones sociales actuales.

En las producciones analizadas de las radios alternativas identificamos acciones colectivas (luchas de



trabajadores, conquistas de derechos sociales, defensas socioambientales) que expresan la presencia de este movimiento social popular; casi todas resisten o proponen alternativas al mercantilismo liberal impuesto por la clase gestora de la culturocracia.

Las nuevas referencias culturales en los grandes campos de la vida colectiva, constituirían un discurso, una ideología dominante, que muchas personas, y en particular los jóvenes, perciben como una manipulación. Tienen el sentimiento de vivir en un mundo donde *todo está permitido pero nada es posible*, expresan la tensión entre el *mundo vivido* y el *sistema*, el divorcio relativo entre el individuo y la sociedad en la que viven. Pero la juventud no es una, sino múltiple en sus maneras de reaccionar a estas tensiones en un mundo cambiante, donde la densidad de los intercambios sociales es sin duda mayor que nunca, y en todas partes surgen múltiples nuevas formas de solidaridad y acción colectiva. Una mirada pesimista, que resulta funcional al proyecto neoliberal, habla de una sociedad en vías de desintegración, del fin de las solidaridades, de un híper-individualismo exacerbado, desconociendo los nuevos procesos de mutación en la continuidad (Bajoit, 2003: 226).

Los colectivos de producción optan por enfocar como actores protagónicos de sus producciones documentales a colectivos organizados de trabajadores que responden con iniciativas propias al embate del mercantilismo y sus lógicas sociales. Es el caso de Voces y el movimiento de empresas recuperadas por los trabajadores, el de Ahijuna y la experiencia productiva de cartoneros y escritores, o de Revés y las luchas del movimiento campesino. Por un lado reconocen y visibilizan (o sonorizan) a las organizaciones, con sus demandas y proyectos, y al mismo tiempo estas radios se identifican e inscriben como parte de un movimiento que engloba a múltiples expresiones resistentes.

La intensidad de las relaciones y los vínculos establecidos entre las radios, las organizaciones sociales y los sujetos individuales, en acciones conjuntas, solidarias y participativas, establecen un complejo juego de resistencias y propuestas alternativas, donde se disputa el nuevo orden social, ya sea en los límites de un territorio urbano o en una dimensión global. Frente a la ideología dominante, que se nutre de la atomización de la sociedad, estos colectivos sociales se constituyen como una nueva clase popular, que reconoce "a todos aquellos que se defienden de una clase gestora que sí existe como actor colectivo e impone un proyecto neoliberal a nivel mundial" (Bajoit, 2003: 226).

Estas luchas implican un desarrollo de estrategias y tácticas comunicativas, políticas y culturales a diferentes niveles espaciales. Las radios alternativas construyen su espacio de intervención más allá de lo estrictamente comunicacional, en confluencia con otras dimensiones de la vida social de las comunidades de pertenencia, y se posicionan en referencia a un mapa mundial de resistencias que pone en crisis prácticas y sentidos hegemónicos. Así podemos observar cómo estas emisoras, por una parte atienden a cuestiones territoriales inmediatas y próximas (desempleo, desalojos, contaminación), y al mismo tiempo no pueden despegarse de un mapa mucho más amplio donde convergen distintos actores hegemónicos y subalternos a escala mundial (movimientos anticapitalistas, campesinos o ecológicos).

Las posibles contradicciones de esta articulación entre lo macro y lo micro, lo global y lo local, la



territorialización y la desterritorialización, conlleva algunas amenazas para las radios alternativas. Esta lectura parte justamente de una mirada crítica sobre los colectivos comunicacionales que resistieron la hegemonía neoliberal durante la década del 90. Por una parte, la supervivencia cotidiana del proyecto comunitario, la supremacía de los sujetos y sus prácticas, resultaron en la toma de distancia frente a una reflexión teórica más profunda sobre la relación entre comunicación y sociedad, con sus armonías y conflictos:

[...] los proyectos alternativos aparecen como desorientados. El Estado apremiado, reducido y descentralizado deja de ser una referencia en la lucha por el poder. La seducción por la creación de un espacio autónomo por el que pugnan los nuevos movimientos sociales, ONG, fundaciones, etc., empieza a encontrar límites y fracturas en su proyección. (Mangone, 2005)

La preponderancia del enfoque micro sobre las posibilidades/dificultades de abordar e intervenir sobre lo macro, ha conducido al abandono de una visión global de la sociedad y su destino político-económico. La democratización y la participación debían ocurrir dentro de la acción comunicativa, como en un ambiente puro que permitía no contaminarse. Se produjo el abandono de una perspectiva más amplia, más global, acompañada por posiciones defensivas, conservadoras y simplistas:

La auto-satisfacción con la pequeña experiencia, puede convertir a las radios en medios funcionales al sistema. El desafío será no sólo transmitir un discurso contrahegemónico, sino ser protagonistas de una práctica política que cuestione el actual consenso [...] Ya no alcanzará con que 'oyentes enojados con los medios' accedan a las radios, que hagan uso de sus micrófonos. El barrio, el vecino, el representante de la institución intermedia, ocupó un lugar en estos medios nuevos y la experiencia corre el riesgo de agotarse en esa ocupación pactada. (Lamas, 1997: 3)

En este sentido, las radios constituidas luego de la crisis del 2001 surgen en consonancia y al fragor de diversas reivindicaciones de grupos sociales con un fuerte componente juvenil (estudiantes universitarios, militantes sociales, agentes culturales). Esa raíz social marcó el nacimiento de los proyectos radiofónicos y los vinculó orgánicamente a las diferentes asociaciones resistentes, con las cuales fueron desarrollando múltiples estrategias conjuntas en diversos espacios y tiempos, de acuerdo a las identidades colectivas y las temáticas abordadas. Estos intercambios institucionales no se redujeron a apariciones esporádicas o espacios fijos en las programaciones, sino que se proyectaron más allá de la dimensión comunicacional, conformando sólidos entramados sociales y culturales, que permitieron desarrollar estrategias generales y acciones particulares (asambleas ciudadanas, espacios de educación, redes y asociaciones macros). Si bien el contexto situacional de la década generó luchas sociales dispersas y ambiguas, las radios entienden que no se puede atender sólo a las causas específicas de un malestar singular, sin enunciar las causas comunes que las impulsan a luchar en diferentes momentos. La estrategia destinada a construir redes, alianzas y frentes comunes entre las radios, las organizaciones y los sujetos permite superar las divisiones que



debilitan a cada grupo, en tanto son considerados por separado.

Las radios conformadas en esta década rescatan las experiencias de las asociaciones y movimientos que desde la autogestión y la independencia organizativa lograron transformar o paliar la injusta realidad de muchas personas, pero al mismo tiempo plantean la necesidad de no abandonar la posibilidad de reconstruir el Estado como actor colectivo en el diseño y la ejecución de políticas nacionales. La promoción de un debate público sobre la necesidad de una Ley de Radiodifusión Democrática actuó como eje de articulación para las radios alternativas, estableciendo un escenario social transversal donde la comunicación no puede desligarse de la política, la economía y la cultura, alcanzando todo el territorio del país y proyectándose en relación con las luchas globales que intentan disputar la hegemonía del capital sobre las comunidades. “Más que nunca, de la misma manera que los fenómenos locales no se pueden comprender fuera de las condiciones globales en las que se desarrollan, los fenómenos globales no se pueden comprender sin explicar las fuerzas locales que los sustentan” (Coronil, 2000: 106).

En sus proyectos político-culturales las radios alternativas se reconocen como actores en pugna por la transformación social, pero entienden que el trabajo no es sólo en contra de, sino también desde los centros del poder, desde las estructuras e instituciones públicas, a niveles locales y nacionales. De esta manera, lo alternativo puede pensarse desde su potencialidad articuladora en un sistema global, recuperando la historia de las luchas emancipatorias, favoreciendo en cada país la reconstrucción de la civilidad, y pensando en democratizar las fronteras que hoy existen como fuerzas de selección, exclusión y nuevas formas de división social.

B) Ellxs son lxs otrxs: Relaciones con otros actores

Uno de los aspectos centrales de la problemática de lo alternativo en el discurso de las radios se refiere a la alteridad, ya que los discursos alternativos deberían dar voz a aquellos grupos humanos considerados como los *otros* del discurso hegemónico. *Otros* en el doble sentido de diferentes y ajenos, otros en el sentido de extraños a las lógicas discursivas hegemónicas. Así se podría considerar a lo alternativo como un modo de *producción mediática de la alteridad* que abre posibilidades de acceso al espacio público mediático a diversos colectivos de enunciación – particularmente a sectores excluidos–, a partir de estrategias discursivas que mantienen relaciones complejas con lo hegemónico.

En este sentido observamos que las radios alternativas construyen como público destinatario de sus propuestas a un colectivo de ciudadanos, que excede el concepto reducido de audiencia, identificados e interpelados como acreedores de derechos sociales y humanos relacionados con la comunicación, el medio ambiente, la cultura, la economía y la política.

El reconocimiento de los actores individuales como sujetos activos con competencias e intereses en un campo social ampliado, habla de la construcción de una noción de públicos jóvenes, que confronta



con las representaciones que ponen en juego los medios hegemónicos, asignándoles la idea de consumidores pasivos y particulares.

Al mismo tiempo crean redes, coyunturales o permanentes, desde las que desarrollan diversas estrategias de intervención en las comunidades, a nivel local y/o global. En el diálogo y los vínculos establecidos entre las radios y las organizaciones sociales aparece un fuerte reconocimiento a la autonomía de estos colectivos, su capacidad de gestión y sus acciones concretas en el campo social. Asimismo, estas asociaciones son presentadas como una alternativa transformadora a las instituciones tradicionales.

Las radios alternativas convocan a la participación activa de los individuos en la transformación de las instituciones hegemónicas (Estado, partidos políticos, empresas) y en la construcción de nuevos colectivos sociales que desarrollen prácticas solidarias, democráticas y renovadoras. Los modos de organización cambiaron: bajo el modelo cultural industrial los movimientos sociales se ajustaban a organizaciones disciplinadas, donde los actores colectivos formaban grupos bastante cerrados. Las nuevas organizaciones han suavizado sus exigencias de adhesión incondicional a las convicciones de sus dirigentes y de sumisión a formas de funcionamiento. Los actores colectivos forman grupos más abiertos, redes que permiten entrar y salir más libremente, que toleran mejor las tendencias y críticas internas, e invitan a participar en la elaboración de sus normas. Los medios de comunicación permiten hoy organizar acciones colectivas sin obligar a los participantes a agruparse fijamente en el tiempo o en el espacio.

En estos procesos comunicacionales cobra relevancia la dimensión política que instituye como agentes del discurso a sectores subalternos o excluidos, donde pudimos reconocer las operatorias de atribución de palabra y de acceso al discurso que nunca son directas y siempre mediadas, por múltiples matrices.

Para las radios alternativas analizadas la construcción de una propuesta comunicativa se realiza en el seno de las comunidades, reconociéndose como parte del entramado social y político, en un mismo territorio, que se repliega o se expande según las estrategias y los objetivos definidos, pero siempre en interacción con otras organizaciones sociales con las cuales comparten un horizonte transformador. La inclusión del otro/otra no se desarrolla bajo la idea de un mero consumidor de la propuesta radiofónica, sino que existe una interpelación como actores ciudadanos, sujetos organizados o aliados políticos. El reconocimiento de sujetos con derechos a participar activamente en la comunicación, con intereses en diferentes problemáticas sociales y culturales, con capacidad para autogestionar sus organizaciones, rompe con cierta opacidad representativa y opta por la construcción de relaciones más simétricas, horizontales y transparentes.

En el caso de Revés el colectivo define estratégicamente los vínculos con las organizaciones sociales y políticas de lo que denomina el campo crítico de Córdoba, como parte esencial del proyecto comunicativo promoviendo nuevas formas de diálogo y visibilidad. Para Ahijuna la radio nace y se proyecta desde la construcción de un proyecto transformador junto a las organizaciones sociales



regionales. Finalmente, Voces explicita la necesidad de aportar a la conformación de un proyecto político y social sustentado en las capacidades de auto-organización del sector popular.

La idea de diálogo, la intención de *darle voz a los que no la tienen*, no es condición suficiente como práctica alternativa, en tanto no tiene incidencia en el conjunto de las representaciones que la sociedad, mediatizada, tiene sobre esos actores y sus problemáticas. Las radios alternativas intervienen estratégicamente en la organización y en la proyección social de quienes luchan por transformar la realidad, tanto en las voces que eligen poner al aire en sus programaciones, como en reconocerse ellas mismas como colectivos institucionales del campo resistente o popular, y desde allí, como pares, establecen vínculos, diálogos y estrategias conjuntas y continuas.

Entonces creemos que la decisión de las radios alternativas de participar y construir en redes con distintos actores organizados,

modifica la lógica de producción, ya que surge la integración en redes (la transmisión en conjunto, el compartir de forma no simultánea los mismos contenidos, etc.); la convergencia de intereses económicos; la interacción entre periodistas; la combinación de competencias e insumos; la combinación de roles; nuevas estrategias de intervención complejas. (Mata, 2011)

En estos casos analizados podemos establecer que la apuesta al pluralismo, a la heterogeneidad y a la diversidad propiciando el mestizaje, los cruces, la accesibilidad y la inclusión, expresa una lucha por el reconocimiento y la interacción entre distintas tramas culturales arrinconadas y amenazadas por el *leviatán electrónico* de los medios hegemónicos. Pero, al mismo tiempo, no se puede desprender el acto de poner al aire la riqueza plural de las comunidades de la necesidad de cuestionar las causas de dichas inequidades. La comunicación alternativa nace por y desde las desigualdades existentes entre flujos informativos, entre posibilidades de expresión, entre ideologías en pugna.

Es en este sentido que se hace necesario advertir que una propuesta identificada como diversa, en sí misma, no garantiza enfrentar las desigualdades que dichas diferencias encarnan. La celebración acrítica de las diversidades, la promoción de una integración global que se asume como multicultural y la reivindicación de las hibrideces como el matiz general que recubre las particularidades,

[...] sirve para establecer una suerte de equivalente general entre diferencias tan radicalmente heterogéneas e inconmensurables [...] que termina irónicamente igualándolas a todas, ese relativismo absoluto podría servir para disimular que muchas de esas diferencias son una producción del poder, de la dominación, del racismo. (Grüner, 2007: 92)

Las radios alternativas proponen no sólo la inclusión social dentro de un orden establecido, sino que conciben una construcción social alternativa en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva. Es un proceso intercultural, que no se limita a las diversas modalidades de interrelación bajo el



paradigma hegemónico de la modernidad global, sino que afirma y fortalece lo propio, lo que ha sido negado por la hegemonía.

C) Ética y estética: Estrategias alternativas

En el recorte que establecimos para desarrollar el análisis sociodiscursivo elegimos producciones colectivas de las radios donde aparecía la figura de un enunciador institucional. Por un lado analizamos informes especiales realizados por las radios que abordaban problemáticas concretas y territoriales. Por otra parte, seleccionamos piezas artísticas que conforman la identidad sonora de las emisoras y que se emiten como spots institucionales.

En cuanto a los informes especiales, encontramos que las radios analizadas cuentan con una importante producción de este tipo de formatos, que no son tan habituales en las grillas de programación de las radios hegemónicas.

La construcción de estos relatos periodísticos les permite a los enunciadores generar un dispositivo sonoro que articula una mirada que se extiende más allá de la fugacidad del tradicional tratamiento informativo, con la posibilidad de contextualizar, historizar y proyectar los acontecimientos sociales. Las estrategias se fundan en la necesidad de poner en debate público hechos, procesos y actores sociales identificados como relevantes y significativos para las radios alternativas. La intención es informativa, formativa y persuasiva, desarrollando prácticas propias del periodismo de opinión, fundamentado en citas legítimas, incluyendo diversidad de fuentes, pero desde un posicionamiento político claro y colectivo.

El trabajo de producción involucra plazos extensos, tecnologías y múltiples productores abocados a la investigación periodística y las experimentaciones sonoras. En el caso de estas emisoras alternativas se evidencia una continuidad en las producciones y en las temáticas abordadas, la conformación de equipos de trabajo, el diálogo con organizaciones sociales y la circulación en redes interesadas o implicadas en las problemáticas elegidas.

Al mismo tiempo, las radios optan por incluir en sus investigaciones y coberturas periodísticas, temáticas, acontecimientos y actores con escasa o nula presencia en los medios hegemónicos.

A su vez, buscan sustentar su legitimidad con la inclusión de una gran diversidad de voces de actores con trayectoria y experiencia en los ámbitos sociales abordados, y presentando sus posicionamientos en relación con un conjunto conceptual que lo integra o que lo determina. Sus relatos despliegan acontecimientos en el tiempo, enlazan imágenes particulares, construyen una trama a partir de la palabra de los otros. Los enunciadores eligen priorizar la historia narrada en la voz de quienes son constituidos como víctimas frente al poder hegemónico. Esta elección editorial del enunciador colectivo instaura performativamente una historia, una narración, una memoria, en detrimento de otras posibles (Arfuch, 2002: 35). La credibilidad de la historia narrada se sustenta en los testimonios directos de estos actores, frente a las voces de los poderosos empresarios, jueces y políticos, cuyas voces no se escuchan, ya que son las voces del poder, pero sus objetivos y acciones son



cuestionados. Si las emisoras pretenden ser un espacio alternativo contrahegemónico, esa decisión política determina las decisiones editoriales que se tomaron a la hora de seleccionar testimonios, fuentes, citas y los demás recursos discursivos.

Pensando en la forma como la expresión de un fin social, las estrategias estimulan la continuación del discurso radiofónico en los discursos de la gente.

Las radios alternativas en su producción discursiva incluyen la preocupación por la construcción de estrategias expresivas diferenciadas de las operaciones gramaticales que constituyen la doxa hegemónica. La búsqueda experimental de nuevas sonoridades, temáticas y formatos se comprende en la necesidad de generar cambios en el intercambio comunicacional con los públicos. De esta manera, en la dimensión artística de la producción radiofónica, van explorando nuevas posibilidades de creación para las piezas periodísticas y los spots institucionales.

En las programaciones alternan diferentes estrategias expresivas que pretenden incomodar, atraer, resignificar y ampliar las posibilidades de escucha radiofónica. Por una parte, observamos cómo construyen retóricas que pueden poner en jaque la seguridad acústica de los públicos, que han modelado sus gustos y sus criterios de aceptabilidad, habituados a la repetición de fórmulas y lenguajes en las programaciones de las radios hegemónicas. Por otra parte, los enunciadores ponen en juego tácticas sonoras que buscan seducir oyentes desplegando retóricas basadas en el humor y en la musicalidad, a partir de códigos reconocidos y referencias comunes.

En el caso de los spots institucionales, que funcionan como dispositivos identitarios de los colectivos, las radios alternativas se preocupan por intervenir en las formas, en el cómo decir(se) radiofónicamente, imprimiéndoles a sus producciones rasgos estéticos propios, recuperando espacios de libertad y experimentación, para evitar caer en los lugares comunes de la radiofonía comercial, en la utilización de fórmulas secuenciales estandarizadas y repetitivas que empobrecen las posibilidades creativas del lenguaje radiofónico. Hay en estos discursos una pretensión de romper con la *seguridad acústica*, luchar contra el hábito, contra la costumbre de escuchar de ciertos modos, con la finalidad de llegar a un sonido propio habilitando otros tipos de escucha. De alguna manera se logra el *extrañamiento* que propone Igés (2000), que permite devolver la intensidad, la originalidad, la capacidad de transmitir información, a un elemento que de otro modo quedaría automatizado, desprovisto de interés.

Las radios se apropian de las nuevas tecnologías digitales para la producción sonora dándoles un uso práctico al servicio de los proyectos políticos y comunicativos. Así, logran interpelar a públicos jóvenes, con estéticas contemporáneas y referenciadas en los nuevos lenguajes audiovisuales, pero estas búsquedas se realizan sobre una plataforma ideológica que contiene y proyecta esos usos dentro un movimiento transformador, resistente y alternativo.

Las estrategias comunicativas alternativas fuerzan al oyente a poner en cuestión su convencional manera de escuchar, y de este modo permiten generar la posibilidad de crear otros pensamientos, otras prácticas, otras miradas, hacia sí mismo, y hacia el mundo social en el que actúan.



Bibliografía

- Ammann, B. y Da Porta, E. (2011). *Jóvenes y mediatización: Prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: F.C.E.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Berlín Villafaña, I. (1998). *Tipologías radiofónicas y una propuesta sistémica*. En *Revista Latina de Comunicación Social* Nº 3. La Laguna (Tenerife), España.
- Coronil, F. (2000). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fernández, J.L. (1999). *Los lenguajes de la radio*. Buenos Aires: Atuel.
- Grüner, E. (2007). "El 'lado oscuro' de la modernidad. Apuntes (latinoamericanos) para ensayar en clave crítica". En *Pensamiento de los confines* Nº 21. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Iges, J. (2000). "El arte radiofónico como expansión del lenguaje radiofónico". En *Revista Olobo* Nº 1. Cuenca, España.
- Lamas, E. (1997). "Radios comunitarias: lenguaje, características y pregunta". Ponencia. Primer Congreso de la Lengua Española realizado en Zacatecas, México.
- Mangone, C. (2005). "Qué hay de nuevo viejo, alternatividad y clases sociales. Los modos de la moda en la teoría social". Ponencia, UBA. Argentina.
- Mata, M. (2011). "Disertación en el Encuentro Ondas en Coro". Registro sonoro de la Sonoteca del Centro Cultural España Córdoba. Córdoba.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Bogotá: Norma.



Subjetividades emergentes y producción textual mediada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014

Autor: Gabriel Schapira

cgschapira@hotmail.com

Profesor/Investigador FFyH-UNC

Coordinador Sociopedagógico Programa de Inclusión y Terminalidad

(Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba)

Resumen

La ponencia adelanta algunas conclusiones sobre una investigación en curso que busca presentar la reconfiguración de las nuevas subjetividades de adolescentes de 14 a 18 años en una escuela de la ciudad de Córdoba que posee un Programa de Inclusión y Terminalidad. Nos preguntamos cómo sus estudiantes construyen subjetividad mediante la producción textual con dispositivos tecnológicos nuevos y tradicionales en un marco que aborda y desborda la escuela. Nos interesa obtener actualizaciones teóricas para optimizar la producción textual mediada por las TICS, en particular, y el aprendizaje y la enseñanza, en general. Investigamos las siguientes “operaciones”: 1) Subjetividad socialmente instituida: operaciones necesarias que resultan de transitar una lógica; 2) Dispositivos productores de subjetividad: estandarización de las prácticas productoras de subjetividad. Operaciones subjetivas para habitar un dispositivo; 3) Envés subjetivo: Efectos secundarios, ineliminables e invisibles para los recursos conceptuales y perceptivos de la lógica en que se instituye la subjetividad. Genera mutación dentro del lazo instituido. 4) Subjetivación (modos de): Operación crítica capaz de alterar la subjetividad y el lazo social instituidos.

El desarrollo de la investigación se nutre con la exploración de referentes teóricos que sirven de para apoyar la construcción conceptual. Se trata de autores de la corriente denominada “post-estructuralista” (Deleuze, Guattari, Foucault, Derrida, Barthes, entre otros). Desde estos, realizamos un trabajo de campo etnográfico y de análisis de la producción textual.

En la ponencia, intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿Desde qué concepción de sujeto la escuela incluye/facilita el aprendizaje? ¿Cuáles son los rasgos de las subjetividades instituidas de los adolescentes de barrios “urbano-periféricos” reconocidas en su producción textual en las producciones áulicas y en las redes sociales? Fuera de la perspectiva sistémica —y contra ésta—, ¿qué “experiencias se desperdician” en la construcción escolar de las anteriores categorías?



“Hablaré, pues, de la letra a, de esta primera letra que ha podido parecer necesario introducir, aquí o allá, en la escritura de la palabra diferencia [différence]; y ello en el curso de una escritura sobre la escritura, de una escritura en la escritura y cuyos diferentes trayectos se encuentran, pues, pasando, en ciertos puntos muy determinados, por una suerte de gran falta de ortografía, por esa falta de ortodoxia que rige una escritura, una falta contra la ley que rige lo escrito y el continente en su decencia”. (Derrida, 1968: 2)

“Las antiguas periferias evidentemente siguen su propio camino, se burlan de lo que dicen los posmodernos sobre ellas. Y éstos son más bien impotentes frente a las realidades del activismo islámico, la fealdad de los barrios marginales en México DF o incluso el negro acuciado frente a una casa vacía en el South Bronx. Son márgenes enormes, y no se sabe qué hacer con ellos... Bajo la delgada película de los símbolos, rótulos y servicios globales, hierve la caldera de lo desconocido, que no nos interesa gran cosa y sobre la cual tenemos poco para decir”. Wojciech J. Burszta citado por Bauman (2011: 20)

Introducción: la (de)construcción de *a*

Esta investigación trata de *a*, de la fluidez de *a*, de su tránsito por subjetividades instituidas, de los residuos que dejan los modos y las tecnologías de subjetivación en *a* y lo que *a* deja, a su vez, como una estela textual. A veces, su voz resuena en un aula; otras, su insulto retumba en la calle; pero, la mayoría de las veces, es un ser digital, un nodo (lexía) en la red, una marca en el banco, una declaración de amor con corrector líquido o un dibujo obsceno en el pizarrón. En tanto personaje con/textual, *a* no solamente deambula por los barrios General Mosconi, El Quemadero, San Jorge o General Savio, también transita textos.

¿Pero por qué *a* y no N o X? La letra A no surge por una constante aparición de la /a/ en los conceptos que tejimos, sino por una suerte de borra arqueológica que nos invitó a esta elección. El personaje con/textual¹ *a* representa una conjugación de devenires, nunca completos, nunca terminados, siempre mutantes; por lo tanto, no se trata de un tipo social ni ideal, sino de un trazado, un itinerario. *a* atraviesa chicas y chicos que recorren la periferia, que fundan sus propios centros fuera del Centro de la Ciudad. Pudimos elegir el concepto de “sujeto de aprendizaje”, pero —como

¹ Llamamos plano con/textual a la superposición asimétrica de los planos que Deleuze & Guattari (1993) denominan planos de inmanencia (filosóficos), planos de referencia (científicos) y a los planos de composición (textuales, artísticos)



veremos— éste impone un Centro que impide pensar a α en el libre juego de las diferencias y en la multiplicidad de sus devenires.

Si, como propondremos, somos un listado de sujeciones (suplementos, suplecciones, sumisiones, identificaciones, etc.) que nos hace decir yo soy o lo que *un estudiante es*, ¿qué clase de sujeto es α , despojado de todo y entregado al deseo de poseerlo? ¿Qué clase de sujeto es α con sus identificaciones, sus *gadgets*, su celular, sus textos en red? ¿Qué sujeto, qué escritura, qué sustancia, qué “cosa” es α ? Por eso, pensamos a α recorriendo planos de referencia (situacional) y planos de composición (textual), planos con/textuales cuyas superficies se solapan o se superponen. Lo pensamos en otras coordenadas de la subjetividad que es historicidad, contextualidad, punto móvil, sin afuera ni adentro. α es un devenir-logos(marca)céntrico, un devenir-mamá, un devenir-choro, un devenir-trabajador, devenir-sujeto de aprendizaje, pero —fundamentalmente— una velocidad por los planos que transita entre la red social, la rebelión en el pasillo y la tragedia de la calle.

Sólo podemos atrapar la subjetividad en un entre, en un *intermezzo*, en el camino que va de la escuela la casa, de la casa a la Maternidad Provincial, de la cuna a la red, de la red al Complejo Esperanza, del Complejo Esperanza a la droga. α se suplementa, se construye en una identidad que se diferencia en un espacio que ya no es el espacio de la escuela y que difiere en un tiempo que ya no es el tiempo de la escuela.

α de differ α nce

Señalaremos sólo dos argumentos por los cuales elegimos esta letra.

/A/ es la grafía que Derrida (1968) eligió para representar la *différance*². Practicamos una arqueología textural de α , en donde a es /a/ (fonema, sonido), a (grafía), a (caligrafía) y a (ideografía) y también *différance*, pero siempre rastro, huella, raya, quiebre, estela.

El término *différance* no se refiere a la diferencia en el sentido habitual. Su significado presente depende de su relación con lo que no es. La /a/ de *différance* no es en sí y por sí³. Nunca se llega al significado de α , siempre es postergado. Así *différance* significa diferir en el sentido de **ser diferente** y en el sentido **de demorar, retardar, dejar para después**.

Por el mismo motivo, elegimos una α que sólo puede escribirse, una traza caligráfica, como si fuera una marca del cuaderno, una raya en un banco o en una pared, un trazo de grafiti que escapa a la

² Gran encrucijada de $\Psi\alpha\epsilon$: ¿Ceder a un chauvinismo idiomático o dejar las palabras en francés? ¿Ceder a la identidad del idioma o dejar que la diferencia (*différance* de Derrida, *autre* de Rimbaud y Lacan) juegue y destruya el orden del discurso? ¿Acaso logos, sujeto, pedagogía no entraron de contrabando en nuestro idioma?

³ En francés es *différence*, con e, pero se pronuncia de igual manera que *différance*. Parfraseando a Barthes: Derrida le hace zancadillas a la lengua oral.



letra arial 12 con que se escribe este trabajo, porque que α es apenas el trazo residual en las subjetividades instituidas por distintos modos de subjetivación.

Différance significa que no hay un Centro, sino un juego que difiere y diferencia permanentemente.

α de ausencia

En la historia del pensamiento occidental, el Centro ha tenido nombres alternativos: Logos, Razón, Dios, Hombre, Blanco, etc. El Centro impone una función única y homogénea cuando se relaciona con una estructura fija de pensamiento. Hay otros centros. Centro de la Ciudad, Escuela, Profesor, Hombre, Alumno, Blanco, Gramática, Lectura, Inclusión operan como Centros. En todos los casos, permiten estabilizar al sistema limitando las posibilidades de construcción de sentidos.

En consonancia con Derrida, Sousa Santos (2005) propone que siempre hay un término superior que refiere al logos (Centro) y el término inferior que refiere a una caída jerárquica (periferia, suburbio). El logocentrismo prioriza el primer término, mientras que el segundo segrega ausencia (exclusión, expulsión, reclusión, repulsión). El primero define una totalidad que abarca al segundo. Fuera la totalidad instituida, se produce el residuo de la ausencia. Cuando se trata de un actor social, éste es invisibilizado, incomprendido desde su discurso o recortado fuera de su espacio y de su tiempo más profundo. ¿Qué existe en los “adolescentes” que escapa a la dicotomía sujeto de aprendizaje (escolarizado)-subjetividad emergente no escolarizada? ¿Qué existe en el “alumno” que escapa a la dicotomía Profesor-alumno? ¿Qué existe en la villa que escapa a la dicotomía Escuela-calle? Los conceptos de alumno, sujeto de aprendizaje, nativo digital, adolescente, incluido, blanco, son sólo marcas en contraste con otros términos periféricos: profesor, inmigrante digital, adulto, expulsado, “negro de mierda”. Las unidades de identidad se construyen dentro del juego del poder y resulta de proceso conjurado por la doxa (Barthes, 1992), la naturalización, la operación de cierre de la sujeción. Son Centros los agentes (el/la Profesor/a), pero también los espacios (la Escuela), los tiempos (el Presente) y las prácticas pedagógicas (la Oralidad, la Gramática).

Las sujeciones del sujeto y el desperdicio de la experiencia

Como señalamos, Derrida (1989) explica una estructura se neutraliza mediante la operación de asignarle un Centro, cuya función es organizar y limitar el juego del sistema. Como una brújula, el pensamiento clásico apunta al Centro que sobre-determina la estructura, se convierte en su origen y —a la vez— la explica. Cada Centro transfiere su ADN único, dominante y homogéneo que toma por asalto un territorio. Luego, se delimita las fronteras del conocimiento, se establece los límites epistemológicos de la actividad, se justifica con un discurso y se decide lo que jerarquiza y lo que queda fuera.



Para Derrida, los términos referidos a Fundamentos, a Principios o a Centros han designado siempre la constante de una presencia que estructura nuestro pensamiento. El Yo cartesiano, Sujeto de la Ciencia, se “presenta” a sí mismo en el acto central de pensar o dudar. Un término pertenece a la Presencia o al Logos (sujeto, sujeto central, profesor, hombre, incluido). El otro denota un declive de la presencia (objeto, sujeto periférico, alumno, mujer, excluido). En la lógica dicotómica, se eleva del primer término y hunde al segundo en el entresijo, la negación o el derrame extramuros del sistema.

Sousa Santos (2005), como Derrida, se refiere a las jerarquías y a los espacios creados entre las jerarquías que implican un desperdicio de la experiencia. La forma más acabada de totalidad —que el sociólogo portugués denomina “razón metonímica”— es la dicotomía. En el tentetioso de simetría, se esconde una jerarquía. La estrategia del logocentrismo es regresar a un origen o una prioridad simple, proto-arqueo-estéreo-típica: Molde de todo calco, Razón de todas las razones, Verdad de todas las verdades, Palabra de todas las palabras, Imagen de todas las imágenes, Discurso de todos los discursos, Padre de todas las familias, Falo de todas las sexualidades.

El Centro es Todo, cuando se trata de la parte transformada en término de referencia para las demás:

1. la Identidad previa a la diferencia
2. el Incluido previo al excluido
3. la Escuela previa a la calle
4. el Sujeto de Aprendizaje previo al/a la joven
5. el Nativo Digital previo al inmigrante digital
6. el Sujeto previo al objeto
7. la Unidad previa a la multiplicidad

La “objetividad” se constituirá excluyendo los puntos de vista de aquellos que no pasan por equilibrados y racionales: las mujeres, los niños, los villeros, los homosexuales, los adolescentes con gorra y los locos. La jerarquía está producida por la exclusión y clausura la multiplicidad y —con tal clausura— se recorta la experiencia. Sospechamos que la operación de jerarquización metonímica nos lleva a creer que Todo es comunicación; Todo, Lengua; Todo, Tecnología, etc. Además, que Todo se resuelve con la Educación.

Cuando un Centro se erosiona, deja lugar a otro Centro. El SER forma parte de una constante transmutación de significado: las fuerzas de la historia “por sí mismas” generan su propio proceso deconstructivo, desplazando antiguos Centros e instaurando otros, o en términos de Foucault, nuevas “ficciones”. Así en los '90 hemos pasado del estado-nación como Centro de la vida cotidiana, al Mercado; del ciudadano, al Consumidor-Usuario; del lector al Prosumer.

Cuando se refiere a las oposiciones al poder, Foucault (2001) señala que la vida cotidiana categoriza al individuo, lo ata a su propia identidad, se impone sobre éste una ley de verdad. A partir de aquí,



presenta dos significados de la palabra sujeto⁴. Por un lado, sujeto a alguien por medio del control o dependencia y, por otro, sujetado a su propia identidad por conciencia u autor de conocimientos. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta. En ambas dimensiones, se representa la idea de sujeción.

En síntesis, el concepto de sujeto se conforma en la simetría, en la jerarquía, en el desperdicio de la experiencia, en la escisión de la multiplicidad. En un plano de inmanencia, de referencia y de composición con sólo dos regiones: la del Sujeto Central y todo lo demás (Sujeto-Objeto, Sujeto-Predicado, Sujeto Central-Sujeto Periférico, Sujeto Blanco-Sujeto Negro).

Actividad deconstructiva de α :

Uno le explica a G. —“alumno” de la escuela tradicional con 19 amonestaciones a cuestras— cómo encontrar el sujeto de la oración:

—Bien —dice Uno—, este es el verbo. Ahora preguntáale al verbo “van” por el sujeto.

—Che, verbo, ¿dónde está el sujeto? Decime a dónde anda ese sujeto de mierda.

Las subjetividades inquietantes

La superación del concepto de sujeto por el de subjetividades en los planos de inmanencia (filosóficos), de referencia (científicos) y de composición (textuales) permite otra perspectiva, no sobre la sujeción, sino sobre la manera de deconstruirla.

La subjetividad cartografía la idea de deconstrucción, de descentramiento, de inquietud, del recorrido browniano, de singularidad de α . Sobre la base de Deleuze y Guattari, Pelbart (2009) propone superar el concepto del sujeto con la emergencia de la subjetividad como exterioridad, pluralidad y diferenciación. Pelbart sostiene que nuestros territorios existenciales están conectados en devenires de precariedad.

Para Guattari & Rolnik (2006) y Deleuze & Guattari (1994), el devenir refiere a la economía del deseo. Los flujos del deseo operan mediante afectos y devenires, con independencia de que puedan o no ser reducidos a identificaciones. Un “individuo”, precintado como “sujeto de aprendizaje”, puede estar atravesado por una multiplicidad de devenires: un devenir alumno que coexiste con un devenir

⁴ Martiarena (1995) aclara que Michel Foucault se pregunta por el sujeto y por el presente en forma conjunta. Sin embargo, al trazar un plano con el presente, lo que Foucault no se pregunta por un “sujeto trascendental”, sino por “el sujeto moderno”. Como veremos más adelante, esta perspectiva histórica del presente rompe con el esencialismo en inscribe al sujeto en los discursos del presente (de este presente).



“choro”, un devenir “perro”⁵ que coexiste con el devenir consumidor. El “sujeto de aprendizaje” aparece sólo un avatar, una terminal en la red de los devenires

α surfea de un devenir a otro. Y, a la vez, nosotros “surfeamos” en las ondas de estos devenires que nos obligan a rastrear algunos conceptos en el juego de las diferencias. No sólo existe un espacio-tiempo o una construcción del espacio-tiempo, sino planos recorridos de manera diversa a distintas velocidades: el recorrido de α como alumno, el recorrido de α como adolescente, el recorrido de α como editor en las redes, etc. Y hay un espacio-tiempo diferente al de $\cup\alpha\epsilon$, al de Nosotros y al de Profe⁶.

Desmadejar el sujeto, colocarlo en distintos puntos del plano, localizarlo en multiplicidad de devenires, recoger sus micronarraciones y microargumentaciones, es decir, construirlo en su subjetividad, se transforma en el desafío de una pedagogía social.

Subjetividades instituidas y modos de subjetivación

Por un lado, Lewkowicz & Catarelli (2003) llaman **subjetividad socialmente instituida** a la serie de operaciones necesarias que resultan de transitar una lógica situacional. La estandarización de estas prácticas moldea la singularidad humana. El tránsito se gestiona mediante modos de subjetivación. En tales modos, se emplean tecnologías para, como plantea Barthes (1999), naturalizar tal lógica, construir la doxa (opinión) o transitar una institución que se invisibiliza a los ojos del habitante.

La subjetividad instituida interviene en la constitución de la estructura “humana” y resulta de las prácticas sobre el cuerpo y sobre la actividad psíquica del que Lewkowicz denomina “cachorro inconcluso”. Este “cachorro inconcluso” recibe una serie de marcas que organizan, estructuran y sujetan su caótica libertad originaria.

Por otro lado, Lewkowicz & Catarelli (2003) definen **subjetivación o modos de subjetivación** a las operaciones capaces de intervenir sobre la subjetividad y el lazo social instituidos. Mientras que la subjetividad instituida es lo dado (producto), los modos de subjetivación se refieren a la institución de esa subjetividad (producción). La subjetivación opera críticamente sobre la subjetividad socialmente instituida: desinstituye subjetividad.

La subjetivación, a su vez, produce un residuo que opera en la entrañas de la subjetividad instituida y la modifica.

⁵ “Perro”: descalificación que pone al sujeto en situación de servidumbre.

⁶ Son otros personajes con/textuales que no desarrollaremos aquí. $\cup\alpha\epsilon$, no debería estar: es el observador, el investigador, pero también es docente. Cierta enfoque epistemológico proscribió su presencia, por eso lo tachamos. Esto no impide que $\cup\alpha\epsilon$ abrace y lllore con α cuando α sufre una tragedia. “Nosotros” registra la polifonía; incluye las “voces” del plural de autoría (Nosotros somos los autores que leímos, pero también las voces de lxs compañerxs que nos enseñan). Nosotros es legión. Profe es una conjunción de devenires: el devenir docente, el devenir mamá o papá, el devenir trabajador, etc-



El residuo en la subjetividad instituida

La subjetividad instituida y sus modos de subjetivación jamás son exhaustivos. Foucault (1998) afirma que la "biopolítica" empuja a la vida y a sus mecanismos en la operatoria de los cálculos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de aquélla. Esto no significa que la vida haya sido integrada a técnicas que la dominen o administren: escapa a éstas sin cesar.

Como el tratamiento del uranio deja residuos radiactivos, la institución de subjetividad produce un efecto residual: su envés subjetivo (Lewkowicz & Catarelli, 2003)⁷ o, como lo llamaremos nosotros, residuo⁸ de la subjetividad socialmente instituida o residuo subjetivo. La subjetividad instituida insta marcas que —si bien logran su cometido— producen un desperdicio de experiencia que pasa inadvertido para los recursos conceptuales y perceptivos de la lógica instituyente, sujeta a un Centro que totaliza desde la jerarquía.

El efecto residual de la cada lógica es inevitable. *α* trae, desde otras operatorias, sus residuos a la escuela y —a la vez- lleva residuos de su formación escolar a otras operatorias. El residuo de una operación no se puede eliminar. Por ejemplo, la introducción de los dispositivos tecnológicos digitales en una escuela se ejecuta según la lógica instituyente, pero su instalación (ya sea como como operatoria pedagógica o contrabando de entretenimiento) pone en crisis la lógica instituida.

Entonces, no hay una sola subjetividad instituida ni estas lógicas se componen en el marco de cartografías estables. En sus distintos devenires, cada subjetividad instituida derrama su residuo no sólo intramuros, sino también en otras subjetividades instituidas. Esto aflora en el discurso: las marcas de las redes sociales se instalan en la caligrafía del pupitre (construido en un palimpsesto que amontona los códigos de Facebook), mientras cierto ajuste de la normativa escolar aparece en las redes sociales cuando se quieren tratar "temas serios" como el amor o la muerte.

Reconocer estos tipos de recorridos resulta fundamental para comprender los devenires de *α*. "Las casas", el hinchismo, el baile, la calle, instituyen subjetividad y generan residuo subjetivo en sus entrañas y en los otros espacios-tiempos. La disputa amorosa en el baile sigue en *Facebook*, se encarna con *WhatsApp*, se remata con una pelea en la escuela o en la calle cuya filmación se sube a YouTube.

⁷ Este término reemplaza a envés de sombra, empleado anteriormente por el Lewkowicz en el artículo de 1998. La imagen de sombra, que es indeterminada, atribuí a un isomorfismo respecto de la silueta instituida.

⁸ Con residuo subjetivo o residuo de la subjetividad o residuo de la subjetividad instituida nos referimos al envés subjetivo. Sin embargo, empleamos los primeros términos por su expresividad semántica: residuo (del lat. *redidere*, permanecer, que queda, que resta) no solamente se refiere a lo que se desperdicia, sino a un agente activo que corroe la subjetividad instituida.



Subjetividades y nuevas tecnologías: el doble vínculo del residuo

En el espacio-tiempo escolar, reconocemos, entonces, tres tipos de modos de subjetivación dominantes: de control, de disciplinamiento y de captura clientelar. Sus fronteras y sus perímetros son difusos. Aparecen de manera alternada o sincrónica. Así es común que Profe capture la atención de *a* con una divertida propuesta, luego controla el aprendizaje con una prueba y disciplina el aprendizaje con la calificación.

Los dispositivos digitales no son la única tecnología que media en la escuela. Hay una multiplicidad de dispositivos micropolíticos (Guattari & Rolnik, 2006) que instituyen subjetividad o generan residuo subjetivo. Construyen nuevos modos de subjetivación o sostienen los antiguos, se yuxtaponen y se diluyen.

Cada modo de subjetivación se realiza mediante estrategias que incluyen tecnologías. Estas tecnologías pueden funcionar de manera alternativa o simultánea. De allí, que podamos referirnos a tecnologías de los modos de subjetivación disciplinarios (como el panóptico), de control (como los programas de estudios) y de captación clientelar (como la promesa educativa de “ser alguien”). Los dispositivos digitales pueden operar en todos estos modos de subjetivación.

Cada modo de subjetivación opera, entonces, con determinadas tecnologías. El afiche en el pasillo que reproduce Wikipedia (digitalización de la vieja tecnología enciclopédica), la arquitectura radiante, la amonestación que asoma en el cajón de la secretaría, son entre otros, tecnologías de los modos de subjetivación disciplinaria. El libro de temas, el registro de asistencia, el libro de actas, las dos notas por trimestre, son tecnologías del modo de subjetivación de control. La “clase divertida”, los festejos de la primavera, la promesa de inserción en el mercado laboral en caso de terminar la escuela, son tecnologías de los modos de subjetivación de captación clientelar que actúan como válvula de escape a los modos de subjetivación disciplinarios. El concepto de modos de subjetivación y las tecnologías que los apuntalan, nos permite analizar las denominadas “TICs” en una perspectiva más amplia: las redes sociales, la Internet en general, informan y comunican, pero –sobre todo- captan y clientelizan, cuando no coadyuvan como mecanismos disciplinarios y de control. A la vez, representan tecnologías micropolíticas de resistencia a las subjetividades instituidas.

El “mundo del delito”, los valores la familia, el baile, las redes sociales poseen sus propios modos de subjetivación que generan residuos en otras subjetividades instituidas. La expresión de *Ax*: “La policía me llevó al baño y me pegó en el baño del baile”, recibe varios *like* en las redes sociales, mientras en la escuela *Ax* se quejaba de los moretones en las piernas, indicando que no le *like* en absoluto y esperando una empatía menos superficial por parte de los oyentes sobre lo que le sucedió. “Usted, Profe, no sabe lo que es la calle”, fue la respuesta de *Az* cuando fue disciplinado por una agresión en la escuela.



La escuela, como diseño espacio-tiempo, se construye como una estructura disciplinaria, pero en sus grietas se filtra la lógica de mercado. Se busca contener esta subjetividad extraña a la escuela con tecnologías de control; como el control fracasa, en tanto algoritmo ajeno a una operatoria arquitectural y temporal, se genera una tecnología híbrida, algo fósil, algo eléctrica, algo digital, algo alambre de púa, en donde se conjugan la disciplina, el control y la captura clientelar con la promesa pastoral⁹ de un futuro mejor.

En la actualidad, la operatoria mercantil es el modo de subjetivación dominante. Implica una vivencia del tiempo y del espacio (fragmentario, reticular, de presente recortado) que no coincide con las velocidades propias de las instituciones modernas como la escuela (lineal, controlado, asentado en el pasado y futurizante). En las sociedades disciplinarias, tal como señala Deleuze (1999), el “sujeto” está en cada institución. Ahora está en casa. Luego, en la escuela. Más adelante estará en el cuartel. En la sociedad mercantil, se está en la escuela, pero simultáneamente en Facebook; ahora estás en modo copiando el pizarrón; ahora en modo entretenimiento; luego en modo gozando el espectáculo de una pelea. Por las grietas de la solidez administrativa y organizativa, en el sistema de control de los libros de registro y el timbre de entrada y de salida, se filtra el líquido tiempo-espacio del mercado. El empleo del celular primero es disciplinado, luego controlado y, por fin aceptado, lo cual rompe la dinámica de del aula moderna que hace que Profe recurra al disciplinamiento gritando *¡Dame el celular!* para poder “dictar la clase” en los tiempos y espacios lineales que impone la escuela moderna.

Lewkowicz & Catarelli (2003) advertían que las estrategias de subjetivación propias de la dominación estatal consisten en el ordenamiento normalizador. Estos modos reglamentados de habitar (véase también Sousa Santos, 2005) apartan lo normal de lo anormal. Sin embargo, el control mercantil abjura de tales modos de subjetivación, pues no apunta a la normalización de sus agentes. Así definida, la dominación mercantil resulta impensable para una subjetividad estatal.

Como señalamos, *α* no sólo navega en una ni en dos, sino en múltiples imperativos, se instituye, se “transcontextualiza”, para usar un término de Bateson (1991), en una sociedad fragmentada, en múltiples subjetividades instituidas, con residuos subjetivos que se desbordan desde un contexto a otro, desde un discurso a otro. El doble vínculo implica —según Bateson— que las secuencias de acontecimientos sean tales que los enunciados paradójicos parezcan adecuados de alguna manera: “La escuela te hace alguien, pero te respetamos como quien sos (nadie)”; “Sos libre de hacer lo que quieras, pero traeme la tarea”. *No somos una institución disciplinaria, pero controlamos que no te*

⁹ Empleamos este concepto de Foucault que rescata Martiarena (1995). El poder pastoral proviene del cristianismo, pero se extendió a toda la sociedad y se instaló en múltiples instituciones. Este poder supone acción directa sobre los individuos a quienes induce, incita, dirige, seduce, persuade, estimula, limita. Produce sujetos con conductas definidas de antemano.



indisciplines ni fugues, es la matiz de estas paradojas. α navega entre mandatos contradictorios cuyos enunciados se anulan entre sí, lo cual genera estrategias de supervivencia¹⁰.

Watzlawick, Fisch, & Weakland (1995) advierten que el doble vínculo es aplicable de manera general a varios tipos de comunicación alterada. La creación inadvertida del doble vínculo genera efectos sobre la comunicación humana, callejones sin salida que se establecen cuando se intercambian mensajes estructurados como las paradojas clásicas en la lógica formal. Por ejemplo, Profe “debe ser constructivista” en una escuela que transita todavía por sistemas disciplinarios o de control. Un ejemplo de los autores citados también es sugerente: Profe carece de un método «democrático» mediante el cual los estudiantes que se comprometan al estudio. Si se dejara decidir a α lo que desea o no estudiar, si se le permite decidir si asiste o no a la escuela, el resultado sería un caos. Entonces, Profe emplea estrategias para que α atine al contenido pedagógico. Constituyen “recursos didácticos” y no medios encubiertos de disciplinamiento (como una escala del 1 a 10 y un acuerdo de convivencia), ya que el disciplinamiento es una práctica objetada por la escuela democrática.

Conclusión: el estado activo de la experiencia

Pelbart (2009) anuncia subjetividades nacientes, polifónicas, heterogéneas, mestizas, individuales o colectivas, que emergen en la adyacencia de otras alteridades subjetivas. No es que los centros desaparezcan, sino que se desbordan. Esta subjetividad, en la cartografía reticular, se desagrega en devenires. α es el devenir alumno, el devenir adolescente, el devenir avatar... Es un recorrido de planos con/textuales que, como una partícula cuántica, está en la escuela, pero simultáneamente en las redes sociales, en la escritura de un banco, en la pared rayada: hiper-inter-texto oral-icónico-gráfico, cartografía de pliegue y despliegue subjetivo que se sujeta y se libera para volver a sujetarse.

α recorre un espacio-tiempo líquido que la escuela intenta solidificar eliminando todo desborde, ya por tecnologías administrativas, ya por disciplinamiento del tiempo, ya por un ordo clasificatorio en edades y en contenidos. Expulsa lo que es incapaz de moldurar. Estos espacios y estos tiempos, conflagan, intentan acelerar lo que viene lento y desacelerar lo que viene rápido. Las subjetividades instituidas no coinciden entre sí: los devenires que recorren espacios no coinciden; no coincide las tecnologías de la escuela, serializada y registrada y solidificada como horas canónicas, con la velocidad de los dispositivos de supervivencia de α (supervivencia a los sopapos del padrastro, supervivencia a las amenazas de la otra pandilla cuyos integrantes esperan armados a la salida de la escuela, supervivencia a la changa por unos pocos pesos, supervivencia a Profe que impone un tiempo y un espacio inhabitable). No coincide la organización de los módulos de una clase con

¹⁰ Sospechamos que —en este choque de planetas— habría que rastrear también la multiplicación de sus carpetas médicas y el escaso efecto de los sistemas de capacitación.



dispositivos que arrastra a α por diversos devenires: el devenir amigo, el devenir mamá o papá adolescente, el devenir “choro”, el devenir “perro”, el devenir “carteludo” y el devenir “sujeto de aprendizaje” que no se halla sujeto en el pupitre ni en el aprendizaje, porque escapa entre las grietas de la ventana que da a la calle, el *msm* o el simple avioncito que arroja desde el fondo, otra tecnología de supervivencia a la solidez. El grito de Profe no solidifica la atención ni evita que la disciplina de α se licue.

Entonces, se trata de recuperar nuevas formas de experimentar el produ-siéndose. La experimentación regresa la experiencia a un estado activo recuperándola de la posición de desperdicio: la calle se vuelca a la escuela, las redes se vuelcan a la escuela, el sujeto periférico y todos sus residuos subjetivos abren de par en par las puertas de la escuela que —ya desconstruida desde la *différance*, ya desconstruida su identidad comunitaria autocentrada— permite que entre y salga lo que tenga que entrar, sustituya lo que tenga que sustituir y rompa la clausura de sus personajes con/textuales, de su espacio y de su tiempo.

Bibliografía

- Alonso, L. E. (s/f). *Postfordismo, crisis y fragmentación de la sociedad de consumo: los nuevos espacios de la distribución comercial y el comprador postmoderno*. Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de Centre de Cultura Contemporània de Barcelona:
http://www.cccb.org/racs_gene/alonso.pdf
- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo 21.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. México, DF: Siglo xxi editores.
- Bateson, G. (1991). *Pasos para una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Baumann, Z. (agosto de 2011). *Turistas y Vagabundos*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Turistas_y_Vagabundos_Baumann_Zygmunt.pdf
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.
- Derrida, J. (1968). *La diferencia/ [Différance]*. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS:
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf>
- Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En J. Derrida, *La escritura y la diferencia* (págs. 383-401). Barcelona: Antrhopos. Editorial del Hombre.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.



- Giacaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., y otros. (mayo de 2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XX, Número 38, Universidad Nacional de Entre Ríos, 115-147.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas. Carografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hall, S. (2003). 1. Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall, & P. d. Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-40). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I., & Catarelli, M. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. . México: Campus.
- Pelbart, P. P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Watzlawick, P., Fisch, R., & Weakland, J. (1995). *Cambio*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.



Consumos culturales y jóvenes: subjetividad y nuevas tecnologías

Sgammini, Marcela

Universidad Nacional de Córdoba

marce.sgammini@gmail.com

Córdoba

Martinez, Fabiana

Universidad Nacional de Villa María

fabianam@arnet.com.ar

Córdoba

Resumen

Esta ponencia presenta un análisis de los modos de consumo de Nuevas Tecnologías que realizan los jóvenes en la actualidad, en el marco de una investigación más amplia en la que relevamos –tanto cuantitativa como cualitativamente- los consumos culturales de diferentes sectores sociales en la ciudad de Villa María. En este caso, se pondrá el énfasis en los resultados obtenidos a partir de técnicas cualitativas a través de las que se indagó acerca de las prácticas y las formas de consumo que realizan los jóvenes y los aparatos que emplean para ello (computadoras, celulares, portátiles) y los significados que construyen en torno a éstas. Las “conversaciones” con los jóvenes (grupos focales realizados entre 2011 y 2013) permitieron indagar en los diferentes modos en que los “dispositivos digitales” se imponen en sus preferencias y consumos efectivos sobre los “medios tradicionales” (a la vez que se presentan complejas articulaciones con éstos), configurándose así nuevas modalidades y sentidos en torno al tiempo y los espacios del consumo, el lugar que los dispositivos asumen en la construcción de la “comunidad de pares”, lo que los propios sujetos califican de “buenos” y “malos” usos, los fenómenos derivados de la “individualización” del consumo y –más recientemente- la “portabilidad” que involucra de nuevos modos al cuerpo y a la “translocalidad”. De modo incipiente, es posible también encarar algunos indicios acerca de los usos diferenciales de las Nuevas Tecnologías en diferentes grupos sociales. El enfoque de los Consumos Culturales permite abordar las prácticas de recepción como sedes de subjetivación y lugar de producción de sentidos, sin perder de vista las condiciones estructurales que caracterizan a un cierto momento histórico y “socio-técnico”.

Palabras claves: Jóvenes – Consumos Culturales – Nuevas Tecnologías



1. Introducción

El trabajo que proponemos se ubica en el campo de los estudios de Comunicación, y en particular, en perspectivas que han considerado el vínculo entre medios, cultura y procesos de recepción articulando métodos tanto cuantitativos como cualitativos. Forma parte de un proyecto más amplio desarrollado en los últimos años en la ciudad de Villa María y en el que se consideran los consumos de diferentes medios (radio, diario, televisión, nuevas tecnologías, etc.), a partir de los aportes teóricos y metodológicos de los Estudios Culturales o la Escuela de Birmingham. Nos interesa indagar tanto en los diferentes procesos de producción de sentido de ciertos grupos sociales frente a medios de comunicación que tienen una relevancia social en nuestras sociedades “mediatizadas” (diarios, radio, televisión, cine, etc.) como la presencia de nuevas tecnologías y lenguajes que también están incidiendo en los vínculos y subjetividades. Una de las hipótesis centrales del proyecto es que las recientes transformaciones tecnológicas de los dispositivos mediáticos han dado lugar a nuevas prácticas y modalidades de apropiación y consumo, prácticas que asumen modalidades muy diferentes según los distintos contextos en los que se producen, es decir, que frente a una intensa mediatización de la ciudad existe una compleja y diferenciada trama de *gramáticas de reconocimiento* que no es posible dar por supuestas. Y en esta trama, los dispositivos digitales ocupan un lugar cada vez más relevante.

En particular, en esta oportunidad nos centramos en el análisis de los sentidos que los jóvenes, como grupo social, construyen en torno a los usos de Nuevas Tecnologías, teniendo en cuenta que los dispositivos y lenguajes digitales constituyen hoy una de las principales sedes de configuración de sus prácticas, resignificando tanto las modalidades de consumo de los medios clásicos (con las que, sin embargo, aún conviven) como la noción de “estar conectado” en espacios públicos y privados, la regulación de las relaciones con sus familias y sus pares, la organización de sus actividades y tiempo libres en base a una comunicación constante, sus concepciones de *intimidad* y *peligro* frente a las redes, entre otras cuestiones.

Nuestro punto de partida para esta indagación fueron algunos datos cuantitativos recolectados durante la primera fase del proyecto, que consistió en la realización de una encuesta de 400 casos, aplicada a toda la población, orientada a relevar consumos y prácticas culturales en general. La información obtenida indicaba, por un lado, una fuerte preferencia de los jóvenes por la acción de “navegar” en su tiempo libre frente a cualquier otra actividad, y por otro lado, el importante crecimiento del equipamiento personal y doméstico en relación a los dispositivos digitales. Así, nos propusimos profundizar estos usos en una fase que a partir de técnicas cualitativas (concretamente el grupo focal) ahondara en el análisis de estos significados construidos intersubjetivamente por los propios jóvenes. El alcance que fijamos para definir “juventud” – edades de 13 años a 25 años- se desprende de los datos cuantitativos de la encuesta referidos a las preferencias, teniendo en cuenta también que al interior de este segmento hay fuertes heterogeneidades marcadas por los ciclos



“escolares” y del ingreso al trabajo, lo cual implicaría una subdivisión en este grupo: de 13 a 18 años, y de 19 a 25 años.

Se realizaron seis grupos focales, compuestos por entre 5 y 8 personas, en cuya conformación se consideraron diferentes variables: sexo, edad, sector socioeconómico, la condición de ser consumidor de tal o cual medio, y usuarios de determinadas tecnologías. En el presente trabajo exponemos los resultados de uno de esos grupos, constituidos por jóvenes de diversas edades pertenecientes a sectores medios, y que se reconocen usuarios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; en particular abordamos aquí aquellos referidos a la computadora e Internet.

La categoría juventud/es

Delimitado este recorte, dos categorías (juventud/nuevas tecnologías) son centrales para nuestro proyecto de investigación, y tanto las formulaciones de problemas e hipótesis como el desarrollo del “trabajo de campo” requieren de herramientas que hagan posible contextualizar, interpretar y reflexionar acerca de nuevos escenarios. Por un lado, es necesario descanclar la categoría de “juventud” de toda noción esencialista o del mero referente temporal, para considerarla como una construcción cultural y contingente. Un conjunto de estudios ya muy conocidos, desde la década del 80, han desarrollado una perspectiva constructivista, relacional, interpretativa, que pone en primer plano la dimensión simbólico-narrativa de las identidades sociales, en particular la de los niños/jóvenes. Específicamente, en el campo de los estudios sobre Consumos Culturales, desde una perspectiva socio-antropológica, se han considerado los consumos de bienes culturales y tecnológicos como dimensiones constitutivas de las identidades juveniles (García Canclini, Reguillo, Semán, Margulis, Urresti), profundizando en la nueva densa trama de sentidos que adquieren para los jóvenes las tecnologías en el panorama actual, tanto desde el punto de vista de la “expulsión/brecha digital” como desde el punto de vista de la creación de oportunidades y tendencias en el campo de la producción cultural. Otros autores marcan las fuertes transformaciones que impactan sobre esta subjetividad. Para autores como Lekowicz, Duschaztky y Diker, se trata de una subjetividad que emergió vinculada a un conjunto de dispositivos institucionales consolidados al amparo de una meta-institución (el Estado-Nación) proveedora de sentidos que permitían una cierta estructuración vinculada al “devenir sujeto” en la familia, la escuela, la biografía laboral, etc. La desestructuración de estas instituciones durante el neoliberalismo implicó la pérdida de estos referentes simbólicos. La desaparición de un dispositivo fundante de “moralidad” junto a las fuertes situaciones de “exclusión” (que constituye una operatoria de des-subjetivación de las instituciones y prácticas, es decir, éstas existen pero ya no constituyen identidad) se vincularon con la creciente presencia del mercado y el consumo como nuevas sedes de significados. Estos autores consideran y profundizan en las nuevas condiciones de una “subjetividad situacional” (y ya no institucional) en contexto de declive de las instituciones de la modernidad, lo que proporciona un cierto panorama para



pensar hoy la relación entre los consumos de las nuevas tecnologías y los significados que adquieren en el contexto de una cultura del consumo, de relevancia de las relaciones con los “pares” y de relaciones pre-figurativas con los padres (Reguillo), que en parte se configuran hoy en relación con el privilegiado acceso y las preferencias que tienen los jóvenes respecto a las nuevas tecnologías .

Los estudios de los últimos años demuestran que –a nivel global, pero también regional- este grupo es el principal consumidor de los nuevos mercados e industrias vinculadas a las nuevas tecnologías, y también los dinamizadores de los procesos de “domesticación” (Haddon, 2008) y apropiación de tecnologías, lenguajes y productos culturales muy vinculados a los procesos de intensa mediatización producidos en las últimas décadas. Un supuesto importante de nuestra investigación es que, así como en el campo del consumo la recepción permite una pluralidad de situaciones, significados y “tácticas” por parte de los usuarios de tecnologías, también la categoría de “juventud” se ve afectada por diferencias y brechas, vinculadas a sus condiciones socio-históricas particulares. Desde un punto de vista teórico, partimos de una perspectiva narrativa sobre las identidades, lo que descarta todo esencialismo y homogeneidad, al afirmar que toda subjetividad es una configuración social, histórica, contingente, relacional y socio-simbólica, es decir, incluye lenguajes, estéticas, determinadas prácticas culturales y expresivas. Así, cualquier colectivo social es interpelado por un conjunto de dispositivos sociales/discursivos que le atribuyen ciertos sentidos y a la vez éstos mismos producen autorepresentaciones y en esta trama es que se va definiendo, en diferentes épocas, la condición juvenil. Desde esta mirada, la edad no es un dato natural ni meramente biográfico, sino que adquiere sentido dentro de redes relaciones socio-culturales e históricamente situadas: “la juventud alude a construcciones heterogéneas, históricamente significadas dentro de ámbitos relacionales y situacionales. Ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone reconocer su diversidad y transformación en el tiempo, y por ello la conceptualización de las juventudes requiere reconocer su condición diacrónica y polisémica” (Valenzuela, 2010: 327). Esto se realiza en determinadas condiciones materiales: de un horizonte temporal común pero también de situaciones de clase diferenciadas. Así, existen –a lo largo de la historia, pero aún en un mismo punto temporal- varias formas de *juventud*.

Asumiendo el problema de las “juventudes” desde otro punto de vista, es interesante la afirmación de García Canclini, quien plantea que es necesario deconstruir el eje inclusión/exclusión, recuperando la noción de conflictos post-sociales desarrollada por Nancy Fraser. “Inclusión” sería una categoría un tanto anacrónica, en la medida en que hoy muchos grupos –y entre ellos los jóvenes- piden más que nada “reconocimiento” de su diferencia estética y cultural. En este sentido, hay decrecimiento, indiferencia y búsqueda de nuevas formas de filiaciones; es decir, nuevas situaciones que un viejo lenguaje académico-político ya no puede nombrar. Más que acceder a los mínimos de bienestar y protección, los jóvenes prefieren la inserción en redes más experimentables con sus compañeros de edad y bienes de consumo y comunicación, prefieren “redes expresivas” antes que “estructuras abstractas”. Los jóvenes ya no demandarían escuela o trabajo en las formas que éstos tuvieron



clásicamente, formas que quizás no llegaron a conocer, sino que se han instalado ya en una demanda diferente centrada en la diferencia y el reconocimiento de sus particularidades expresivas y estéticas. En este sentido, desarrolla una importante investigación dedicada a grupos de clase alta y media de la ciudad de México, a partir de la noción de “trendsetters”: jóvenes creativos con nuevas formas de inserción social en redes, con participación en la creación de industrias culturales alternativas o “economías creativas”, jóvenes con gran competencia en el manejo de nuevas tecnologías que se integran a nuevos escenarios laborales que aparecen como oportunidades, pero siempre en los límites de un mundo del trabajo altamente precarizado por la “flexibilización”. Esta juventud va de los 20 a 35 años, se encuentra en las franjas más altas de nivel educativo y capacitación tecnológica, y son activos en los campos de las artes visuales, las editoriales independientes y las prácticas musicales y digitales. Se trata de una generación que asume comportamientos que difieren de los precedentes en tanto se construyen a partir de experiencias con nuevas formas de organización socioeconómica y tecnológica así como por el fracaso de formas previas. Esta “juventud” -que se diferencia de la “desconectada” por su capital cultural y sus redes sociales y familiares que colaboran en la inserción en el trabajo- no lucha contra la exclusión, sino que encuentra en una sociedad mediatizada nuevas formas de “inclusión”, desarrollando un conjunto complejo de “tácticas” que, en el sentido de De Certeau, constituyen en nuevos saberes eficaces frente a las lógicas de la industria post-fordista. Se caracterizan por su acceso fluido y constante a las redes digitales, una especie de vivir/trabajar en red los define, y esto define ciertas características: mayor apertura a lo que sucede fuera de su país; disposición a estar conectado permanentemente, y por tanto a diluir la diferencia entre tiempo de ocio y tiempo de trabajo; capacidad de transitar los diferentes “campos”, puede ser un artista, un músico o un editor, son multitareas, pueden usar diversos medios y conexiones, su versatilidad muestra al ejercer oficios que aparecían separados en las prácticas artística tradicionales; tienen habilidades mayores que las generaciones anteriores para establecer interacciones sociales a distancia y redes de cooperación, microcomunidades que expanden la posibilidad de conseguir trabajo y difundir los resultados, tienen un “capital vinculante” que les permite inserciones múltiples en espacios diversos; tienen hábitos de hipervinculación, intertextualidad e interdisciplinariedad. Esta versatilidad es facilitada por las redes, pero es también el resultado de un requisito “normalizador” exigido por la flexibilización de los mercados laborales, lo que los somete a la angustia permanente de los trabajos efímeros y incertidumbre acerca del futuro.

Los jóvenes villamarienses y las nuevas tecnologías

El grupo focal que aquí analizamos, se integró con seis miembros distribuidos como se indica en el cuadro:



Sector socioeconómico	Sexo e identificación	Edad
C3	Mujer 1	17
C3	Hombre 1	14
C2	Hombre 2	20
C2	Mujer 2	15
C2	Hombre 3	23
C2	Mujer 3	25
C1	Hombre 4	14

Como hemos señalado ya, un hecho fundamental del panorama cultural actual es la expansión de las tecnologías informáticas, las que desde la década del 80 han alcanzado a casi la mayor parte de las esferas sociales (trabajo, educación, vida cotidiana) modificando profundamente ciertas prácticas, y entrando según los casos en relaciones de convergencia o competencia con los soportes mediáticos previos. A partir de la masiva admisión de estas tecnologías se ha puesto en duda, incluso, la continuidad de otros soportes de fuerte presencia en décadas anteriores (como el diario en papel, y hasta el libro en su formato clásico) o se reformulan ciertas prácticas sociales (como ir a ver películas al cine, y en la actualidad, el acceso a través de Internet a productos típicos de la televisión, como las series). A la vez, su modalidad de funcionamiento permite una rápida convergencia con múltiples aparatos, como teléfonos celulares, cámaras digitales y mp3, convergencia que ha resultado particularmente atractiva para los más jóvenes. En este sentido, se destaca el hecho de que a diferencia de los anteriores medios, los lenguajes digitales se definen por la preeminencia de las pantallas, el acceso individual, la portabilidad, la comunicación interpersonal y en red, la multiplicación y heterogeneidad de funciones y contenidos, los flujos continuos, la atención intermitente, o incluso entre los más jóvenes el “multitasking”. Se trata también de un nuevo paradigma: en este caso, no encontramos un único emisor que puede llegar a múltiples receptores recortados en nichos homogéneos, de manera simultánea. Las nuevas tecnologías se caracterizan por un funcionamiento en red, que involucra múltiples materias significantes en la forma de red de nodos que funcionan como emisores-receptores (Varela, 2009). Por el hecho de articular lo lingüístico (tanto escrito como sonoro), sonidos, imágenes, movimiento, y todo esto en un contexto de hipertextos e hipervínculos, da lugar a múltiples usos. Internet posibilita encontrarse con amigos, chatear con o sin imagen, bajar series de televisión completas o noticias de último momento, encontrar información sobre servicios o bibliografías específicas, bajar música, tener un sitio personal o acceder a sitios de otras personas,



resolver tareas escolares, hacer compras, trabajar, etc. Tal vez por esta heterogeneidad que las caracteriza, las nuevas tecnologías han atravesado a la sociedad en su totalidad, encontrando múltiples usos en diferentes grupos sociales, y dando lugar a la vez a una interesante debate acerca de cuales serian los “usos legítimos” (debate que incluso encontramos entre los jóvenes que observan “críticamente” a los usos de los más chicos, es decir, los “niños”).

Nuestro estudio permitió confirmar, en relación a la preferencia por edad, la incidencia de las nuevas tecnologías en el uso del tiempo libre y una amplia presencia del equipamiento necesario para el acceso a ellas, condición indispensable para la existencia de un consumo socialmente significativo, que forma parte ya de la vida cotidiana y el entorno doméstico de las personas y que ha asumido diferentes significados para diversos grupos sociales. Estas tendencias globales pudieron constatare ampliamente en el grupo focal constituido por adolescentes y jóvenes. Efectivamente, en términos generales es posible afirmar que entre todos los medios, Internet es el preferido, y el que más lamentarían perder, frente a un retroceso de la televisión, la lectura o –incluso- las actividades en espacios públicos. Aunque con diferencias entre sí, los entrevistados afirmaron disponer de equipamientos muy completos: todos tenían en su hogar uno o más televisores; una computadora de escritorio y una notebook (a la que no necesariamente accedían, pero que está en la familia); un celular; y varios de ellos, un reproductor digital (en general, un mp3). También es significativa la disparidad del equipamiento en diferentes familias, aunque no haya tanta diferencia económica, porque esto también varía según sus intereses y la permeabilidad de los adultos respecto a éstos: desde hogares en los que el joven dispone de una notebook último modelo hasta familias en las que varios hermanos alternan el uso de una computadora de escritorio. En todos los casos, los entrevistados refirieron al uso de la computadora en sus hogares, que aparece como el entorno “naturalizado” del acceso, y no se hizo referencia a ningún otro lugar. El “cyber” como espacio de acceso tiende a desaparecer, y más aún luego de la implementación del Plan Conectar Igualdad.

Para todos los entrevistados, la función más importante de la computadora es la posibilidad de estar comunicados con sus “amigos”, y esto se vincula con una notable preferencia por facebook. Para casi todos, encender la computadora e ingresar a este sitio es casi una misma acción. Existe una especie de “secuencia de accesos” que marcan esta preferencia, pues la mayor parte ingresa aquí en primer lugar y luego navega por otros sitios, que parecen interesar un poco menos (hotmail, youtube, google, páginas institucionales, cuevana). Las acciones vinculadas a estos sitios son siempre lúdicas o de interacción social: comunicarse con los amigos, subir fotos, bajar videos, ver videos divertidos o raros, buscar juegos. Otra acción muy relevante y compartida por todos es el de obtener música de Internet. A pesar de la diversidad de la oferta, unos pocos sitios son muy conocidos y compartidos por todos los usuarios:



“uso la compu para facebook, o rara vez para buscar información para la escuela, y si estoy en la computadora siempre escucho música...en el celular escucho siempre, cuando me baño, cuando voy caminando, siempre escucho” (mujer 1, C3)

“yo siempre tengo una rutina, abro la computadora, abro el facebook, abro la página de la Universidad, y leo el diario, el pronóstico del tiempo, el hotmail para ver la casilla. Estoy una hora sentada con el facebook, y después de ahí ya me cansé porque no sé hacer más cosas, no soy de navegar” ((mujer 3, C2)

“lo primero que hago cuando prendo la computadora es entrar a facebook, si tengo que buscar alguna información para el colegio, a lo mejor me muestran videos por youtube, a veces cuando yo me aburro veo películas, en cuevana, que esas las podés ver de corrido” (mujer 1, C3)

“cuando no tengo nada más en facebook me pongo en youtube, y veo cosas graciosas o cosas así raras, y sino cuevana, que lo descubrí hace poco así que veo todas las películas en cuevana o series...también busco información en google, y veo en youtube canciones nuevas” (mujer 1, C3)

“inicio sesión, entro a Internet, abro el facebook, abro mi página, porque tengo una página de rok, por ahí el facebook, y lo dejo abierto todo el día...todos los días, a la mañana, a la tarde y a la noche. Después busco algún documental, algo nuevo, algún tutorial, siempre estoy buscando algo nuevo para poner en mi página, seguir perfeccionándola”

“voy al facebook, entro a youtube, veo videos de skates” (hombre 1, C3)

“lo uso para subir videos, fotos, más de eso, no” (hombre 3, C2)

“lo uso para comunicarme con mis amigas” (mujer 2, C2)

Para los integrantes de más de 20 años, en tanto Internet permite el acceso a información, lo que más se valora es la “instantaneidad” de esa operación, que aparece como una propiedad de la computadora (mientras que no se vincula en absoluto, por ejemplo, con la radio). El acceso a diarios o sitios informativos se enumera junto a los mismos sitios que el resto de los entrevistados:

“uso el hotmail, jugar de vez en cuando, antes de comer...puede ser que busque algo en wikipedia, en Olé, de varios, no solamente Olé, me meto en TyC Sports después a la noche lo veo en tele” (hombre 3, C2)

“sé leer el diario, el de acá, o sino también en los sitios de telefé noticias o TN, esas páginas te van diciendo la información...la tele no la veo, facebook también” (hombre 2, C2)



En general, estos datos coinciden con la encuesta, que indicaba ya que –a pesar de la extensión y diversidad de contenidos de la red- unos pocos sitios concentran el interés de los usuarios. Así, quienes afirmaron usar Internet accedían frecuentemente a google (18.1%), hotmail (13.6%) y facebook (13.8%), mientras que por intereses laborales el porcentaje es mucho menor (6.1%). También en este caso se confirmó que el uso para la comunicación es relevante: 24.7% afirmó ingresa a sitios de e-mail, 20.4% redes sociales, lo que significa que casi la mitad de los entrevistados fundamentalmente recurre a Internet para la comunicación. Sólo 18.3% tiene como prioridad ingresa a buscadores, 10% accede a medios gráficos y 8.8% logra vincular la red a sus intereses temáticos.

En este grupo de jóvenes, la mayoría dispone de facebook desde hace tres o cuatro años, y pareciera que al pasar el tiempo se reducen las funciones atribuidas, el tiempo de acceso y el interés por los contactos. Es notable también cómo esta modalidad sustituyó al messenger. Mientras que los más grandes sostienen que aquel era un programa más cómodo para chatear, los más jóvenes directamente ingresan a Internet creando ya su propio sitio:

“lo hice hace como cuatro años, no lo uso casi nada. Antes usaba el messenger, ahora uso el facebook, pero nada de fotos...no lo uso...” (hombre 2, C2)

“lo hice porque todos lo tenían, todos lo tenían, y usaba el facebook de mi hermana. Tuve que crearme uno yo. Cargo fotos, pero alguna vez que se hace una reunión...tampoco soy de comentar mucho...Dejé de usar el hotmail, antes chateaba todo el día, era el contacto con la gente el hotmail...” (mujer 3, C2)

“hace como dos o tres años que lo tengo, porque todos dejaron de usar el messenger, por eso me lo hice. Porque si no yo usaba siempre el messenger, como que tenías que hacerte uno...” (hombre 3, C2)

La principal función de facebook es la “comunicación con los amigos”, el saber sobre los otros y los eventos sociales:

“yo creo que facebook es mejor para una ocasión así, querés juntar treinta personas y lo ponés ahí, en vez de levantar el teléfono y avisar uno por uno” (hombre 2, C2)

“lo mejor para mí es la comunicación, es más fácil para comunicarse con los demás” (hombre 3, C2)

“comunicarse sin límites geográficos, nada, te podés comunicar con todos” (mujer 2, C2)

“te podés comunicar con todo el mundo, o sea, hay nuevas formas de comunicación porque antes era por carta u otros medios, teléfono fijo, ya no se usa, todo es celular” (mujer 2, C2)



De manera secundaria, y vinculado a lo anterior, tiene un rol de “agenda escolar”, esto es fundamentalmente en los más jóvenes que encuentran en este punto la principal articulación entre Internet y la escuela más que la búsqueda de la información:

“facebook si necesitás algo es muy importante. Comunicarte con tus compañeros, tenemos que hacer un trabajo, esos grupos del aula. También es como una especie de agenda, y te avisan, acordate tal cosa, y te mantienen en una dependencia. No te conectaste a facebook así que no te pude avisar, pero tenés el celular, tenés el teléfono...” (mujer 1, C3)

“tenés un grupo y tenés todos tus compañeros, mañana hay prueba de tal o cual cosa, lo publicás y lo saben todos tus compañeros” (hombre 4, C1)

Para todos los jóvenes es evidente que los vínculos sostenidos por Internet se han creado previamente, “cara a cara” y en espacios físicos o institucionales compartidos. Ningún joven (excepto uno de ellos) ha iniciado vínculos en las redes, que más bien aparecen como espacios de actualización y de reforzamiento de vínculos personales previamente constituidos. En los primeros tiempos del uso del sitio, aparece como atractivo tener una multitud de contactos, pero luego los jóvenes entrevistados han desarrollado múltiples criterios de selección reduciendo la “comunidad virtual” con la que se comunican. Un primer criterio es que quienes se sumen tengan criterios de “privacidad” (lo que se vincula con cierto “pánico moral” referido a los peligros que acarrea la excesiva exposición, a un interés por restringir la circulación de la información que se ingresa al sitio); un segundo criterio es conocer de antemano la persona, con lo cual el sitio aparece reforzando lazos previamente construidos en otros espacios.

“ya lo tenés que conocer de antes” (mujer 1, C3)

“son conocidos, tenés que poner que son gente o contactos...a mí cuando me agregan acepto y después me fijo si lo conozco” (hombre 2, C2)

“yo primero me fijo, y si lo conozco lo acepto, y sino no” (mujer 3, C2)

“si tiene privacidad, me fijo, y si lo conozco lo acepto, y sino, no” (mujer 1, C3)

“sí es alguien que no conozco, lo elimino. Yo cuando era chico agregaba a cualquiera, todo para pasar el tiempo, y después yo fui priorizando un poco más, desde hace un año y algo, ahora cada vez tengo menos amigos” (hombre 4, C1)

“lo que pasa es que vos no sabés con qué te vas a encontrar, a lo mejor un pedófilo, o te quieren raptar, o a lo mejor quiere ser tu amigo y listo, pero qué sabés con qué te vas a encontrar” (mujer 1, C3)



“amigos, decir amigos, (facebook) no da para tanto” (hombre 4, C1)

“no te vas a hacer amigo por face. Aparte la palabra amigo es fuerte” (hombre 3, C2)

Sólo quienes tienen un perfil de “prosumidor” –y por lo tanto un interés temático al que dedican cierto tiempo- reconocen el valor de vínculos creados a partir de Internet. No son vínculos que pudieran definirse como “afectivos”, sino más bien consolidados en torno a ese objeto específico de interés común:

“yo tengo varios conocidos con los que tengo una relación por facebook, pero nunca es que nos damos muchos datos, nada más es para pasar información, o sistemas, programas, cosas así, gente que está en ese tema, que vos podés hablar con ellos y que te da una ayuda” (hombre 4, C1)

Además del acceso personal cotidiano, aparece también como relevante el uso de la computadora en la reunión de amigos, aunque esto es válido sobre todo para los más chicos (mientras que los más grandes afirman ignorar completamente la computadora en las reuniones). Este uso “gregario” se vincula fundamentalmente con la música y con los juegos. Aparece entonces como un recurso frecuente en el tiempo libre y como un entretenimiento preferido:

“nos juntamos a la noche, en una casa, nunca falta la música. Depende si nos organizamos bien, hacemos la play, un torneo de fútbol, entre todos” (hombre 4, C1)

“cuando hacemos previa al equipo de música lo conectamos con un celular” (mujer 1, C3)

“cuando nos juntamos, la computadora no existe, directamente, somos viejos, nosotros ya...” (mujer 3, C2)

“siempre va a estar el aparato, música, pero no es que nos juntamos por la computadora” (mujer 2, C2)

“hacés una lista y la dejás ahí...sólo para que haga ambiente” (hombre 4, C1)

Las funciones de vinculación social y entretenimiento que cumple la computadora son diarias, forman parte del entorno cotidiano y doméstico de todos los entrevistados. En primer lugar, independiente de los tipos de consumo, el acceso es diario; y además es de varias horas. En referencia a esta cuestión, contamos con datos significativos obtenidos en la encuesta, pues un 49.4% afirmó navegar hasta 2 horas, y un 33.3% entre 2 y 4 horas. En el grupo focal, hubo coincidencia con esto: los chicos afirman navegar “toda la tarde”, “si no tengo nada que hacer, estoy todo el día”, “dos, tres horas”, “a la mañana tengo una hora”, etc.



En este grupo focal parece confirmarse que existe una diferencia notable en la relación consumo/temporalidad entre quienes ubican una franja de uso entre otras actividades organizadas en una rutina regular, es decir, el uso de la PC en un momento determinado del día. En esta rutina, frecuentemente se incluye el “ver televisión” con una clara oposición. La actividad de “ver televisión” se desarrolla en familia, se realiza durante alguna otra actividad compartida por todos (en general, “comer”, “cenar”) y se visionan contenidos elegidos para todos (películas y noticieros, fundamentalmente). En cambio el acceso a Internet es un momento de consumo individual, en el cual el adolescente elige lo que prefiere y se separa del resto de los miembros de la familia. Un segundo grupo accede a Internet en una modalidad de “flujo”, es decir, no en un determinado momento del día sino a lo largo del mismo. Este grupo suele tener la máquina encendida en continuidad, y el lugar que ocupa este vínculo (a pesar del ingreso intermitente) es relevante. Por esta razón, tal vez, estos sujetos afirman enfáticamente “no ver televisión”.

En general, quienes pertenecen al primer grupo son, paradójicamente, los más jóvenes (12-17 años) pues la rutina escolar limita el acceso a Internet y además son más notorias las regulaciones establecidas por los padres y los límites que impone en algunas familias el hecho de que varios hermanos compartan una misma PC:

“todos los días por la mañana reviso la casilla de mensaje, los mails...en el face un ratito, una hora y ya esta, es suficiente ... y a la noche veo tele durante la cena...comparten la mesa y luego se levantan de la mesa y cada uno va a jugar” (mujer 3, C)

“cuando vengo (del colegio) me pongo en la computadora un rato, voy a comer viendo la tele, y después vuelvo a la comp., escucho música, me pongo a ver cosas...” (hombre 1, C3)

“por la computadora siempre nos peleamos porque somos cuatro...el que no esta en la computadora, esta en el tele y así...” (mujer 1, C3)

Para el segundo grupo, en cambio, la experiencia del acceso a Internet es “continua”, no tiene principio y fin en un determinado día, no se concibe como una actividad que empieza y termina en un momento determinado sino que se entrelaza con la vida cotidiana, superponiéndose a veces a actividades diarias. Esta modalidad se vincula con una dimensión presente ya en la radio y en la televisión por cable, que en la actualidad se mantiene pero combinada con la portabilidad y el consumo individual. En efecto, “flujo continuo”, atención intermitente, consumo individual e imbricación con la vida cotidiana son propiedades de los dos equipamientos claramente preferidos por los jóvenes en la actualidad: las computadoras y los celulares¹:

¹ No profundizamos en el presente informe en esta cuestión, pero se dispone de datos cuanti y cualitativos muy significativos respecto a la posesión, uso y significados atribuidos al celular (que fue indagado en este mismo grupo focal), que aparece como un aparato tan indispensable y apasionante como la misma computadora, a la vez claramente diferenciado de ésta. Es



“yo lo único que uso es la computadora estoy casi todo el día, no puedo estar un día sin entrar, estoy todo el día, porque tele no veo, si veo, es una película, pero casi nunca... uso facebook, escucho música, pero generalmente es todo facebook, nada mas...” (mujer 1, C2)

“estoy viernes, sábado y domingo todo el día en la computadora, me levanto a la mañana, lo primero que hago: me levanto y prendo mientras me cepillo los dientes, hasta que se prende y todo...me apasiona...estoy todo el día en la computadora” (hombre 4, C1)

“generalmente estoy siempre en la compu, es lo que más uso de todo, porque televisión no veo” (mujer 1, C2)

“televisor mucho no veo...siempre estoy en la compu....el tele a la hora de comer solamente veo, si hay alguna película o algo, lo veo en la computadora a la noche, música también, todos los días, mucho, casi todo el día escucho en la compu” (hombre 3, C2)

En este caso, como hemos dicho ya, el grupo ha desplazado completamente una pantalla por otra: la televisión pierde lugar frente a la computadora.

La expansión de las nuevas tecnologías ha sido, como ha sucedido con la aparición de otros medios, polémica. Como han señalado Silverstone y Hirsch (1996:45) los medios plantean un conjunto completo de límites, problemas que se expresan generalmente en el ciclo regular de “pánicos morales” que rodean a los nuevos medios y a su contenido, que en el nivel cotidiano se ponen de relieve mediante decisiones acerca de qué y a quién se escucha, con qué se juega, qué se utiliza, etc. Existe un discurso social sobre las “nuevas tecnologías”, que deja sus huellas en las percepciones tanto positivas como negativas que realizan los adolescentes, y que en cierta forma regulan sus prácticas. Tal vez más que otros medios, existe una polémica acerca de los significados que se le atribuyen, y en ocasiones esta discusión se da también en el seno de cada una de las familias, e incluso al interior del mismo grupo de adolescentes, que señalan prescriptivamente los usos de “los más chicos” (o sea, los niños). Asimismo entre los adolescentes este equipamiento es objeto de diversas valoraciones, tanto positivas como negativas.

Por un lado, Internet es valorada fundamentalmente en relación a los siguientes aspectos:

- Valoración de la comunicación virtual con un grupo amplio: es rápido, económico y no tiene límites territoriales. “Comunicarse” para los adolescentes, en cierta forma, significa “pertenecer” a un grupo, recibir invitaciones a eventos, tener conocimiento de lo que hace cada uno, etc.

decir, los datos permiten confirmar la relevancia que los celulares adquieren en la vida e interacciones de los adolescentes, pero refutan la idea de una “convergencia” que se orientaría hacia una cierta “fusión” de las pantallas.



- Función de agenda: escolar, pero también personal: *“lo mejor que tiene es el recordatorio de cumpleaños, hay que alabarlo a eso!”* (hombre 4, C1)
- Más allá de sus usos lúdicos y sociales, es también una herramienta valorada al momento de trabajar (en este grupo focal, sobre todo por los hombres): *“también por facebook podés trabajar, por ejemplo, vender cosas a otros lugares”* (mujer 1, C3); *“para hacer trabajos en la casa sí está bueno, es más fácil”* (hombre 2, C2)
- Función social de difusión de temas que no se conocen y que no aparecen en otros medios masivos, como el noticiero: *“Algo que veo ahora, el aborto, todos los nenes que mueren de hambre, en facebook te aparecen todas esas cosas, hay mucha gente que no sabe de eso, que no está informado...te aparecen frases, entonces eso también ayuda. Son fuertes, por ejemplo, fotos. Hay mucha gente que no sabe lo que está pasando. Facebook es otro medio de concientización, y está bueno eso. Hay mucha gente que usa el facebook y si vos no estás en el noticiero...Aparte el noticiero no te dice cosas importantes”* (mujer 1, C3); *“Son muy fuertes (las fotos). Da mucha impresión, te hace mal ver las cosas”* (hombre 1, C3)

Pero por otro lado, algo llamativo es que los adolescentes son muy críticos respecto a ciertas modalidades de uso. En particular, una entrevistada sostiene además que Internet hace vulnerables a los adolescentes y niños frente al ataque de pedófilos, secuestradores y ladrones que podrían acceder a la información que circula en las redes. Esto se traduce en un conjunto de pequeñas decisiones que inciden en el vínculo de cada sujeto con las redes, como por ejemplo, restricciones en la circulación, selección cuidadosa de qué publicar y a quién admitir, consideraciones acerca de las “malinterpretaciones” posibles de las fotografías, etc. Esto se articula con otra problemática que señalan varios entrevistados (en general, mujeres), y que es la excesiva exposición y una cierta incertidumbre frente a lo que consideran el desdibujamiento de los límites entre lo que es público y lo que es privado. Una cierta “sensación de inseguridad” frente a otro amenazante indefinido se esboza en los discursos de los más chicos, y en particular de las mujeres. Es indudable que las nuevas tecnologías efectivamente han modificado ambas esferas, y han puesto en cuestión, para los propios usuarios, el modo en que cada sujeto y también el hogar, por otro lado, se vinculan con el mundo “exterior”. Las críticas refieren también a otros aspectos que resultan problemáticos o “chocantes” para los adolescentes, como vemos a continuación:

- Respecto a la vulnerabilidad por exposición o exceso de datos publicados:

“a mí no me gusta mucho tanto poner datos personales, está bien, está la privacidad, pero el chico que agrega a cualquiera, cualquiera te ve tu muro, entonces ya sabe dónde vivís, cuántos años tenés... no todos saben que lo podés regular” (mujer 1, C3)

“lo peor es que estás muy expuesto” (mujer 1, C3)



“la contra es que no hay límites entre lo público y lo privado. Ahora todos sabemos de todos” (mujer 3, C2)

“se exhiben las pendejas, fotos en bikini, así” (hombre 1, C3)

“lo malo es estar expuesto. En facebook hay mucha gente que sabés todo, vos entrás al facebook de otro y te dice todo lo que está haciendo!” (hombre 2, C2)

“Chicas de 12 años, mostrando en bikini, yo la llego a ver a mi hermana subiendo una foto de ésas y la mato. Mi hermana no lo hace, pero las compañeritas sí. Lo del chupetín, hay mucha gente que lo ve distinto” (mujer 1, C3)

- Existe una crítica respecto a la falta de selección o de criterio al momento de publicar datos, pues se hace referencia a “conocidos” que publican contenidos banales acerca de acciones cotidianas en una sucesión continua, información que aparece como irrelevante. En este caso, también la publicación de contenidos sin ningún criterio termina en una sobreexposición que es riesgosa, y también en una cierta “saturación” del sitio, que ya no suscita (en este punto) ningún interés para los adolescentes:

“tengo conocidos, amigos que ponen me fui a bañar” (hombre 4, C1)

“el que no tiene nada que hacer. Tengo un amigo...me fui a bañar, me fui a pasear el perro” (mujer 1, C1)

- Se presenta también, curiosamente, una crítica esperable en el discurso adulto, y que está muy presente en el discurso social actual acerca de las nuevas tecnologías: el hecho de que estas sustituyen la experiencia de comunicación interpersonal y los espacios públicos por interacciones digitales entre miembros de una comunidad virtual, que ya no aparece físicamente reunida en ningún espacio. Así, hay un lamento por la pérdida de los “juegos por la tarde”, la “imaginación” de los chicos, los espacios como la plaza o la costanera, que antes estaban llenos de adolescentes:

“mi hermana tiene 8 años, está todo el día en la computadora y no usa la imaginación, a jugar, antes sí” (mujer 1, C3)

“dejás de ver gente en la calle, en la plaza, no sé, alguien haciendo algo” (hombre 2, C2)

“sí, estás con un amigo, y qué hacés?, a la computadora”, y qué vamos a hacer?, vamos un rato a la costa, no...computadora” (mujer 1, C3)



- Así como la computadora es vista como una herramienta válida y práctica de trabajo, al menos para una entrevistada aparece a la hora de producir o resolver tareas escolares como de una complejidad irresoluble. En este sentido, es claro que es muy atractivo el uso lúdico que se vincula a operaciones simples, mientras que le resulta difícil concentrarse en el tipo de acciones o saberes que implican otros usos de la máquina (y respecto a los cuales algunos varones se mueven con fluidez). Posiblemente este aspecto incide en la escasa cantidad de adolescentes “prosumidores” que aparecen en este grupo:

“estudio lechería, y es complicado buscar algunas cosas. Los profesores te dicen busquen en tal página que van a encontrar...Yo tenía que hacer dibujos, por ejemplo, dibujar la fábrica de lechería y no me sale!. No me salen esas cosas, así que fue un sufrimiento hacer cuarto año con eso, no me salía. Si no es para buscar información, facebook, youtube, Word...me ayuda alguien. No sé, tampoco le doy mucha bolilla, entonces no me sale” (mujer 1, C3)

- Otro elemento que es criticado es la “exhibición” por las redes, de propiedades, cuerpos, ropa, etc. En este caso, las tecnologías se vinculan con un uso excesivamente “narcicista” o exhibicionista, confirmando la actitud de una “rivalidad constante y bromista” que los investigadores identificaron en las escuelas ya desde la aparición del ordenador (Silverstone y Hirschs, 135):

“lo veo como una competencia, que ay, que yo tengo tal cosa, vos tenés tal cosa, y es como que se está volviendo muy materialista todo” (hombre 3, C2)

“también la usan para decir, mirá lo que tengo, la super casa, el super auto, la super pileta, o también para decir mirá qué linda que soy, lo que tengo puesto, mucha gente hace eso” (mujer 1, C3)

- Curiosamente, y en relación a adolescentes que todavía van a la escuela, es decir, los más jóvenes, internet no se ve como un recurso para ampliar, buscar y complejizar información respecto a algún tema. A pesar de la enorme oferta y del fácil acceso, aparentemente la resolución de las tareas escolares se resuelve por Internet lo más rápidamente posible, mecanizando la búsqueda y delegando en la máquina el trabajo que antes hacía el estudiante (buscar información en un libro, leer las páginas hasta llegar a ella, etc.). Por esta razón, se observa un nuevo “pánico moral”: las nuevas tecnologías hacen “más vagas” a las personas, facilitándole en exceso las tareas. Es extraño que entre los miembros del grupo esto no fuera discutido, ni siquiera por quienes unos minutos antes habían afirmado que la computadora es muy importante “para hacer trabajos desde la casa”. En relación a lo que acabamos de señalar:



“vos te ponés a buscar en un libro y estás quince minutos, buscando en el libro hasta que encontrás el pedacito que vos querés. Ahora en cambio ya no buscás, apretas F1, tal y tal palabra, la sacás y chau, buscás todo con clave” (hombre 4, C1)

“las vuelve más vagas a las personas, porque antes buscabas información en los libros y la tenías que escribir a mano, ahora la imprimís y lo llevás así” (hombre 2, C2)

- “Vulnerabilidad técnica”. Existe un perfil de adolescente que realiza una apropiación más activa de Internet, y es el que produce contenidos en torno a algún interés específico (en este caso, el rock). Tentativamente, estas entrevistas dan pistas para pensar acerca de las diferencias entre estos sujetos y el “usuario estándar”, pues su vínculo con la computadora y las redes adquiere significados notablemente diferenciados². En este contexto, el “pánico” no se vincula con secuestros o pérdida de intimidad, sino con figuras que, al disponer de mayor conocimiento técnico, pueden llegar a “extraer” contenidos o inyectar virus.

“para mí lo malo que hay en Internet es que vos no le podés dar tanta confianza a alguien porque puede terminar metiéndose un virus en tu computadora ...o bajarte cosas importantes...” (hombre 4, C1)

Como puede verse, la relación de los adolescentes con las nuevas tecnologías muestra un ámbito de investigación que es necesario profundizar, pues constituyen el grupo que con más intensidad se han apropiado de estos dispositivos. Se trata de una apropiación tan significativa que ha llegado a reformar sus vínculos con otros medios (como por ejemplo, el televisor); ha dado opciones diferentes a consumos tradicionales, en particular en el grupo encontramos una articulación celular/música/computadora que es necesario profundizar en el futuro; ha transformado su vida cotidiana y en el hogar, por el desarrollo de equipamientos personales que da lugar a usos diferenciados e individuales; y ha reformulado sus interacciones personales, pues tanto el celular como el facebook (que aparece como el sitio preferido de los adolescentes) son centrales en la organización de los vínculos con los “pares”. Si vinculamos estos datos con los obtenidos a nivel cuantitativo, y con el extenso desarrollo del equipamiento del hogar y personal que se confirma, nos encontramos frente a un fenómeno cultural que marca una “mediatización” en Villa María de intensidad similar a la de cualquier otro centro urbano de mayores dimensiones. Finalmente, se trata de unos procesos que lejos de estar agotados, se presentan como complejos y dinámicos, por lo que

² Por ejemplo, en este caso en particular, se registran varias diferencias: el “prosumidor” (categoría que exige en futuras investigaciones una revisión teórica y descriptiva) no encuentra ninguna amenaza en ningún uso de las nuevas tecnologías y controlan sin dudas la circulación de la información que producen; generan relaciones significativas con otros “expertos” sin necesidad de intercambios cara a cara, es decir, para ellos tiene sentido una comunidad constituida por intercambios puramente virtuales; sus rutinas de acceso al equipamiento son menos regulares, puesto que realizan diferentes tipos de operaciones y búsquedas más complejas; valoran la búsqueda, la novedad y la diferencia en la creación y publicación de datos, son activos buscadores y la computadora “nunca les aburre”; tienen más conocimientos técnicos que los otros, y van mucho más allá del manejo de la interfaz; en general, tienen equipamientos muy actualizados, valoran la novedad tecnológica y sus aparatos tienen biografías mucho más cortas que las del resto de los usuarios; escapan a los controles de los padres, tienen gran autonomía en el desarrollo de sus actividades.



invitan en el futuro a desarrollar nuevas investigaciones que –desde múltiples técnicas- sean capaces de generar nuevos conocimientos y realizar aportes para un debate profundo y amplio acerca de estas transformaciones sociales.

Bibliografía

Balardini, Sergio (2006) "Subjetividades juveniles y tecnocultura", Revista de *Trabajo*, año 4, nº 6, agosto-diciembre 2006.

Castells, Manuel (2006) *Comunicación móvil y sociedad*, Ariel, Barcelona.

Cuesta, Andrés y Zelcer, Mariano (1989) "El diario en la pantalla. La transposición de los periódicos a Internet". V Jornadas de Investigadores de la Cultura, Instituto Gino Germani, UBA, Buenos Aires.

Fernández, José Luis (2009) "Asedios a la radio". En: *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. La Crujía, Buenos Aires.

Dussel, Inés y Quevedo, Luis (2010) "Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", IV Foro Latinoamericano de Educación, Santillana, Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (1989) *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

García Canclini, N. (1999) "El consumo cultural: una propuesta teórica"; en Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*, Convenio Andrés Bello, Colombia.

García Canclini, Néstor (2007) "La modernidad en duda". En: Revista Pensamiento Iberoamericano.

García Canclini, Néstor (2010) "Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes". En: Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*, FCE, México.

García Canclini, Néstor (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Ariel, España.

Haddon, Leslie (2008) "Diferencias culturales en comunicación: análisis de los patrones cotidianos", en AGUADO, J. M. et al. *Sociedad móvil. Tecnología, identidad y cultura*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Hopenhayn, Martín (2008) "Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana". Revista *Pensamiento Iberoamericano*, Nº 3, 2º época, Madrid.

Ito, Mizuko et al. (2005) *Personal, portable, pedestrian. Mobile Phones in Japanese Life*, Cambridge Mit Press.



Jacks, Nilda Coord. (2011) *Análisis de recepción en América Latina: Un recuento histórico con perspectivas al futuro*. Ed. CIESPAL, Quito.

Lewkowicz, Ignacio et al. (2003) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.

Livingston, Sonia (2007) "From family television to bedroom culture: Young people's media at home". En: DEVEREUX, E. (Ed.), *Media Studies: Key issues and Debates*, London, Sage.

Martin Barbero, J. (2002) "Jóvenes: comunicación e identidad", N° cero, 02/2002.

Miranda, Ana y Otero, Analía (2007) "La condición joven, aproximaciones desde el tránsito entre la educación y el empleo en Argentina", XXVI LASA, Montreal, Canadá.

Miranda, Ana (2007) *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Fundación Carolina, Buenos Aires.

Perea Restrepo, Carlos Mario (2008) *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. La Carreta Editorial, Medellín.

Pini, Mónica (2012) *Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años*. Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Margulis, Mario (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Biblos, 2008.

Medina, Gabriel (2010) "Tecnologías y subjetividades familiares". En: Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Morduchowicz, Roxana (2009) *Los jóvenes y las pantallas*. FCE, Buenos Aires.

Morduchowicz, Roxana (2012) *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. FCE, Buenos Aires.

Pérez Islas, José Antonio (2010) "Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo". En: Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Reguillo, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles*, S. XXI, Buenos Aires.

Reguillo, Rossana. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI, Buenos Aires.



Reguillo, Rossana (2005) “La razón re-encantada: magia, neorreligión y rituales en la era del colapso”, Revista *Comunicación y Medios*, Nº 16, Chile.

Reguillo, Rossana (2008) “Las múltiples fronteras de la violencia. Jóvenes, entre la precarización y el desencanto”. Revista *Pensamiento Iberoamericano*, nº 3, Madrid, Fundación Carolina.

Semán, Pablo (2001) “La recepción popular de la teología de la prosperidad”, Revista *Scripta Ethnológica*, vol. XXII, Buenos Aires.

Silverstone, Robert. Hirsch, Eric y Morley, David (1996). “Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia”. En: SILVERSTONE, R. y HIRSCH, E. (eds.) *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*. Bosch, Barcelona.

Valenzuela Arce, José Manuel (2010) “Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización”. En: Reguillo, Rossana, *Los jóvenes en México*, FCE, México.

Valenzuela Arce, José Manuel (2005) “El futuro ya fue. Jóvenes, educación y cultura”. Revista *Anales de la Educación*, año 1, Nº 1-2, Buenos Aires.

Urresti, Marcelo (2008) *Ciberculturas juveniles*. La Crujía, Buenos Aires.

Verón, E. (2009) “El fin de la historia de un mueble”. En: CARLON, Mario y SCOLARI, Carlos (2009) *El fin de los medios masivos*. La Crujía, Buenos Aires.

Winocour, Rosalía (2008) “La convergencia digital como experiencia existencial en la vida cotidiana de los jóvenes”, Universidad Autónoma Metropolitana, México.