



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

Consumos Culturales de los y las adolescentes

Diálogos posibles con el mundo escolar

Tesis para optar por el grado de Especialista en Nuevas Infancias y

Nuevas Juventudes

Universidad Nacional de La Plata

Director Cesar Barletta

12 de agosto, 2021

ABSTRACT

En el año 2017, el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SinCA) realizó la Encuesta Nacional de Consumos Culturales (ENCC). La intención era conocer los hábitos y comportamientos de la población en relación con los consumos culturales. Allí, entre diversas conclusiones se llegó a la siguiente: los y las jóvenes, son quienes más consumen y producen bienes culturales¹.

Por otro lado, partimos de que el dispositivo escolar, es un lugar clave en los procesos de subjetivación de las juventudes (Bleichmar: 2014; Corea y Lewkowicz: 2004). Sin embargo, consideramos que esta institución no conoce con hondura los consumos culturales propios de quienes habitan sus aulas, patios y pasillos en condición de estudiantes. Esta característica genera como resultante la ruptura del diálogo entre la cultura juvenil y la cultura escolar (Sibilia: 2012; Dubet: 2006, 2010)

Es por eso que, esta investigación, tiene como objetivo principal explorar los consumos culturales que realizan las y los jóvenes que se encuentran en la escuela media y pertenecen a diversos espacios socioeconómicos.

La corriente latinoamericana de estudios sobre consumos culturales será el marco elegido para ahondar sobre estos bienes simbólicos. Realizaremos la indagación desde una metodología integradora que, a través de encuestas seriadas y entrevistas en profundidad, pueda ofrecer la posibilidad de explorar e identificar algunos de los principales consumos de bienes y servicios culturales por parte de las y los jóvenes que cursan la escuela media.

Palabras claves: Cultura de juventudes – Consumos culturales- Cultura escolar - Escuela

¹ Recuperado el 7 de febrero de: <https://www.sinca.gob.ar/VerNoticia.aspx?Id=50>

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

"Si la escuela quiere comprender y acercarse a los chicos tiene que cruzarlos por los consumos culturales"

Roxana Morduchowicz (2009)²

Explorar los consumos culturales de las y los jóvenes no es algo intrascendente. Tener un acercamiento al conjunto de bienes simbólicos, signos, ideas y valores que están inscriptos en dichos consumos se vuelve necesario y urgente (Bourdieu: 1998). Consideramos que lo relativo a los bienes culturales: lo que se produce, circula, recepciona y consume, se vuelve indispensable para pensar en los modos en los que hoy forman sus subjetividades las y los jóvenes.

Asumimos que estos bienes simbólicos no son creados ex nihilo, por el contrario, ya sea por emisión u omisión, están presentes y circulan en todos los ambientes. Por lo tanto, un espacio clave de circulación, es la institución escolar. Y reconociendo que la experiencia escolar es sustantiva en la vida de las y los alumnos consideramos que la escuela debe reconocer, explorar y entablar un diálogo sincero con los consumos culturales que son propios de las culturas de juventudes (Pini: 2012).

A estos bienes, alineándonos a los planteos de John Thompson (1990), los comprendemos como las formas simbólicas excluyentes y constitutivas de la cultura: son "*acciones, objetos y expresiones significativas de varios tipos (...) que son de carácter intencional, convencional, estructural, referencial y contextual* (1990:138). Esta delimitación del campo se vuelve importante debido a que, en múltiples ocasiones, se confunde "consumo cultural" con "sociedad de consumo" o "consumismo" (García Canclini: 1993).

Y el consumo de estos bienes culturales, según Emilia Bermúdez es el "*proceso en el que los actores sociales se apropian y hacen circular los objetos atendiendo a su valor simbólico y a través de este valor simbólico interactúan, resignifican y asignan sentido a sus relaciones y construyen sus identidades y diferencias*" (2001:11). Es entonces como los consumos culturales son claves para las y los jóvenes ya que se configuran como el lugar estructurador de prácticas y valores a través de los cuales construyen identidades y regulan y ordenan sus relaciones sociales y con el mundo.

Y es también en la escuela, y en las prácticas que allí se despliegan, que se genera una articulación de relaciones, actitudes, avales, permisos y prohibiciones que

² Relevado el 7 de diciembre de 2020 en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45039>

son el asidero desde donde se configuran las subjetividades juveniles y sus respectivos modos de comprender, ser y estar en el mundo. (Levy)³. Sin embargo, como lo afirman Giroux y Flecha (1999), el conocimiento que se aprende en la escuela es el que responde y despliega los cánones, ideas y cosmovisiones de las culturas dominantes. El consumo cultural propio de las y los estudiantes parece quedar fuera de lo que sucede en el aula.

La escuela propone una cultura, pero es su propia cultura, la que el sociólogo Parra Sandoval (1998) define como escolar. Con esta categoría, cultura escolar, se refiere a las formas de organización social de la institución escuela. Allí tienen espacio los valores y normas seleccionados y determinados, así como también, esta cultura define el modo en el que se interpreta y propone el poder y la participación. En síntesis, podemos afirmar que la cultura escolar es el dispositivo potente que cuenta la escuela para ejercer su tarea.

La acción cultural, dentro de un proceso de enseñanza, genera procesos de subjetivación y sociabilización (Chaves Salas:2006). Mirar en profundidad cuáles son los bienes culturales que consumen y producen alumnos y alumnas puede ser una vía concreta y efectiva para crear nuevos escenarios educativos.

Dar lugar en la escuela a otros bienes simbólicos es una alternativa interesante para conformar territorios creativos y significativos para las juventudes. Esta acción de hacer un espacio que cobije y otorgue lugar a lo nuevo es un desafío para la institución en general y para cada uno y una de los educadores en particular. Si los bienes culturales de los y las jóvenes no tienen espacio en la escuela, seguimos generando una brecha entre la cultura escolar y la cultura juvenil.

Además, retomando a Jesús Martín Barbero, si la escuela no puede partir y resignificar los consumos culturales de los jóvenes estamos dejando que el Mercado opere sin contrapuntos. Y, lo que asume el Mercado: *no puede generar innovación social pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias mientras que el mercado trabaja únicamente con rentabilidades*. (1998, p. 197).

Es por eso que, en el campo educativo, centrándonos en la escuela, pensar lo que alumnos y alumnas adoptan como consumos culturales, se vuelve relevante. Sin

3

https://www.sap.org.ar/docs/Congresos2016/2016Mes8%20Adolescencia/JUE/JUE%20Levy_construccion_de_la_subjetividad_adolescente_hoy.pdf

embargo, partir de esta certeza y desplegar estrategias educativas en esa línea, no es fácil. La dificultad, tomando la premisa que señala Dubet y Martuccelli, radica en la tensión existente entre ser joven y ser estudiante. Hay una dualidad: la de ser joven y la de ser alumno y alumna. Es esto lo que está en pugna: en la escuela, se configura una cultura escolar diversa y contrapuesta a la cultura juvenil. Es por lo que, las y los jóvenes, para atravesar su experiencia escolar “están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83)

La cultura juvenil y la cultura escolar son dos escenarios claves para la conformación de la subjetividad de estos sujetos. Sin embargo, estas culturas están atravesados por más desencuentros que encuentros. Carlos Feixa, antropólogo especialista en juventudes dirá:

“Las relaciones entre escuela y cultura juvenil pueden equipararse a las que se dan en un matrimonio mal avenido (que se pasa la vida discutiendo, aunque no se atreva a divorciarse) o en una pareja de hecho (que no quiere formalizar su relación aunque estén condenados a convivir). La escuela mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia, y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo. Pero también hay momentos en que una y otra se miran cara a cara y establecen relaciones fructíferas” (2010, p. 8).

En definitiva, el diálogo no es lineal ni fluido. El vínculo entre las culturas juveniles y escolares se construye más desde una lógica en tensión que, en la mayoría de las veces, queda dividida y no incide una por sobre la otra. El problema de esta ruptura es que las culturas juveniles, en tanto formas simbólicas que traducen los deseos, temores, valoraciones y expectativas de las juventudes, no son escuchadas y nos perdemos de conocer algo que les es verdaderamente relevante de sus vidas. Jurge Torres (1994) señala que la cultura de los jóvenes es una de las voces ausentes de la cultura popular. Como educadora de distintos espacios formales y no formales, es un desafío, y una responsabilidad ética, vincular las expresiones simbólicas juveniles y, tal como Pérez Gómez afirma, hay que realizar una redefinición de la institución escolar planteándola *“como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica es la medición reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen sobre las nuevas generaciones”* (1998. p. 17)

¿Cuáles son los consumos culturales de los y las jóvenes? ¿Qué características tienen? ¿Cuáles son las apreciaciones que tienen sobre sus consumos culturales? ¿Qué vínculos vislumbran entre lo que ellos consumen y su experiencia de aprendizaje

recibida en la escuela? Son preguntas que, explorarlas, permitirán ir entretejiendo ese diálogo con más elementos.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

⇒ Explorar y describir los consumos culturales de los y las alumnas de escuela media pertenecientes a espacios sociales diversos en el año 2021.

Objetivos específicos:

- ⇒ Describir cuáles son los consumos culturales de los y las alumnas de la escuela media pertenecientes a un espacio social/socioeconómico bajo.
- ⇒ Describir cuáles son los consumos culturales de los y las alumnas de la escuela media pertenecientes a un espacio social/socioeconómico medio.
- ⇒ Describir cuáles son los consumos culturales de los y las alumnas de la escuela media pertenecientes a un espacio social/socioeconómico alto.
- ⇒ Describir las continuidades y divergencias de los consumos culturales de los y las alumnas según los espacios sociales de pertenencia.
- ⇒ Explorar los vínculos existentes entre la cultura escolar y las culturas juveniles.

INTERROGANTES

Los y las jóvenes son quienes más gastan en consumos culturales en la Argentina. Según los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2017), queda en evidencia que ellos y ellas son el grupo etario que más consume cultura. A su vez, son quienes más están digitalizados. Es por lo que hacer un borramiento de los usos y apropiaciones que realizan de los bienes simbólicos, es cerrar una puerta clave: conocer su mundo (o sus mundos) habilita nuevos caminos.

Explorar las características del consumo cultural juvenil y cómo se realiza este consumo contribuye a conocer las nuevas formas de transmisión del conocimiento, los significados que acuñan, cómo organizan sus prácticas cotidianas, cuáles son las nuevas identidades juveniles que se generan y los nuevos modos de relacionares, con pares y con otras generaciones.

En este “ecosistema comunicativo” (Barbero, 2003), los y las jóvenes participan de una experiencia cultural distinta y novedosa. Es a través de este proceso de usos y apropiaciones del mundo cultural que los sujetos juveniles construyen las imágenes que tienen sobre sí mismos y las que desean proyectar. A su vez, desde estos consumos culturales, establecen y mantienen relaciones (Douglas: 1990).

Según Roxana Morduchowicz (2013) los medios de comunicación y las nuevas tecnologías desempeñan un papel muy importante en el tiempo libre de los y las jóvenes. Estos son los soportes para la sociabilidad. Y aunque este mundo cultural para las juventudes les es natural, la digitalización y determinados consumos y prácticas les son propios, para otros colectivos e instituciones, este mundo les resulta inconmensurable y misterioso. En principio, porque no les pertenece. Y es allí en donde la escuela, como institución hace quiebre.

Es en este punto en donde los aportes de François Dubet se vuelven necesarios para explicar este proceso de alejamiento de la escuela hacia lo que los y las estudiantes vivencian. En el análisis que realiza en su artículo “Crisis de la transmisión y declive institucional” (2010) señala que las sociedades modernas, en su surgimiento, necesitaron coaccionar para sociabilizar. Para hacerlo realizaron un doble movimiento: por un lado, el individuo, a través de un acervo común, adquirió determinados atributos y conductas que le permitían formar parte de la sociedad, y por el otro lado, se los subjetivaba para no perder su especificidad y no ser el resultado de “una clonación total”.

Este doble proceso, que inicialmente fue ejercido por la Iglesia y luego apropiado por los Estados modernos, se hizo posible por la creación de un programa institucional. Dicho dispositivo simbólico y práctico tenía dos elementos fundamentales:

El primero proponía un **corpus de valores** que se consideraban sagrados, inviolables e intocables. A priori, estos tenían un carácter universal y sostenían los principios de la República⁴. Por lo tanto, era a través de la cultura escolar que la sociedad iba logrando su fundamento, unidad y razón de ser.

El segundo se centraba en el **enseñante**, aquel que, con su virtud y vocación, encarnaba los principios de la institución. Eran los maestros quienes podían asumir con enorme fuerza este programa porque creían fuertemente en este. Para seguir delineando esta idea Dubet, retomando a Durkheim subraya que la figura del maestro, en el programa institucional, era igual de sagrada que la del sacerdote, o sea impoluta e incuestionable:

“En el programa institucional, la autoridad del maestro (...) es profundamente carismática en la medida que la obediencia que reclama trasciende a la persona. Al obedecer al maestro, el alumno obedece, primeramente, a todo lo que él representa y encarna” (Dubet: 2010, p. 17).

Será el maestro quien, encarnando los valores de la razón, la ciencia y la nación, promueva a los alumnos y los abstraiga de sus singularidades psicológicas y sociales para que, ellos también, como escolares, puedan ser “Sagrados”. Los maestros, a decir de Dubet, antes del declive institucional, introyectaban la fuerza del programa y desprendían un aura que les hacía posible disciplinar a los niños convirtiéndolos en alumnos. Allí estaban, entre otras, la enorme y significativa eficacia del programa institucional que tenía como mediación necesaria la labor docente⁵.

Los docentes de la República tenían la siguiente condición: *“Una vocación que les confería una legitimidad y un aura que ni su salario ni sus conocimientos alcanzaban a fundar”*. (p. 105). Esta legitimidad generaba una dinámica en donde el maestro transmitía aquello en lo que creía, y de esa creencia y convicción, emanaba su autoridad.

Algunos siglos después, la situación es diferente: en la actualidad hay una coyuntura que hace que los principios y valores de aquel programa institucional ya no

⁴ Señalamos que Dubet es un sociólogo francés y describe la crisis institucional de dicho país.

⁵ Aunque no quisiera extenderme en este punto podemos pensar que la ex gobernadora Vidal apelaba a voluntarios que eduquen porque en aquellos que, “de modo altruista y por mera vocación” se sentían llamados a dejar a los niños sin clase, encontraba el aura que en los maestros de hoy, ya estaría caduca.

signifiquen. Parece haber un agotamiento de aquel que antes transmitía algo valioso y ahora, imperiosamente, debe justificar su accionar. De la mano de la obligatoriedad por parte del maestro en explicarse va la obligatoriedad de legitimarse. (p. 136).

La antropóloga Paula Sibilía también hará hincapié en esta erosión del sistema educativo al afirmar que la escuela está en crisis debido a que es una **tecnología de época**. La institución escolar fue creada para responder a un conjunto de necesidades y demandas específicas que eran propias del proyecto histórico que la diseñó. Y para cumplir tal objetivo lo que hacía era disponer todo un aparato tecno humano que cumplía con lo más importante: subjetivar cuerpos, aleccionarlos, hacerlos dóciles e idóneos para el proyecto de Nación que estaba en marcha.

¿Y cuál es en la actualidad el problema que se presenta? Sibila afirma que los cuerpos que hoy están en la escuela, los que circulan por aulas, patios y pasillos, no son los que la escuela de antaño recibía. La institución escolar no puede dejar huella en ellos porque sus subjetividades son de otro tiempo⁶. Y es en ese hiato en dónde lo que antes no se cuestionaba, el programa institucional, la reproducción social y la serialización, hoy es puesto en discusión.

En conclusión, en la actualidad la institución escolar pareciera estar condenada. Deleuze, con contundencia dirá: *“Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando a la puerta”* (En Sibilía: 2012, p. 141).

Lo hasta aquí expuesto nos hace reflexionar que hay una enorme brecha entre lo que se propone en la cultura escolar y lo que experimentan los jóvenes viviendo su cultura. En definitiva, parecen ser dos mundos distintos que tienen la intención de interpelar a los mismos sujetos, los y las jóvenes, pero sólo uno cumple su cometido. Mientras que Escuela todavía representa a la cultura dominante mediante una selección enciclopedista de contenidos (Giroux y Flecha: 1999), los y las jóvenes, portan otros mundos, saberes, prácticas y lenguajes. Y como dice Jurjo Torres (1994) esta cultura, la de las y los estudiantes, es dejado afuera de la escuela.

Finalmente, consideramos que explorar los consumos culturales de los y las jóvenes de diversos espacios sociales podría ayudar a achicar la distancia entre el mundo juvenil y escolar. Incluso, podría ponerlos en diálogo.

⁶ Frente a este argumento, y haciendo un ejercicio de ficcionalización los autores Masschelein y Simons le contraargumentarían a Sibilía: *“Si la escuela no cumple con las expectativas de algunos ¿no es acaso también porque los jóvenes (a veces) tampoco cumplen con las expectativas y, por lo tanto, no se adecúan ni quieren adecuarse a la imagen mental que nos hemos forjado de ellos?”* (2018. P. 24)

ESTADO DEL ARTE

Eje Consumos Culturales

Desde la década de los noventa, han proliferado en América Latina estudios sobre consumos, usos, imaginarios y prácticas culturales que los sectores juveniles realizan de los bienes culturales. Esto, ha significado una vasta producción de datos con su correspondiente posterior análisis. A su vez, se ha conformado un área de estudio y discusión (Quevedo: 2013)⁷.

Por lo tanto, para este estado del arte, se podrían enumerar diversas investigaciones que han aportado datos cuantitativos y cualitativos sobre consumos juveniles de medios de comunicación, prácticas culturales y relación con las TICs. De hecho, en varios países de América Latina, se han podido registrar hábitos socioculturales que han propiciado una reflexión teórica y metodológica sobre los usos y consumos de bienes culturales (Joaquín Brünner (1989, 1998), Flores Ballesteros (1997), García Canclini (1990, 1995, 1999), Calderón (1996), Martín Barbero (1998), Renato Ortiz (1998), Mato (1994, 1995, 1999), Pasquali (1991, 1998), entre otros)

“Podemos afirmar hoy que el estudio del consumo cultural ha cobrado una importancia creciente en los últimos años en América Latina, y se ha transformado en un terreno desde donde pensar los procesos culturales, mediáticos y socio-culturales que actualmente atraviesan nuestras sociedades” (Quevedo: 2013, p.1).

En principio, hay que remarcar que el concepto de consumos culturales como objeto de investigación en el campo de la cultura y la comunicación se desarrolla con matrices propios por los aportes de García Canclini y Martín Barbero. Estos teóricos han tenido una enorme influencia en América Latina (Sunkel: 2004, p. 18)

Dentro del ámbito de las ciencias sociales, son varios los campos y las disciplinas que han abordado estos estudios. Podemos nombrar a las ciencias políticas, la psicología social, antropología, sociología y comunicación como algunos de los espacios más activos en estos estudios. Según Luis Alberto Quevedo, esta tendencia en los estudios de los consumos culturales muestra la vocación interdisciplinaria y dinámica del campo.

Un estudio pionero en el contexto latinoamericano sobre consumos culturales será el del antropólogo y sociólogo Néstor García Canclini. En 1999 plantea que los

⁷ Los estudios de consumos culturales tienen una larga tradición anglosajona. Sin embargo, para este estado del arte hemos realizado una segmentación geográfica centrándonos en las investigaciones teóricas de América Latina. Sólo se nombran algunos autores de otras latitudes porque los consideramos decisivos para la formación de agenda en los estudios culturales de América Latina

consumos culturales son el lugar estratégico y facilitador para pensar el tipo de sociedad que deseamos proyectar. Los estudios sobre prácticas, usos y apropiaciones de bienes culturales son de enorme relevancia para diseñar políticas públicas.

En la obra, “El consumo cultural: una propuesta teórica”, García Canclini desglosa seis modelos que sirven para analizar las características del consumo:

- ✓ Modelo 1: el consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital.
- ✓ Modelo 2: el consumo es el lugar (donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social.
- ✓ Modelo 3: el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos.
- ✓ Modelo 4: el consumo como sistema de integración y comunicación.
- ✓ Modelo 5: el consumo como escenario de objetivación de los deseos.
- ✓ Modelo 6: el consumo como proceso ritual.

Aunque ninguno de estos modelos pueda por sí mismo abordar toda la problemática, la clasificación nos será pertinente como antecedente para pensar a las juventudes en su apropiación de los bienes culturales. Para los y las jóvenes, consumir no es sólo satisfacer una necesidad: hacer uso y apropiación de un bien es definirse en un espacio, participar de un grupo, integrarse con pares y, todo, desde un proceso ritual.

En definitiva, estos modelos señalados por García Canclini muestran que el consumo implica prácticas sociales que poseen una fuerte carga simbólica. Es por este motivo la relevancia de estos modelos descriptivos. Entre otros aportes, se muestra como los consumidores no son irracionales, por el contrario, en los usos y apropiaciones sobre los bienes hay algo más que deseo o necesidad. La apropiación de un bien de consumo nunca está escindida de un posible significado: el consumo se carga, en el mismo momento que se realiza, de un significado.

“Los productos denominados culturales tienen valores de uso y de cambio, contribuyen a la reproducción de la sociedad, y a veces a la expansión del capital, pero en ellos los valores simbólicos prevalecen a los utilitarios y mercantiles. Un automóvil usado para transportarse incluye aspectos culturales; sin embargo, se inscribe en un registro distinto que el automóvil que esa misma persona -supongamos que es un artista- coloca en una exposición o usa en una performance: en este segundo caso, los aspectos culturales, simbólicos, estéticos predominan sobre los utilitarios y mercantiles” (García Canclini: 1999, p. 42)

Un antecedente valioso a lo que plantea García Canclini, es el concepto de *Capital Simbólico* que acuña Pierre Bourdieu (2002). El sociólogo francés, lo define como el bagaje que posibilita comprender el valor simbólico inherente en los productos culturales. El consumo cultural es posible en la medida en que puede distinguirse el valor simbólico que predomina en ellos. Por lo tanto, el consumidor habiendo incorporado el manejo de estructuras simbólicas es lo que le permite distinguir un producto cultural de otro que no lo es. A mayor capital cultural, más posibilidad de simbolizar distintos bienes.

Por lo tanto, el capital simbólico que plantea Bourdieu en *La distinción* (1988) tiene estrecha relación con la noción de consumos culturales debido a que estos están retroalimentados por la dinámica de los estilos de vida, la relación entre las pautas de consumo y las estrategias de producción y reproducción de las diferencias de clase.

Las perspectivas teóricas aportadas por Pierre Bourdieu han influido enormemente en América Latina, sobre todo en Néstor García Canclini, quien ha desarrollado una perspectiva propia que retoma la teoría de Bourdieu pero que ha adaptado conceptos específicos de la esfera cultural Latinoamericana. García Canclini retomando lineamientos buordianos señala que:

“En los mismos años en que casi todo el marxismo francés —y buena parte del europeo— concebía su renovación intelectual como un esfuerzo hermenéutico y especulativo, althusseriano primero, gramsciano después, Bourdieu buscó en investigaciones empíricas la información y el estímulo para replantear el materialismo histórico. No intentó esta renovación en las áreas declaradas estratégicas por el marxismo clásico, sino en lo que la ortodoxia economicista había excluido o subvalorado: el arte, la educación, la cultura. Dentro de ellos, analizó, más que las relaciones de producción, los procesos sobre los que el marxismo menos ha dicho: los del consumo” (García Canclini: 1990, p. 1).

Otro aporte interesante es el de Jesús Martín Barbero (1999). Este teórico de la comunicación se aleja del paradigma reproductivista para explicar los consumos culturales de los sectores populares. Al analizar sus usos y prácticas culturales afirma que sus consumos no son meras tareas de reproducción de la fuerza de trabajo. Por el contrario, sus hábitos culturales tienen una fuerte carga simbólica. Por tal motivo, connota que los consumos culturales de los sectores populares están inmersos en una profunda producción de sentido:

“El consumo no es sólo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos: lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los XVRV que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales (Martín Barbero, 1987: p. 231).

A su vez, Martín Barbero afirma que estos consumos, en tanto producción de sentido, no se realizan en plena libertad. Estos se realizan en un marco de desigualdad de fuerzas inserto en un sistema hegemónico: son prácticas del “escamoteo” que se vuelven líneas de fuga con la finalidad de burlar el orden establecido.

Otro punto de inflexión a resaltar en este estado del arte se produce cuando en la década de los noventa se comienza a colocar sobre el tapete las consecuencias de políticas neoliberales y del fenómeno de la globalización. Estos elementos actantes, ponen en evidencia, la interrelación entre la cultura y la economía.

En línea con esta perspectiva la investigación del sociólogo Guillermo Sunkel publicada en (1999), *El consumo cultural en América Latina*, propone analizar los consumos culturales haciendo un mayor hincapié en vinculación con el campo económico. Señala que es menester retomar la noción de consumo desde: *“una práctica cultural que se manifiesta tanto en la apropiación y usos de todo tipo de mercancías y no sólo en los llamados 'bienes culturales' ”* (Sunkel, 2002: p. 9).

A su vez, se esboza que es fundamental abordar los modos en los que los individuos acceden a estos bienes de consumos culturales. Ya, a inicios del nuevo milenio, afirmaba que por el enorme aumento en la cantidad de imágenes, información y datos que se difunden a través de un espectro cada vez más amplio de medios, dispositivos y redes hay que repensar los accesos en el nuevo panorama comunicacional del siglo XXI.

En la actualidad, la centralidad que han adquirido los medios digitales ha dado lugar a una proliferación de investigaciones con la intención de dar cuenta de los usos, apropiaciones, modos de interacción e intercambio que estas nuevas tecnologías propician.

Eje Consumos Culturales de los y las jóvenes

En los estudios sobre la relación entre juventudes y consumos culturales, suelen existir dos visiones extremas (Wortman, 1991). En un primer enfoque los y las jóvenes son víctimas vulnerables y manipuladas por la industria cultural, especialmente, por las TICs. El segundo enfoque tiene una mirada simplista de las nuevas tecnología y

naturalizan los usos que los y las jóvenes establecen para con ellas. Sin las TICs, que pareciera ser el único consumo cultural de las juventudes, nada parecería tener sentido para ellos.

En cuanto a las investigaciones en el campo elegido para esta tesis, en Argentina, a principios del milenio ha habido un aumento de la producción de estudios empíricos, cuantitativos y cualitativos, acerca de los consumos culturales de las y los jóvenes. Podemos señalar los siguientes: Encuesta del Sistema Nacional de Consumos Culturales (2008), Encuesta del Ministerio de Educación (2006), Relevamiento de escuelas rurales (entre 2006 y 2008), Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, con base en los micro-datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (2010, UCA) , Encuesta Joven 2010 realizada por la Dirección General de Políticas de Juventud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todos ellos, han hecho hincapié en la vinculación del colectivo joven con las prácticas y hábitos referidos al consumo digital.

En su investigación de doctorado Gabriel Kaplun (2007), va afirmar la necesidad de: *“Investigar junto con docentes y estudiantes de enseñanza media las culturas juveniles puede ser un camino para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas. (...) El objetivo de su investigación tiene relación con el camino que se quiere recorrer para esta tesis: “Buscamos por un lado ayudar a comprender las relaciones entre sistemas educativos y culturas juveniles. Y por otro queremos construir herramientas que permitan a docentes e instituciones educativas comprender mejor las culturas de los jóvenes con los que trabajan y transformar sus prácticas a partir de esta comprensión.”* (2007: p. 6).

Roxana Morduchowicz (2004, 2008, 2013, 2018) analiza, principalmente, los accesos a los medios de comunicación y a las tecnologías para poder explorar en el significado y la práctica que los y las jóvenes hacen de estos consumos. Sus investigaciones son interesantes ya que permiten acercarse a los consumos culturales juveniles con la intención de mirarlos de modo crítico para luego poder sumarlos a las prácticas educativas:

“Cada vez hay una conciencia mayor de que el libro de texto, la tiza, el pizarrón hoy no alcanza y que los chicos incorporan información desde muchos lugares. La clave está en conocer cuáles son los consumos y las prácticas culturales en general y las industrias culturales de los chicos” (2014)

Ya específicamente, en cuanto a los antecedentes de investigaciones sobre consumos culturales en el ámbito educativo, podemos nombrar el estudio reciente de Pini, Amaré, Cerdeiro y Terzian (2017). Allí, intentan comprender los consumos digitales de los y las jóvenes ya que, al hacer una lectura pertinente, estos datos pueden contribuir a una construcción pedagógica potente y eficaz dentro de la escuela secundaria. Esta dinámica de indagación estaría mediada por adultos que, reconocen en los y las jóvenes, consumos culturales que los evidencian como sujetos activos que están deseosos de apropiarse y ser parte de un legado cultural.

Un señalamiento que hace esta investigación es que los docentes no lograron capitalizar el uso y placer que generan las tecnologías digitales entre los jóvenes. Por el contrario: las nuevas tecnologías fueron insertadas sin modificar las bases escolares, como una herramienta más sin dejar lugar a las inquietudes más profundas que estas puedan generar.

En el 2010 Mónica Pini y Sandra Musanti, han publicado otras investigaciones que dan cuenta del diálogo entre consumos culturales y cultura escolar. En el 2010 realizaron un estudio en una escuela periférica del Gran Buenos Aires. Allí planteaban que era importante restituir a la escuela su lugar privilegiado de transmisión cultural. Los y las jóvenes, en el uso de las redes sociales (chats, twitters, mensajes de texto, conversaciones a través de webcams) evidencian una necesidad de darse a conocer y de vincularse con otros. Esto sucede en un tiempo inmediato y de urgencia, propios de las nuevas tecnologías, por eso, plantean necesario que la escuela pueda intervenir proponiendo otros modos y otros tiempos de diálogo frente a estos consumos.

Otro estudio interesante para esta tesis es en el cual Mónica Pini (2013) aborda las prácticas culturales y sociales de la población escolar para de esta manera poder dialogar con las representaciones que los docentes tienen sobre el colectivo alumno. Allí, plantea que la imagen depreciada sobre los y las jóvenes afecta la posibilidad de los docentes para sostener su tarea pedagógica y, por contrapartida, la calidad de los aprendizajes. Pini afirma que es fundamental reconocer a los nuevos sujetos que están hoy sentados en el aula, que aunque diferentes a los que tradicionalmente la escuela recibía, hay que darles entidad como sujetos con nuevas formas de aprendizaje.

Vacancia:

Ahora bien, teniendo en cuenta la enorme proliferación de investigaciones que hay sobre consumos culturales en general y, también, en específico sobre los que

realizan los y las jóvenes. Encontramos una ausencia de trabajos en lo que hacen a cómo estos consumos juveniles tienen lugar, o se hacen lugar, en la escuela.

En concreto no hay casi estudios que puedan explorar el diálogo entre los consumos culturales de los y las jóvenes con los consumos propuestos por la cultura escolar. La articulación sobre lo que ellos y ellas consumen en tanto bienes culturales parecería quedar como algo autónomo y alejado de sus otros espacios significativos. En el relevamiento para el estado del arte no se encontró una articulación entre aquellos universos culturales que les son propios y lo que el modelo escolar trasmite como cultura hegemónica.

Sobre el desfase entre estas dos cultural, una canónica y la otra más potente pero que evade los espacios reglados no hay muchas investigaciones. No se aborda esta brecha siendo las investigaciones caminos paralelos que nunca se cruzan. Los y las alumnas como portadores de sus propias culturas, traen lenguajes y saberes que el ámbito escolar parece no tomar en cuenta.

Sería un desafío que los datos relevados sobre los consumos culturales de los y las alumnas pudiesen servir para que, a posteriori, se exploren nuevos territorios. Por ejemplo, indagar qué de las culturas juveniles interpela y modifica a la cultura escolar. Pero para eso, como dice Jurjo Torres (1994) será menester dejar que la cultura de los y las jóvenes sea la gran ausente. En definitiva, la comprensión de los consumos de los estudiantes puede ser una hendidura desde la cual la escuela vaya repensándose y, sobre todo, resignificándose.

MARCO TEÓRICO

En este proyecto nos proponemos explorar los consumos culturales de las y los jóvenes ya que asumimos, desde la teoría de los consumos culturales, que los mismos son esenciales para la constitución de sus subjetividades. El mundo simbólico que ellos y ellas transitan es vasto y rico. Reconocer y ahondar cómo se relacionen con éste, podría llegar a ser un puente con el mundo escolar (Morduchowicz: 2018).

Consumos culturales

Néstor García Canclini⁸, en su teoría de los consumos culturales otorga a los bienes simbólicos la siguiente entidad cuando señala que: “*Los consumos culturales son conjuntos de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o dónde, al menos, estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica*”. (García Canclini: 1999, p. 2)

Los consumos cotidianos son claves para observar cuáles son los movimientos de asimilación, producción, rechazo y negación que realiza un individuo frente a lo que está en el universo simbólico. Esta estructuración al consumo muestra de por sí, una característica esencial cuando se habla de consumos culturales: no hay pasividad absoluta ya que, sumada a la no creación ex nihilo, el emisor nunca es omnipotente.

A su vez, los aportes de Mata, García Canclini, Martín Barbero, Ford y Entel nos permiten pensar la cuestión del consumo como una práctica sociocultural que construye significados, concepciones del mundo y sentidos configuradores de subjetividad. Por lo tanto, el consumo pasa a ser un espacio clave para pensar los comportamientos sociales (Mata: 1997).

Desde esta perspectiva entendemos que la recepción y el consumo de bienes culturales que hacen los y las jóvenes; así como los diversos usos y prácticas, está soportado desde tramas sociales que delinean y habilitan. El género, la edad, el espacio social de pertenencia, la geografía, la conformación del núcleo familiar y las instituciones por las que transitan (sólo por nombrar algunos de los elementos que intervienen) evidencian la complejidad del mundo simbólico y de la su apropiación por parte de las juventudes.

Las mercancías, y su consumo, sirven también para establecer líneas sociales (Douglas e Isherwood:1979). A los usos prácticos de las mercancías hay que agregarles los significados sociales de las posesiones materiales. Esto es porque las mercancías tienen una dimensión binaria: son elementos de subsistencias, o sea, medios para vivir, pero a su vez, cada grupo las utiliza con unas características que les son propias.

⁸ Importante es señalar que García Canclini, junto a Martín Barbero, serán quienes comienzan a dialogar sobre consumos culturales en Latinoamérica desde la idea imperante de que los medios masivos de comunicación son la plataforma directa y eficaz de la ideología dominante.

García Canclini, señala que “*la función esencial del consumo es su capacidad para dar sentido*” (García Canclini,1991:77). La racionalidad del consumidor será entonces, la de “*construir un universo inteligible con las mercancías que elija*” (García Canclini: 1991, p. 81). Y es a raíz de este sentido social que, la apropiación que se realiza al consumir, siempre se hace desde una distinción simbólica entre grupos, generaciones y culturas (García Canclini: 1993).

Las mercancías culturales, aunque tienen valor de uso, se las denomina así ya que lo que prevalece es su valor simbólico. A estos bienes se los va a denominar culturales debido a la parcial pero continua independencia que los campos artísticos y culturales han ido teniendo desde la modernidad hasta conformar una industria propia, industria cultural, desde principios del siglo XX:

“Si la apropiación de cualquier bien es un acto que distingue simbólicamente, integra y comunica, objetiva los deseos y ritualiza su satisfacción, si decimos que consumir, en suma, sirve para pensar, todos los actos de consumo — y no sólo las relaciones con el arte y el saber— son hechos culturales. ¿Por qué separar, entonces, lo que sucede en conexión con ciertos bienes o actividades y denominarlo consumo cultural? Esta distinción se justifica teórica y metodológicamente debido a la parcial independencia lograda por los campos artísticos e intelectuales en la modernidad. Desde el Renacimiento en Europa y desde fines del siglo XIX en América Latina, algunas áreas de la producción cultural se desarrollan con relativa autonomía — el arte, la literatura, la ciencia—, liberándose del control religioso y político que les imponía criterios heterónomos de valoración. La independencia de estos campos se produce, en parte, por una secularización global de la sociedad; pero también por transformaciones radicales en la circulación y el consumo. La expansión de la burguesía y los sectores medios, así como la educación generalizada, van formando públicos específicos para el arte y la literatura que configuran mercados diferenciales donde las obras son seleccionadas y consagradas por méritos estéticos”. (García Canclini,1999: p. 41).

Estos consumos culturales, que se vuelven masivos y con posibilidad de ser consumidos a gran escala y por diversos estratos sociales, no sólo sirven para reproducir una lógica dominante. Martín Barbero afirma que: “*El consumo no es sólo reproducción de fuerzas, sino también producción de sentidos: lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos, pues pasa aún más decisivamente por los XVRV que les dan forma social y en los que se inscriben demandas y dispositivos de acción que provienen de diferentes competencias culturales*” (Martín Barbero,1987: p. 231).

El autor hace énfasis en la dimensión constitutiva del consumo, en donde las estrategias en el consumir se convierten en espacios de constitución de identidades y de conformación de

colectivos: *“Yo parto de la idea de que los medios de comunicación no son un puro fenómeno comercial, no son un puro fenómeno de manipulación ideológica, son un fenómeno cultural a través del cual la gente, mucha gente, cada vez más gente, vive la constitución del sentido de su vida”* (Martín Barbero 1995: p. 183).

La Mediatización

Los bienes culturales no son apropiados de modo directo. Por el contrario, hay una mediatización de los mismos. Esta es ejercida por diversas instituciones, espacios sociales, grupos de pertenencia y tecnologías. Es por eso que, pensar cómo los y las jóvenes ejercen sus consumos, es dar un lugar a las mediaciones que se inscriben como señales que organizan y orientan el camino.

Guillermo Orozco Gómez (1991), define a las mediaciones como las instancias estructurantes de interacción de los individuos con los medios y las tecnologías.

Los sujetos atraviesan múltiples mediaciones que atraviesan a los sujetos. Estas son tipificadas como:

- ✓ **Mediación cognitiva**: Son los guiones mentales que refieren a la actualización de ese consumo. Estos se vuelven relevantes para la supervivencia cultural y son aprendidos en la misma interacción. Los guiones implican un consenso social sobre lo que se considera apropiado hacer en una situación concreta.
- ✓ **Mediación situacional**: Es la situación concreta en la que ese consumo se realiza. Aquí nos referimos, por ejemplo, al espacio, personas, tiempo en donde ese determinado consumo se realiza.
- ✓ **Mediación institucional**: Son las instituciones y los respectivos esquemas de valores y creencias por las que transitan los individuos. Aquí encontramos a la Familia, Escuela, Club, Trabajo, Barrio, Partido Político.
- ✓ **Mediación de referencia**: Grupos de referencia que entran en escena para la recepción y apropiación de los consumos culturales. Aquí aludimos al género, etnia, edad, origen social, procedencia geográfica, religión, etc.

En esta investigación, la mediación de institucional se vuelve de suma importancia. Los consumos culturales que realizan los y las jóvenes entran en juego en un universo más amplio. La institución escolar está allí, con su enorme potencia, dándole entidad, asimilando, negando y silenciado un mundo de prácticas valóricas que en varias ocasiones deben quedar fuera del muro escuela. (Sibilia: 2012)

Juventudes y consumos culturales

En cuanto al consumo cultural que realizan los y las jóvenes, podemos afirmar que, en la construcción de su subjetividad, estos bienes significantes se vuelven claves ya que les otorgan entidad y pertenencia. Los consumos culturales que ellos y ellas realizan son apropiados más por su valor de significación que por su valor de uso. Por lo tanto, estos consumos se vuelven un conjunto de elementos y prácticas socioculturales con una fuerte carga simbólica que les imprime identidad (Castro: 2014).

Los referentes que antes eran las esferas privilegiadas para la construcción de las subjetividades tales como Familia, Escuela, Iglesia, en la actualidad se han vuelto casi obsoletos. Por tanto, es el Mercado, a través de sus efectivas estrategias de captación -cooptación, quien que juega un rol primordial para la subjetividad juvenil ya que incita a adquirir bienes de consumo masivo (Urresti: 2000).

En la actualidad pensar en los y las jóvenes y sus diversas modalidades de ser y estar en el mundo, sólo es posible hacerlo desde un contexto de mediatización de la cultura o “cultura mediática” (Thompson: 1998; Mata: 2006). Este grupo etario, principalmente, está construido y resignificado en y desde los medios y las tecnologías de información y comunicación.

Los y las jóvenes tienen diversos consumos culturales. El consumo cultural no es sólo las series que se miran, no son los libros que se leen o la música que se escucha. Aunque los incluye, el acervo de consumos lo que muestra es algo más profundo, son los usos que se hacen de los bienes culturales, las sensibilidades, estéticas e imaginarios se construyen y, finalmente, las identidades generacionales se configuran. Descifrarlos es desentrañar las redes de significados que están circulando (Geertz: 2000)

De hecho *“se puede apreciar en la acción de los grupos de pares la enorme diferenciación interna en gustos y preferencias que se terminan expresando en afinidades electivas capaces de unir grupos, separar otros, definir circuitos de consumos culturales, apuntalar identificaciones grupales y conducir un proceso de socialización de diferente velocidad, enmarcado en territorialidades distantes, situaciones que contribuyen a la conformación de comunidades de destino enormemente disímiles entre sí”* (Urresti: 2000, p. 37).

Poder dar cuenta de estos consumos; de sus puntos de convergencias, de las distancias que se evidencian y de los espacios que se convierten en híbridos, permite

ahondar de un modo más profundo. No sólo nos otorga información sobre gustos, inclinaciones, tendencias, rechazos sino que nos permite reconocer los mecanismos de identificación y subjetivación que atraviesan a los y las jóvenes.

Finalmente, los consumos culturales son, junto con las instituciones tradicionales Familia y Escuela, los espacios en donde se va produciendo la construcción de identidad por parte de los adolescentes. Frente a los procesos de globalización que se instalan fuertemente a fines del siglo XX y la incorporación en la vida cotidiana de las nuevas tecnologías de comunicación, se han repensado los modos en que se configuraban las identidades. Como señala Rossana Reguillo “La vida cotidiana se constituye en un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones”. (Reguillo2000)

En este proceso lo simbólico cumple otro rol ya que se convierte en el motor de los nuevos mecanismos de identificación social. Los adolescentes construyen los relatos sobre sus vidas a partir de los símbolos culturales. En la práctica sobre los bienes culturales no hay un mero consumo masivo de objetos que desprenden símbolos, sino que es, desde este consumo, que los jóvenes encuentran un mecanismo para construir sus identidades como colectivos y como singularidades. Martín Barbero describe este escenario como los *“Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos”*. (2000: p. 4).

METODOLOGÍA

Nuestra investigación, que explora los consumos culturales de los y las jóvenes que son alumnos de escuela media, será desde el paradigma metodológico cualitativo – cuantitativo de índole exploratorio.

El paradigma cualitativo tiene una enorme capacidad para describir, comprender y explicar personas y acontecimientos ya que los complejiza (Gobo, 2005):

“La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local” (Vasilachis: 2006, p. 33).

Recordamos que los objetivos de esta tesis son de carácter exploratorio y no explicativo. O sea, como señala Catalina Wainerman, intentamos una primera acumulación de conocimiento sobre los consumos culturales para que, en otra instancia de investigación, indagar sobre cómo estos impactan en la escuela media. Nuestra intención no es realizar una explicación exhaustiva del porqué de estos consumos, así como tampoco, su correlación con otros factores (2020, p. 187).

Utilizaremos el estudio de caso como elemento esencial de esta investigación. Particularmente nos centraremos en un grupo, los y las estudiantes, en una institución determinada, la escuela. La finalidad será la exploración de los consumos culturales. Esta opción nos permitirá, según Gerring, hacer *“un estudio intensivo de una unidad particular con el propósito de comprender a una amplia cantidad de unidades similares”* (2004, p 341)

Para el estudio de caso haremos una selección, como afirma Doodley, que implicará realizar un recorte empírico y conceptual de la realidad. Esta decisión metodológica radica en que nos parece prioritario focalizar en un número limitado de actores para hacer un abordaje integral, profundo y contextualizado (2002).

El recorte que realicemos de los actores será en función de iluminar nuestra problemática. Consideramos que el caso único tiene su efectividad en la particularidad más que en la generalización. El acento estará puesto en la profundización del conocimiento del caso más que en la extra polarización generalizada del mismo. En términos de Stake, el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. (Stake: 1994).

En esta perspectiva, sin embargo, creemos que el corte realizado para la investigación debe permitir generar un conocimiento a partir de su estudio. La muestra será intencionada en función de nuestros intereses debido a que será una expresión paradigmática de la problemática a indagar (Vasilachis: 2006).

Esta estrategia metodológica nos permitirá explorar y describir en detalle, priorizando la efectividad de lo particular por sobre la generalización. Por lo tanto, se realizará un recorte empírico, a modo subjetivo y parcial, del objeto de estudio.

El universo del estudio serán alumnos y alumnas de escuelas secundarias de Gran Buenos Aires.

La muestra fue seleccionada entre alumnos y alumnas de tres escuelas del mismo distrito, San Isidro, y pertenecientes a tres espacios socioeconómicos diversos.

Técnicas de recolección de datos

Entrevista

La metodología cualitativa es considerada como una forma de pensar más que como una recolección de técnicas. Esto se debe a que las estrategias que se proponen no están aisladas: los métodos cualitativos de investigación conforman un conjunto coherente y consistente de procedimientos que no pueden separarse del todo (Vasilachis: 2006).

Como ya se ha puntualizado, la recolección primera y a mayor escala de información sobre los consumos culturales de los estudiantes será a través de encuestas. A su vez, se realizarán entrevistas en profundidad con una guía de pauta semiestructurada. Esto nos permitirá una mayor hondura en el abordaje de los usos y apropiaciones de esos consumos desde el relato de actores puntuales.

Cuando decimos que las entrevistas serán con una guía de pauta semiestructurada nos referimos a un conjunto de preguntas y cuestiones básicas definidas de ante mano para explorar. Sin embargo, el orden no estará determinado y tampoco nos cerraremos a repreguntas que puedan desprenderse del proceso de diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. La razón de esta decisión es que la entrevista pueda fluir como una conversación: *“el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador”* (Caplow: 1956, p. 171).

Encuesta

La opción metodológica de complementar la entrevista con la realización de encuesta radica en que esta última es un procedimiento de investigación que permite obtener y elaborar datos de modo rápido, eficaz y a gran escala. Esto se debe a que, la encuesta es *“una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”* (García Ferrando:1993)

Desde esta técnica de indagación, no nos importa el sujeto concreto en sí, sino población a la que pertenece. Es una observación indirecta de lo que hacen los y las jóvenes a través de lo que manifiestan desde las respuestas en las encuestas. La encuesta permitirá un relevamiento amplio que nos permitirá hacer extensivos los resultados a comunidades determinadas (Duverger: 1981).

La misma está anexada al final del trabajo.

Rol del investigador

Finalmente, deseamos explicitar como entendemos el rol del investigador. Sabemos que, aunque la problemática elegida nos interpela vocacional y profesionalmente, cuando sea necesario, *“deberemos dar un paso atrás, analizar críticamente la situación, reconocer y evitar sesgos para obtener datos válidos y confiables”* (Strauss y Corbin: 1990, p. 17).

En definitiva, reconocemos que nuestros valores, perspectivas, creencias, expectativas y deseos estarán presentes en toda la investigación. Somos nosotros quienes construimos la problemática, y quienes interrogaremos una realidad desde cierta perspectiva teórica, con el afán de encontrar aquello que nos resulta significativo. Es por eso deseamos posicionarnos *“como sujetos iguales que construyen cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de la implementación de distintas formas de conocer”* (Vasilachis: 2006, p. 36).

Universo de la muestra

Luego de la explicitación de la metodología a emplear señalamos con precisión que las encuestas y entrevistas se realizarán a los alumnos y alumnas de 1er. 3ro. y 6to. año de tres escuelas medias, una de gestión pública y dos de gestión privada, pertenecientes al partido de San Isidro. Estas escuelas son, el colegio Santo Domingo Savio, el Instituto Labarden y el Instituto María Auxiliadora. Tienen la particularidad

de estar dispuestos geográficamente muy cercanos: el María Auxiliadora y el Labarden están a una cuadra de distancia mientras que el Domingo Savio está a 4 kilómetros de ambas escuelas y a media cuadra de Villa La Cava. Cada una de las instituciones educativas seleccionadas tiene como destinatario/a un determinado sector social.

El criterio de selección de estas escuelas radica en que pertenecen a diversos espacios sociales con capitales económicos y culturales diversos. Y se toma esta decisión epistemológica porque consideramos que: *“El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa (...) El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. Las especies de capital, como una buena carta en un juego, son poderes que definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado”* (Bourdieu: 1990, pp. 282-283.)

CRONOGRAMA

	Agosto 2021	Septiembre 2021	Octubre 2021	Noviembre 2021	Diciembre 2021	Enero 2022
Revisión del marco teórico y estado del arte	X	X				
Elaboración de encuestas y entrevistas.	X	X				
Relevamiento de datos cuantitativos y cualitativos.			X			
Revisión y análisis de los datos recolectados y la bibliografía seleccionada.				X	X	
Elaboración de informe final					X	X
Entrega de Tesis						X

BIBLIOGRAFÍA

- BLEICHMAR, S. (2014): “Lo singular y lo social. El problema de la culpa y la responsabilidad”, en *Las teorías sexuales en Psicoanálisis. Qué permanece de ellas en la época actual*. As., Ed. Paidós.
- BO, M.T. y otros (2014): “Bullying o acoso escolar: ¿epidemia silenciosa o silenciada?”, en *Adolescencia hoy*, Rosmaryn A. (comp.), editado por AEAPG
- BOURDIEU, Pierre (1990) [1978] “La «juventud» no es más que una palabra” en Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- BOURDIEU, P. (1996) *Cosas dichas*. Ed. Gedisa. Barcelona
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires
- BOURDIEU, P. (2012), *La distinción*, Buenos Aires: Taurus.
- BRÜNNER, J. (1989). “Chile. Transformaciones culturales y conflictos en la modernidad (1973-1988)”. En CLACSO, *Innovación culturales y actores culturales*. PNUD-CLACSO Editores. Buenos Aires.
- BRÜNNER, J. (1998). *Globalización Cultural y Posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica, Santiago.
- CALDERÓN, F. (1996). *Esa esquiva modernidad*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas.
- CAPLOW, T. (1956) “The dynamics of information interviewing”. *The American Journal of Sociology*, vol. LXII, pp. 165-171
- CASTELLS, M. (2000). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volumen I. Madrid: Alianza.
- CASTRO, G. (2000). Los jóvenes: entre los consumos culturales y la vida cotidiana. *Kairos Revista de temas sociales*, Año 8 N° 14, octubre 2004, <http://www.revistakairos.org>
- CEPAL-IIDH (1997). *La igualdad de los modernos. Reflexiones acerca de la realización de los derechos económicos, sociales y culturales de América latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe

- CHAVES, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década* 13(23), 09-32, Valparaíso: CIDPA
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004): “El agotamiento de la subjetividad pedagógica”, en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. As., Ed. Paidós.
- DOOLEY, L. (2002). «Case study research and theory building». *Advances in Developing in Human Resources*, 4 (3), pp. 335-354.
- FILMUS, D. (2000): *Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta*. Buenos Aires, Eudeba.
- FILMUS, D; KAPLAN C; MIRANDA A. y MORAGUES M. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- FLORES BALLESTEROS, E. (1998). “Arte, Identidad y Globalización”. En Bayardo, Rubens y Lacarrieu, Mónica (Compiladores). *Globalización e Identidad Cultural*. Ediciones CICCUS, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). “Globalizarnos o defender la identidad. ¿Cómo salir de esta opción?” En *Rev. Nueva Sociedad* N° 163, Caracas, Septiembre Octubre 1999.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Editorial Grijalbo, México. D.F. GARCÍA CANCLINI, N. (1993). *La globalización imaginada*. Editorial Paidós, México.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Editorial Grijalbo, México.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). *El consumo cultural en México*. Ediciones del Consejo Nacional para la cultura y las artes. México.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1991), *El consumo sirve para pensar*. En *Diálogos de la comunicación*. N°30. Lima: FELAFACS.
- GERRING, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review* 98(2): 341-54.

- GOBO, G. 2005. «The renaissance of qualitative methods». Forum: Qualitative Social Research, 6 (3), art. 42. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-42-e.htm>. Fecha de acceso: 15-10-2005.
- JACINTO, C. (2006): *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- MARTÍN BARBERO, J. (1998). “Jóvenes desorden cultural y palimpsestos de Identidad”. En “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones, DICUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1995) “Secularización, desencanto y reencantamiento massmediático”. Pre-Textos. Conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos. Cali: Programa Editorial Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle.
- MATO, D. (1994). *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
- MATO, D. (1995). *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*. Universidad Central de Venezuela, Consejo Central de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.
- MATO, D. (1999). “Globalización, representaciones sociales y transformaciones sociopolíticas”. En Rev. Nueva Sociedad N° 163, Caracas, Septiembre-Octubre 1999.
- MEAD, M. (1997) *Cultura y compromiso*, Gedisa -Editorial, Barcelona.
- MORDUCHOWICZ, R. (2001). *Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible*. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 15 de septiembre en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a05.htm>
- MORDUCHOWICZ, R. (2013) *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MUÑOZ GONZÁLEZ, G. (2007). “La comunicación en los mundos de vida juveniles”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5

- OROZCO GÓMEZ, G. (1991) «La mediación en juego: TV, cultura y audiencia», Cuadernos de Comunicación y Sociedad, número 10, CEIC, Universidad de Guadalajara, México (en prensa).
- ORTIZ, R. (1998). “Diversidad Cultural y Cosmopolitismo”. En Rev. Nueva Sociedad N° 155. Mayo-Junio. 1988.Caracas.
- PASQUALI, A. (1991). Escritos sobre comunicaciones. Monte Ávila Editores. Caracas.
- PEREA, C. (1998) “Somos expresión, no subversión. Juventud, identidades y esfera pública en el suroriente bogotano” en Cubides, H., Laverde, M.C. y Valderrama, C. (Eds.) «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universidad Central/ Bogotá, Siglo del hombre.
- REGUILLO, R. (2000) La clandestina centralidad de la vida cotidiana. (<http://www.maescom.iteso.mx/reguillo.html>)
- RODRÍGUEZ, E. (2002) Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. En Rev. Última Década N° 16, Viña del Mar.
- SILVERSTONE, R. (2004). ¿Por qué estudiar los medios? Buenos Aires, Amorrortu.
- STAKE, R. (1994). «Case studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, Handbook of Qualitative Research. California, Sage.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedure and Techniques. California, Sage.
- SUNKEL, G. (2002) *Una mirada otra. La cultura desde el consumo*, en Mato, D. (comp.) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Clacso. Caracas.
- THOMPSON, J. (1998): Los media y la modernidad. Paidós. Buenos Aires.
- URRESTI M. (Ed.) (2008) *Ciberculturas Juveniles*. Barcelona. Ed. La Crujía.
- VASILACHIS, I. (coor.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- WAINERMAN, C. (COORD) (2020) *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- WORTMAN, A. (1991) *Jóvenes desde la periferia*, CEAL (Biblioteca Política Argentina, 324), Buenos Aires.

I. CONSUMO Y TIEMPO LIBRE

Ahora te haremos algunas preguntas sobre usos de consumo y tiempo libre.

Las siguientes preguntas están relacionadas a tu tiempo libre, es decir el tiempo en que no estas ocupado(a) con el estudio o tareas del hogar (como cocinar, lavar, planchar, limpiar, cuidar de alguien), ni con otras actividades que estás obligado(a) a hacer. Las actividades de ocio y tiempo libre suponen tener y disfrutar libremente de tiempos propios.

21. ¿Cuántas horas semanales (*lunes a domingo*) tenés para tu ocio o diversión? RTA. ESPONTÁNEA ÚNICA

|_| |_| |_| horas

22. ¿Qué actividades te gusta realizar en tu tiempo libre? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Ir al cine | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ir al teatro | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ir a conciertos/recitales | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ir a bailar/fiestas | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ir de compras | <input type="checkbox"/> |
| 6. Hacer deportes | <input type="checkbox"/> |
| 7. Leer | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ver TV | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ver DVD, videos | <input type="checkbox"/> |
| 10. Reunirme con amigos | <input type="checkbox"/> |
| 11. Escuchar música | <input type="checkbox"/> |
| 12. Navegar por Internet | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ir a cursos | <input type="checkbox"/> |
| 97. Otros | <input type="checkbox"/> _____ |
| 99. Ns/Nc | <input type="checkbox"/> |

23. A continuación te voy a leer una serie de actividades y te voy a pedir que me digas cuantas horas semanales le dedicas a cada una de ellas. *RTA. GUIADA ÚNICA*

- | | |
|---------------------------------|--------------|
| 1. Escuchar música | _ _ _ horas |
| 2. Ver TV | _ _ _ horas |
| 3. Leer | _ _ _ horas |
| 4. Estar con tu familia | _ _ _ horas |
| 5. Estar con amigos | _ _ _ horas |
| 6. Hacer algún deporte | _ _ _ horas |
| 7. Estar con novio (a) / pareja | _ _ _ horas |

24. Y en el últimos 6 meses, ¿Cuántas veces realizaste las siguientes actividades? *RTA. GUIADA ÚNICA*

- | | |
|------------------------------|------------|
| 1. Ir al cine | _ _ veces |
| 2. Ir al teatro | _ _ veces |
| 3. Ir a bailar | _ _ veces |
| 4. Ir a conciertos/recitales | _ _ veces |
| 5. Ir a museos | _ _ veces |
| 6. Ir a cursos | _ _ veces |
| 7. Ir a exposiciones | _ _ veces |

SOLO PARA LOS QUE RESPONDIERON 1 Ó MÁS VECES "IR A CURSOS "EN PREG. ANTERIOR. EL RESTO PASAR A PREG. 26

25. ¿Qué tipos de cursos son los que te interesan más? *RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE*

- | | |
|---------------|---|
| 1. Fotografía | _ |
|---------------|---|

2. Taller literario	<input type="checkbox"/>
3. Diseño web	<input type="checkbox"/>
4. Arte digital	<input type="checkbox"/>
5. Idiomas	<input type="checkbox"/>
6. Artesanías	<input type="checkbox"/>
7. Reparación de PC	<input type="checkbox"/>
8. Danzas	<input type="checkbox"/>
9. Gastronomía	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

**SOLO PARA LOS QUE RESPONDIERON 0 veces EN "IR A CURSOS " EN PREG. 24
EL RESTO PASAR A PREG. 27**

26. ¿Por qué no realizaste ningún curso? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

1. No me interesa	<input type="checkbox"/>
2. Porque no tengo ninguna instalación cerca de casa	<input type="checkbox"/>
3. Porque no tengo tiempo	<input type="checkbox"/>
4. Porque no tengo dinero suficiente	<input type="checkbox"/>
5. No se me ocurrió	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

27. ¿Qué tipo de programación es la que te gusta ver más en TV? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

1. Reality Shows	<input type="checkbox"/>
2. Novelas	<input type="checkbox"/>

3. Noticias	<input type="checkbox"/>
4. Dibujos animados	<input type="checkbox"/>
5. Deportes	<input type="checkbox"/>
6. Documentales	<input type="checkbox"/>
7. Películas	<input type="checkbox"/>
8. Series	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

28. En el último año ¿Fuiste en alguna oportunidad a algún espectáculo o evento gratuito? <i>RTA. ESPONTÁNEA ÚNICA</i>	
1. Si	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/> → PASAR A PREG. 30
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

29. ¿Me podrías decir a cuál(es) concurriste? <i>RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE</i>	
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

30. ¿Qué medios utilizas habitualmente para informarte sobre salidas, espectáculos, eventos o recitales? <i>RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE</i>	
1. Diarios	<input type="checkbox"/>
2. Revistas	<input type="checkbox"/>
3. Internet	<input type="checkbox"/>
4. TV	<input type="checkbox"/>
5. Radio	<input type="checkbox"/>

6. Vía pública	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
98. Ninguno	<input type="checkbox"/>
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

31. ¿Con quién pasas la mayoría de las veces tu tiempo libre? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE	
1. Con mis padres	<input type="checkbox"/>
2. Con mis hermanos	<input type="checkbox"/>
3. Con mis amigos	<input type="checkbox"/>
4. Con mi novio(a) / pareja	<input type="checkbox"/>
5. Con mis hijos	<input type="checkbox"/>
6. Con compañeros de trabajo	<input type="checkbox"/>
7. Con nadie	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

32. ¿Dónde te reúnis habitualmente con tus amigos? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE	
1. En la calle	<input type="checkbox"/>
2. En bares	<input type="checkbox"/>
3. En la plaza	<input type="checkbox"/>
4. En una casa	<input type="checkbox"/>
5. En un shopping	<input type="checkbox"/>
6. En la escuela	<input type="checkbox"/>
7. En el club	<input type="checkbox"/>
8. Boliches	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____

98. No me reúno con amigos

99. Ns/Nc

33. ¿Qué tipos de música te gustan más? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

1. Rock

2. Pop

3. Electrónica

4. Reggaeton

5. Clásica

6. Jazz

7. Cumbia

8. Tecno

9. Hip-Hop

10. Latina

97. Otros _____

99. Ns/Nc

34. A continuación quisiera hacerte algunas preguntas sobre las nuevas tecnologías. ¿Podrías decirme si tenés ...? RTA. GUIADA ÚNICA

1.Si 2.No

a) Computadora

b) Conexión a Internet

c) Teléfono celular

35. ¿Desde qué lugares accedes con mayor frecuencia a Internet? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

1. Desde mi casa	<input type="checkbox"/>
2. Desde mi trabajo	<input type="checkbox"/>
3. Desde cybers	<input type="checkbox"/>
4. Desde casas de amigos	<input type="checkbox"/>
5. Desde la escuela/universidad	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
98. No uso Internet	<input type="checkbox"/>
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

SOLO PARA LOS USUARIOS DE INTERNET. LOS QUE NO PASAR A PREG. 38

36. ¿Con qué frecuencia accedes a cada uno de los siguientes servicios de Internet que te leo a continuación? *RTA. GUIADA ÚNICA*

	1.	2.	3.	4.	5.	98.	99.
	Varias veces al día	4 veces x sem	2 veces x sem	1 vez x sem	Con menor frecuencia	Nunca	Ns/Nc
a) Navegar en Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Correo electrónico / e-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transferencia de datos (bajar música, programas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Foros de discusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Juegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. ¿Qué páginas de Internet visitas con mayor frecuencia? *RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE*

1. Hotmail	<input type="checkbox"/>
2. Yahoo	<input type="checkbox"/>
3. Clarín	<input type="checkbox"/>

4. La Nación	<input type="checkbox"/>
5. Infobae	<input type="checkbox"/>
6. Gmail	<input type="checkbox"/>
7. Google	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

38. ¿Con qué frecuencia realizas actividades físicas y deportes? RTA. ESPONTÁNEA ÚNICA

1. Una vez al mes	<input type="checkbox"/>
2. Dos o tres veces por mes	<input type="checkbox"/>
3. Una vez por semana	<input type="checkbox"/>
4. Dos o tres veces por semana	<input type="checkbox"/>
5. Todos los días	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
98. Nunca	<input type="checkbox"/>
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

SOLO PARA LOS QUE REALIZAN ALGUNA ACT FISICA O DEPORTE. LOS QUE NO PASAR A PREG. 40

39. ¿Qué actividad física / deporte practicas con mayor frecuencia? RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE

1. Fútbol	<input type="checkbox"/>
2. Tenis	<input type="checkbox"/>
3. Voleyball	<input type="checkbox"/>
4. Handball	<input type="checkbox"/>
5. Rugby	<input type="checkbox"/>

6 Hockey.	<input type="checkbox"/>
7. Basketball	<input type="checkbox"/>
8. Gimnasia	<input type="checkbox"/>
9. Danza	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

SOLO PARA LOS QUE NO REALIZAN ALGUNA ACT FISICA O DEPORTE. RESTO PASAR A PREG. 41

40. ¿Por qué no realizas ninguna actividad física o deporte? *RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE*

1. No me interesa	<input type="checkbox"/>
2. Porque no tengo ninguna instalación / club cerca de casa	<input type="checkbox"/>
3. Porque no tengo tiempo	<input type="checkbox"/>
4. Porque no tengo dinero suficiente	<input type="checkbox"/>
97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

41. ¿Qué actividad de tiempo libre te gustaría hacer además de las que ya haces? *RTA. ESPONTÁNEA MULTIPLE*

97. Otros	<input type="checkbox"/> _____
98. Ninguna	<input type="checkbox"/>
99. Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

INDICE

Abstract	3
Descripción del Problema	4
Objetivos	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos.....	8
Interrogantes	9
Estado del Arte	12
Eje consumos culturales.....	12
Eje consumos culturales y juventudes	15
Vacancia	17
Marco Teórico	19
Consumos culturales	19
La mediatización.....	21
Juventudes y consumos culturales	22
Metodología	24
Estudio de caso	24
Técnicas de recolección de datos	25
Entrevista	25
Encuesta.....	26
Rol del investigador.....	26
Universo de la muestra	26
Cronograma	28
Bibliografía	29
Anexo	33
Modelo de encuesta.....	33