

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACION SOCIAL.
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN.

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA EN
COMUNICACIÓN

NUEVAS FORMAS DE APROPIACIÓN
CULTURAL JUVENIL. REPRESENTACIONES
SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA EN SOPORTES DIGITALES.



Paloma Sánchez

DIRECTORA: Dra. Florencia Saintout

CO-DIRECTORA: Dra. Bianca Racioppe



Febrero de 2018

Agradecimientos

A la Facultad, gran colectivo.

A Flor, por la apertura y la confianza, siempre.

A Bianca, por sus saberes compartidos, su pragmatismo y por el rescate en tiempos escasos.

A Toto, Fede y Ani que, de modos diversos, han sido brillantes cómplices en el camino recorrido.

A Martín, por invitarme a la docencia, y a los y las colegas de las cátedras Gestión de la Comunicación Digital y Comunicación y Recepción (FPyCS, UNLP).

A Giuli, por sus lecturas atentas y su generosidad; a Juli, Daro, Marisol y Lu por compartir la aventura de la investigación exploratoria.

Al grupo de jóvenes eternos del OJCyM y al equipo de las ligas mayores del INESCO (FPyCS, UNLP).

A Guille, Emi, Sol, Brune, Darío, Guille H., Manu, Gonza, Mari, Facu, Kity, Rocío, Emilia y Pablo, compañeros y compañeras de espacios académicos múltiples.

A mi vieja y mi viejo por los libros -y las pantallas-.

A Vicen, Cleo y Amador por el aguante y el amor infinito.

Sumario

Capítulo I. PRESENTACIÓN	1
I. Resumen.....	2
II. Coordenadas de inicio: tema, problema, objetivos.....	5
III. Justificación.....	6
IV. Antecedentes.....	8
V. Referencias bibliográficas.....	14
Capítulo II. PROPUESTA METODOLÓGICA. Herramientas para amasar la escritura	18
I. Inscripciones: síntesis del recorrido personal y colectivo.....	19
II. Investigar cómo y para qué.....	23
III. El trabajo de campo.....	25
Aproximaciones al territorio.....	25
Técnicas y herramientas.....	27
Primera temporalidad: implementación y análisis de los protocolos metodológicos.....	29
Segunda temporalidad: entrevistas fuera del ámbito escolar.....	31
IV. Referencias bibliográficas.....	32
Capítulo III. MARCO CONCEPTUAL. Nociones para atravesar la lectura	33
I. Juventudes habitadas; la juventud como espacio.....	34
Entre el ocio y el deber.....	36
Jóvenes de sectores populares.....	38
II. En y junto a la tecnología; sociedad de la información, del conocimiento; la mediatización de la cultura; la revolución es un sueño eterno.....	40
Nativos y expulsados: la brecha.....	44
Del consumo cultural a los usos y apropiaciones.....	46

Convergencia digital. Nuevas subjetividades y sociabilidades....	47
III. Acerca de los procesos de lectura. Desde la crítica literaria y la sociología de la lectura: los Estudios de Recepción. Del individuo a la comunidad interpretativa; del momento al contexto. Leer como práctica sociocultural. Del papel a las pantallas ¿revolución o muerte?	51
IV. Escribiendo sentidos. De la tradición a la expresión. La “buena” y “mala” escritura. La escritura como bandera del proyecto Moderno. Escribir en internet.....	56
V. Referencias bibliográficas.....	59

Capítulo IV. ANÁLISIS. Diálogos y reflexiones sobre la marcha **66**

I. Conectar la igualdad.....	67
Alcances.....	67
Deterioros.....	69
II. Breve caracterización sociocultural de los y las jóvenes entrevistados.....	72
III. Primera temporalidad. Aproximaciones analíticas.....	75
Trayectorias de los y las jóvenes en relación a las tecnologías digitales.....	75
Hogar y familia.....	75
Internet y la computadora.....	76
Escuela y netbook.....	76
Expectativas laborales y educacionales.....	77
Lectura y tecnologías digitales.....	78
IV. Segunda temporalidad.....	79
Usos y apropiaciones de dispositivos digitales por parte de jóvenes platenses.....	79
Lo digital y su carácter cotidiano.....	79
Celulares y computadoras en contextos juveniles.....	81
Del uso legítimo al subjetivo: otras formas de apropiarse de lo digital.....	86
Prácticas de lectura y escritura: entre el libro y los dispositivos móviles, los y las jóvenes.....	94
¿Qué lees cuando lees?.....	94
Somos los modos de aprender y leer.....	95

Las prácticas de escritura.....	96
Otros modos de leer y escribir: en las pantallas.....	97
Representaciones juveniles sobre las lecturas y escrituras.....	99
Entre el libro y la pantalla.....	101
Los sentidos escritos.....	103
V. Referencias bibliográficas.....	108

Capítulo V. CONCLUSIONES **110**

I. Acompañantes digitales.....	113
II. La netbook: del tesoro al archivo. El celular en la mano.....	118
III. El “boludeo” o el ocio condenado.....	121
IV. Cuando leer y escribir es la escuela.....	123
V. Escrituras y lecturas estalladas.....	129
VI. Cabos sueltos.....	132
VII. Referencias bibliográficas.....	134

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA **136**

ANEXOS **140**

Cuestionarios de entrevistas.....	141
Primera temporalidad.....	141
Segunda temporalidad.....	146
Desgrabaciones.....	150
Primera temporalidad.....	150
Segunda temporalidad.....	169

Capítulo I.
PRESENTACIÓN

I. RESUMEN

La presente investigación aborda las representaciones acerca de los procesos de lectura y escritura de jóvenes de sectores populares que asisten a la escuela secundaria pública en la ciudad de La Plata, beneficiarios del programa Conectar Igualdad. A partir de entrevistas en profundidad, analizamos sus percepciones sobre las propias prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela.

La tesis busca también dar cuenta de cómo se traman las tecnologías de la comunicación en las vidas cotidianas de estos y estas jóvenes, el uso que atribuyen a las netbooks, el celular y dispositivos asociados, y el rol que le asignan a las prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela.

Con una mirada de lo juvenil desde una perspectiva de comunicación/cultura¹ (Schmucler, 1984)² los y las jóvenes se constituyen como actores visibles en el campo político y cultural. A su vez, la condición de juventud no se ofrece de igual forma al conjunto de los integrantes de la categoría joven; por ello, en esta investigación, damos cuenta de sus representaciones desde marcos generales pero también subjetivos.

A los fines de este trabajo, analizamos las representaciones sobre la relación de los y las jóvenes platenses con las tecnologías digitales y sus procesos de lectura y escritura, atravesados por una política pública específica que, en principio, garantizó un piso de acceso a un dispositivo tecnológico como las netbooks. Conectar-Igualdad, creado en 2010, es un programa de inclusión digital sin precedentes en el país, por su alcance y objetivos. Luego de la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos a finales de 2015, ha sufrido serias transformaciones que comprometieron su continuidad.

Las primeras aproximaciones al territorio se dieron en el marco de una experiencia de investigación participativa realizada con jóvenes de distintos distritos del país (Formosa, La Plata y La Matanza) durante 2011, en el marco de la cual se realizaron talleres de reflexión y de producción con el objetivo de analizar la incidencia del Programa Conectar-Igualdad.

¹ En la propuesta teórica de Héctor Schmucler la barra (comunicación/cultura) que reemplaza a la “y” genera una fusión tensa entre elementos distintos pero de un mismo campo semántico, acepta la distinción pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado de estas dimensiones.

² Para una revisión actual de esta propuesta ver el artículo “A 30 años de Un proyecto de comunicación/cultura de Héctor Schmucler, una revisita posible” que realizamos con Darío Martínez, Guillermo Romero y Emilia Martinucci en 2014.

Una vez diagramados los protocolos de cuestionarios para las entrevistas en profundidad, en mayo-julio de 2013 inicié el trabajo de campo en el interior de la Escuela n° 9 de Olmos, durante el horario escolar.

El trabajo de campo de la presente investigación se llevó a cabo con mayor intensidad durante la segunda mitad del año 2015, cuando realizamos entrevistas semiestructuradas en profundidad a estudiantes de una decena de escuelas secundarias públicas, buscando reponer sus trayectorias y perspectivas como actores de una realidad que los y las atravesaba y constituía. En esta segunda temporalidad los encuentros e intercambios con los y las jóvenes fueron organizados por fuera del ámbito escolar.

Teniendo en cuenta que lo virtual forma parte de sus vidas cotidianas y que aquellas prácticas que realizan de forma on-line tienen su relación con lo off-line -no sin pugnas de sentido-, las experiencias conjugadas a través de internet van más allá de los encuentros al estar conectados. Estos espacios están atravesados por vínculos, relaciones, experiencias e ideologías que configuran las identidades intervinientes.

Así, desde sus discursos, caracterizamos los modos en que los y las jóvenes usan y se apropian de los dispositivos digitales -netbooks, celulares, cámaras fotográficas, consolas de juegos, entre otros- y las representaciones que construyen sobre sus propias prácticas de lectura y escritura.

La presente investigación se estructura en cinco capítulos que fueron desarrollados con la premisa de presentar de manera simple los datos recabados y la sistematización de las reflexiones. En este primer apartado, el lector encontrará una explicación general de las coordenadas con las que fue diseñado este trabajo y sus nortes. Además, se muestran de manera sintética los estudios e investigaciones que han nutrido al mismo, constituyéndose como antecedentes clave.

En un segundo capítulo se detalla la propuesta metodológica, inscribiendo la trayectoria particular de la tesista en una trama colectiva de formación e intercambios académicos con diversos ámbitos institucionales. De igual modo, se expresa una mirada específica sobre el objeto mismo de la investigación en el campo de las ciencias sociales. Por último, se narran allí las primeras aproximaciones e inquietudes en torno al tema y a los sujetos estudiados y las dos temporalidades en las que fue desarrollado el trabajo de campo, así como las herramientas y técnicas utilizadas.

En el tercer apartado se explicitan las perspectivas teóricas y los autores que han servido para configurar el tejido conceptual que sostiene la presente investigación, profundizando en cada uno de los nudos de sentido que estructuran el trabajo.

En el cuarto capítulo describimos los objetivos y el estado actual del Programa Conectar Igualdad, para luego abocarnos a la presentación del análisis de las entrevistas, recuperando las voces de los protagonistas y aproximando reflexiones que nos permitan explicar las representaciones de los mismos sobre los procesos de escritura y lectura, con especial atención a las interacciones con las tecnologías de la comunicación.

En el quinto y último capítulo se ponen en juego los hallazgos centrales del análisis, aproximando vínculos y argumentos posibles así como también nuevos interrogantes que se abren para futuras indagaciones en la temática.

En cada uno de los capítulos se pueden encontrar las referencias bibliográficas correspondientes y hacia el final se incorpora un apartado con otra bibliografía consultada, que si bien no fue utilizada de manera textual, hace a la construcción de la presente investigación.

Por último, en los Anexos se encontrarán los cuestionarios de entrevistas utilizados en las distintas etapas del trabajo de campo así como las desgrabaciones completas de las mismas.

Palabras clave: JÓVENES - LECTURA - ESCRITURA- TECNOLOGÍAS DIGITALES

II. COORDENADAS DE INICIO

Tema

Representaciones de los y las jóvenes acerca de sus propios procesos de lectura y escritura en soportes digitales e impresos. Nuestros sujetos de análisis son estudiantes de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata, pertenecientes a sectores populares y beneficiarios del Programa Conectar Igualdad.

Problema

¿Cómo son concebidos los procesos de lectura y escritura con soportes digitales por los propios jóvenes? ¿Las tecnologías digitales posibilitan nuevas formas de apropiación y/o producción cultural de los textos por parte de los y las jóvenes?

Objetivos

General:

Indagar y analizar las representaciones de los procesos de lectura y escritura en soportes digitales por parte de jóvenes pertenecientes a sectores populares, escolarizados en el nivel medio de la ciudad de La Plata, destinatarios del Programa Conectar Igualdad.

Específicos:

- Relevar y analizar las percepciones de los y las jóvenes sobre los usos y las apropiaciones de las netbooks y dispositivos tecnológicos asociados.
- Identificar y describir, a partir de las voces de los y las jóvenes, sus modos de lectura y escritura: características, concepciones y estatuto.
- Caracterizar las diversas modalidades que toman los procesos de lectura/escritura y de apropiación/reproducción y/o producción de textos en soportes impresos y digitales por parte de estos y estas jóvenes.

III. JUSTIFICACIÓN

La presente tesis se inscribe dentro del Doctorado de Comunicación de la UNLP, en la línea de trabajo e investigación Comunicación, Sociedad y Cultura, que según el plan de estudios del mismo, “abarca el estudio de las mediaciones, el estudio de la recepción y el consumo, la relación de la vida cotidiana con las tecnologías, las prácticas sociales y culturales, la constitución de las ciudades, vida urbana y rural, producción de sentidos sociales en relación con otras disciplinas (historia, antropología, ciencias de la educación, sociología, psicoanálisis, etc.), los grupos sociales diferenciados, las minorías, procesos microsociales y macrosociales, la globalización, la mundialización, identidades reestructuradas por dichos fenómenos y fronteras culturales, entre otros.”³

Los objetivos del presente trabajo hacen referencia a una de las principales vertientes de investigación actual en la materia: las tecnologías digitales en las sociedades contemporáneas y sus derivaciones en el campo de la cultura. En este sentido, el trabajo apuntará a desentramar el rol de las tecnologías para ayudar a comprender mejor los retos que la red plantea relativos a las transformaciones que ella está introduciendo en la vida de las personas, en sus formas de relacionarse con otros humanos y con las mismas máquinas inteligentes y en la sociedad en su conjunto (Pineda, 2011: 78).

Tal como plantea la investigadora venezolana Migdalia Pineda (ídem), en Latinoamérica, han prevalecido las posturas críticas y los enfoques que proponen otra mirada a problemas como la globalización, las tecnologías de la comunicación, las implicaciones sociales y comunicacionales de internet, la recepción crítica y la relación entre comunicación y educación, las revisiones a las teorías de la comunicación dominantes, los retos para la formación de los profesionales de la comunicación y los problemas vinculados con la gestión de la comunicación y la información; logrando articular un pensamiento propio en investigación de la comunicación que, al alejarse de las perspectivas visibilizadas por los llamados “países desarrollados”, está abriendo el camino para nuevas búsquedas teórico-metodológicas en este campo del conocimiento.

Es en la mencionada tradición que se concibe al campo de la comunicación como un espacio transdisciplinar, en donde la presente investigación busca inscribirse.

³ Fragmento extraído del apartado “Ámbitos temáticos del Doctorado en Comunicación Social”, incluido en el plan de estudios de la carrera homónima. En línea, disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/node/1166>. Consultado en diciembre de 2017.

En relación a la transdisciplinariedad en los estudios de comunicación, tal como plantea Jesús Martín Barbero (1993), esto no significa la disolución de sus objetos en los de las disciplinas sociales, sino la construcción de las articulaciones -mediaciones e intertextualidades- que hacen su especificidad. Hoy ni la teoría de la información ni la semiótica, aun siendo disciplinas “fundantes”, pueden pretender esta especificidad, como lo demuestran las investigaciones de estos últimos años en Europa y Estados Unidos, las cuales, al igual que en América Latina, presentan una convergencia cada vez mayor con los avances de los estudios culturales.

La expansión e interpenetración de los estudios culturales y de la comunicación no es fortuita ni ocasional. Ello responde al lugar estratégico que la comunicación ocupa tanto en los procesos de reconversión cultural que requiere la nueva etapa de modernización de nuestros países, como en la crisis que la modernidad sufre en los países centrales. No es posible comprender el escenario actual de los estudios de comunicación, y aún menos trabajar en su prospectiva, sin pensar esa encrucijada.

Por último, y en relación estrecha con el tema que moviliza esta investigación, cabe retomar la pregunta propuesta por Martín Barbero: “¿Cómo asumir el espesor social y perceptivo de las nuevas tecnologías comunicacionales, sus modos transversales de presencia en la cotidianidad desde el trabajo al juego, desde la ciencia a la política, pero no como datos que confirmarían la tramposa centralidad de un desarrollo tecnológico en el que se resuelve y disuelve lo social -la desigualdad, el poder- sino como retos a las inercias teóricas, a los esquematismos de la docencia y los automatismos de la investigación?” (ibídem: 63).

IV. ANTECEDENTES

El enfoque de este trabajo atiende a analizar las representaciones sobre experiencias de lectura y escritura en la cultura contemporánea, a partir del caso de jóvenes platenses de sectores populares, destinatarios del Conectar Igualdad.

Si bien la cantidad de investigaciones realizadas que se relacionan con el tema-problema de esta tesis es vasto, destacaremos aquí las principales perspectivas y aportes específicos de estudios que provienen de diversos ámbitos o disciplinas tales como la comunicación, la educación y la sociología. En función de ello, podemos reconocer grandes núcleos de reflexiones sistematizadas que dan cuenta del estado actual de la temática, teórica y metodológicamente, con respecto al abordaje del Conectar Igualdad, procesos de lectura y escritura, así como también acerca de las representaciones, los sectores populares, el consumo cultural y las subjetividades y sociabilidades juveniles en la actualidad.

1. Desde su creación a fines del año 2008, el Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios (OJCyM) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP) se ha convertido en un espacio de referencia para la articulación entre actividades de extensión, políticas públicas e investigación académica en torno a las reflexiones sobre los sujetos jóvenes.

En el marco de este espacio, así como desde el Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder Aníbal Ford (INESCO) de la FPyCS-UNLP-, se han llevado a cabo diversos proyectos de Extensión y de Voluntariado Universitario, seleccionados en convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación -incluyendo ediciones temáticas relacionadas al Programa Conectar-Igualdad (2011 y 2013)- e investigaciones en relación a políticas públicas específicas como la Asignación Universal por Hijo, el Programa “Escuela y Medios” del Ministerio de Educación y el Programa SUMAR del Ministerio de Salud de la Nación (2014). En el marco de esta última, se relevaron representaciones a nivel nacional de diversos aspectos de la vida cotidiana de jóvenes argentinos, trabajando una línea de indagación específica que contempló el acceso a la información y las apropiaciones de las tecnologías de la comunicación.

Las numerosas publicaciones del espacio coordinado por Florencia Saintout (*Juventudes argentinas: Prácticas culturales, ciudadanía y participación*, 2016;

Jóvenes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza, 2013 y *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*, 2006) problematizan principalmente el vínculo de los medios de comunicación con las juventudes, pero también la relación de los y las jóvenes con las tecnologías y sus modos de participación política (plasmado en los libros *Jóvenes Nombrados. Herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional*, 2013 y en el “Informe del OJCyM”, 2012).

En el mismo sentido, en términos generales, los distintos proyectos de investigación impulsados tanto por el Observatorio de Jóvenes como por el INESCO han logrado sintetizar una perspectiva particular para concebir a las juventudes posibilitando que confluyan en el campo de la comunicación saberes e interrogantes de otras disciplinas, generando diálogos fructíferos y también visibilizando áreas de vacancia. Además, la generación de conocimiento de estos grupos busca promover líneas de acción que tiendan a potenciar y mejorar la calidad de los jóvenes, promoviendo una investigación social con fuerte anclaje territorial, atenta a las particularidades de cada contexto, en el país y en la región.

Para la presente tesis, recuperaremos especialmente el documento de trabajo *Conectar Igualdad. Apropiaciones de las Nets por fuera del ámbito escolar* (2015), publicado por el INESCO, así como el informe de los estudios evaluativos del Programa Conectar Igualdad (2015) publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, y las ediciones número 3 (2010), 5 (2012) y 10 (2016) de la Revista Argentina de Estudios de Juventud dedicadas a temáticas afines.

2. También, en el ámbito de la FPyCS, repondremos las numerosas producciones del Centro de Investigación en Lectura y Escritura y la tesis doctoral de la Dra. Rossana Viñas (*Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*, 2015) así como las recuperaciones teóricas producidas desde la cátedra Gestión de la Comunicación Digital en relación al vínculo sociedades-tecnologías y las investigaciones de la Dra. Bianca Racioppe (*Cultura libre y copyleft. Hacia una redefinición en la manera de entender la producción artística*, 2015).
3. Los estudios de Mariana Cháves y su equipo (Facultad de Trabajo Social de la UNLP - Red de Investigadores/as en Juventudes Argentinas) se han convertido en un espacio de referencia obligado a la hora de recuperar las trayectorias académicas que han problematizado a los y las jóvenes a lo largo de la historia de las ciencias sociales en nuestro país. Por ello, revisaremos en particular *Estudios sobre Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (2009) y sus

cartografías de este campo de estudios en consolidación que revisan el período 1983-2006. Además, repondremos algunos de los elementos indagados por la autora y su equipo acerca de las tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela (Revista Argentina de Estudios de Juventud, 2012).

4. Por su parte, los trabajos de Sebastián Benítez Larghi, Nicolás Welschinger y equipo (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP-CONICET) han sido claves a la hora de diagramar la presente investigación, ya que problematizan el vínculo de los y las jóvenes con las tecnologías en el marco de políticas públicas de inclusión digital en nuestro país y en la región (*Inclusión Digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, 2017; “TICs significativ@s. Los sentidos de la computadora e Internet en la vida de las juventudes populares urbanas en la Argentina”, 2013), versan sobre jóvenes de sectores populares y sobre los corrimientos conceptuales a la hora de analizar el campo (*La teoría en cuestión. Exploraciones y desplazamientos teóricos en los estudios de los medios y las TIC y el cruce comunicación/cultura*, 2016).

5. En el mismo sentido, Vanina Papalini (Escuela de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba - CONICET) trabaja los consumos culturales en la Argentina contemporánea y ha problematizado específicamente los modos de leer, explorando y sintetizando trayectorias académicas que conciben la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta.

En su libro *Animé. Mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social* (2006), la autora construye una definición de tecnología diferenciándola de técnica, analiza su relación con las videoculturas y, a partir de una producción particular, trabaja representaciones acerca de la tecnología.

En su libro *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda* (2015), examina los libros de autoayuda y las condiciones en las que emergen como una salida para las dificultades y malestares subjetivos. En *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a lecturas de infancia y adolescencia* (2016) y “Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria” (2012), propone entender la lectura como actividad cotidiana y explorar su valor en la transformación de las trayectorias personales. A partir de una problematización y redefinición de la lectura como una práctica articulada a tramas sociales e interpersonales, ambas producciones analizan tres posiciones de lectura (uso,

recepción y apropiación) y explora la imbricación entre el lector, la lectura y el devenir social.

6. Integrante junto a Papalini del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad de CONICET, Georgina Remondino (Universidad Nacional de Córdoba) viene abordando diversas problemáticas ligadas a los y las jóvenes y sus modos de socialización mediados por las tecnologías de la comunicación (“Jóvenes y TICs: Cartografías, de-construcciones y saberes situados”, 2012a; “Jóvenes noticiables y jóvenes velados. El discurso de La Voz del Interior sobre los jóvenes”, 2012b).
7. Recuperaremos algunas claves de los estudios llevados a cabo por Pablo Semán y equipo (Universidad Nacional de San Martín - CONICET) referidos a las culturas populares en Argentina (en particular, *Entre Santos y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*, 2006, junto a Daniel Miguez) y, especialmente, los relacionados con la circulación de literatura masiva (“Retrato de un lector de Paulo Coelho”, 2007; “Tramando religión y best-sellers: la literatura masiva y la transformación de las prácticas religiosas”, 2013, junto a Valeria Rizo).
8. Por su temática específica, interesa aquí reponer la publicación del Dr. Francisco Albarello (Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad de San Martín y Universidad Austral) *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora* (2011).

El mencionado libro es el resultado de su tesis doctoral en Ciencias de la Información –Universidad Austral-. Albarello se propone analizar los modos en que se lee/navega en las pantallas, partiendo de entender los vínculos que jóvenes y adultos tienen con las computadoras, Internet y con la cultura impresa, particularmente el libro. En esta línea, advierte que los modos de lectura que despliega cada grupo se corresponden con las relaciones que han establecido con estos dispositivos. Así, se generan prácticas de lectura diferentes en el papel y en la pantalla, prácticas que no se oponen sino que se complementan.

El autor se pregunta por las formas de lectura en papel y en la computadora que hacen jóvenes y adultos en un contexto de creciente presencia de las tecnologías de la comunicación en nuestras sociedades. Con esta pregunta de investigación se ubica en una reciente línea de estudio que incorpora la temática en el campo científico y académico argentino a la vez que problematiza los tradicionales modos de concebir la lectura en tanto práctica cultural de los sujetos.

El libro de Albarello propone repensar el concepto de lectura, problematización que resulta de entender que la materialidad de los textos forma parte de la propia práctica. Es decir, que los textos son objetos materiales, por lo cual su organización física condicionará y predispondrá el modo en que se lee. En este sentido, las experiencias de lecturas actuales están marcadas por la tensión entre el libro impreso y los nuevos soportes digitales, dentro de los cuales Albarello focaliza en la computadora de escritorio personal –su investigación se desplegó promediando la mitad de la década del 2000, años en los cuales el acceso y el uso de dispositivos móviles tan variados como conocemos ahora no era tan amplio ni tenían las mismas herramientas que en la actualidad–.

En esta línea, y aquí recupera la perspectiva histórica de Roger Chartier, afirma que estaríamos en proceso de una tercera “revolución” lectora. La primera dada cuando la lectura oralizada pasó a ser silenciosa a partir de la publicación de obras impresas y la alfabetización de los ciudadanos. La segunda, cuando de una lectura intensiva se logró una lectura extensiva en tanto aumentó la circulación de las publicaciones. Esta tercera revolución estaría dada por el paso de una lectura en papel a una lectura en pantallas (Chartier y Cavallo, 1998). Según Albarello, estas “revoluciones” no están acabadas, sino que se dan en forma de desplazamientos, transiciones y cambios paulatinos, lo cual permite pensar las transformaciones en torno a los modos de concebir la lectura a partir de la propia práctica.

Asimismo, recupera las conceptualizaciones de Carlos Scolari, a quien ubica en “un cruce disciplinar” entre la Semiótica y la Psicología Cognitiva, para incorporar en su trabajo la perspectiva de una sociosemiótica de las interacciones digitales. Con esto, se hace referencia a la actividad del/a usuario/a frente a la pantalla: no se puede reducir esta actividad a la gramática textual y gráfica, sino que resulta necesario incluir una gramática de la interacción, es decir, los botones e íconos que permiten una navegación hipertextual. Así, el hipertexto, tal como afirma Albarello, “rompe con la linealidad y la jerarquía del texto impreso y se convierte en la forma de lectura propia de la pantalla, demandando al usuario una atención constante que se traduce en hacer clic para desenvolverse a lo largo y lo ancho del texto electrónico” (2011:16). En este marco, retomar la perspectiva de Scolari le permite indagar en la metáfora de la “navegación” en tanto la manera en que los usuarios usan Internet y convierten la lectura en las pantallas en una práctica de navegación. De ahí que su propuesta devenga en hablar de leer/navegar, en donde

la barra establece una diferencia entre los dos elementos y, a la vez, una relación. No son lo mismo, pero no pueden pensarse por separado.

El libro se centra en el aspecto metodológico de la investigación –incluye un Apéndice específico al final– así como en el análisis de los datos, dándole un lugar privilegiado a las voces de los/as entrevistados/as y a los datos de las encuestas. El estudio proporciona pautas y orientaciones originales para quienes quieran explorar la apropiación de las tecnologías de la comunicación, particularmente de la computadora e Internet.

Tal como señalamos al comienzo del apartado, el número de investigaciones realizadas que se relacionan con los objetivos abordados en nuestra investigación es muy amplia, pero buscamos señalar y sintetizar las principales perspectivas y aportes específicos de estudios que provienen de diversos ámbitos y que han brindado el punto de partida para el desarrollo teórico y metodológico de los principales nudos de sentido desarrollados en la presente tesis doctoral.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2016). *Revista Argentina de Estudios N°10: Jóvenes e inclusión digital*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Cultura y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- ----- (2012). *Revista Argentina de Estudios N°5: Jóvenes hoy: ¿generación y nativos digitales?* La Plata: Observatorio de Jóvenes, Cultura y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- ----- (2010). *Revista Argentina de Estudios N°2: Jóvenes y TIC: metáforas, apropiaciones y discursos* La Plata: Observatorio de Jóvenes, Cultura y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- ALBARELLO, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- BENÍTEZ LARGHI, S. y WINOCUR IPARRAGUIRRE, R. (2017). *Inclusión Digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.
- BENÍTEZ LARGHI, S y GRILLO, M. (2016). “La teoría en cuestión. Exploraciones y desplazamientos teóricos en los estudios de los medios y las TIC y el cruce comunicación/cultura”. En: GRILLO, M.; BENÍTEZ LARGHI, S. y PAPALINI, V. *Estudios sobre consumos culturales en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.
- BENÍTEZ LARGHI, S; MOGUILLANSKY, M.; AGUERRE, C.; FONTECOBA A.; PONCE DE LEÓN, J. (2013). “TICs significativ@s. Los sentidos de la computadora e Internet en la vida de las juventudes populares urbanas en la Argentina”. En: AA.VV. *TIC, educación y sociedad. Reflexiones y estudios de casos a nivel Latinoamericano*. Bogotá: Corporación Colombia Digital.
- CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- CHAVES, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*. La Plata: EDULP y Red de Investigadoras/es en Juventudes.

- INSTITUTO DE ESTUDIOS COMUNICACIONALES EN MEDIOS, CULTURA Y PODER “ANÍBAL FORD” - INESCO (2015). *Conectar Igualdad. Apropiedades de las Nets por fuera del ámbito escolar*. La Plata: Dirección de Publicaciones Científicas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

- MARTIN-BARBERO, J. (1993). “La comunicación en las transformaciones del campo cultural”. En: Revista *Alteridades* N°3. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- MARTÍNEZ, D.; MARTINUCCI, E. ROMERO, G. (2014). “A 30 años de Un proyecto de comunicación/ cultura de Héctor Schmucler, una revisita posible”. Ponencia presentada en el XVI Congreso RedCom. Nuevas configuraciones de la cultura en lenguajes, representaciones y relatos. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

- MIGUEZ, D. y SEMÁN, P. (2006). *Entre Santos y Piquetes. Las Culturas Populares en la Argentina Reciente*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.

- OBSERVATORIO DE JÓVENES, CULTURA Y MEDIOS (2013). *Jóvenes Nombrados. Herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC).

- -----(2012). *Informe Anual del Observatorio de Jóvenes, Cultura y Medios*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

- PAPALINI, V. (coord.). (2016). *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones auto-etnográficas a lecturas de infancia y adolescencia*. Córdoba: Eduvim.
- -----(2015). *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ----- (2012). “Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria”. En: *Revista Alabe* N°6. Almería, España: Universidad de Almería.
- ----- (2006). *Animé. Mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social*. Buenos Aires: La crujía.
- PINEDA, M. (2011). “¿Qué investigar hoy sobre Comunicación en América Latina?” En: *Revista Diálogos* N° 62. pp. 77-83.
- RACIOPPE, B. (2015). *Cultura libre y copyleft. Hacia una redefinición en la manera de entender la producción artística*. Tesis doctoral en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- REMONDINO, G. (2012). “Jóvenes y TICs: Cartografías, de-construcciones y saberes situados”. En: *Revista Argentina de Estudios* N°5: *Jóvenes hoy: ¿generación y nativos digitales?* La Plata: Observatorio de Jóvenes, Cultura y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- REMODINO, G.; CLIMBINI, A. L.; GRZINCICH, G.; PETIR, C. (2012b). En: VILLA, A.; INFANTINO, J. y CASTRO, G. (comp). *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- SAINTOUT, F. (comp.) (2016). *Juventudes argentinas: prácticas culturales, ciudadanía y participación política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- ----- (2013). *Jóvenes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- ----- (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- SCHMUCLER, H. “Un proyecto de Comunicación/Cultura”. En: *Comunicación y Cultura* N° 12. México.
- SEMÁN, P. (2007). “Retrato de un lector de Paulo Coelho”. En: GRIMSON, A. (coord.). *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- SEMÁN, P. y RIZO, V. (2013). “Tramando religión y best sellers: La literatura masiva y la transformación de las prácticas religiosas”. En: *Revista Alteridades* N°45. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- VIÑAS, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*. Tesis doctoral en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Capítulo II.

PROPUESTA METODOLÓGICA.

Herramientas para amasar la escritura

I. INSCRIPCIONES: SÍNTESIS DEL RECORRIDO PERSONAL Y COLECTIVO

En este apartado, buscaré dar cuenta de cómo fue el proceso de gestación de un tema de investigación a partir de los recorridos e intereses personales, profesionales y de la participación en diversos espacios académicos que han permitido la cristalización de inquietudes en la presente tesis doctoral.

En este sentido, pretendo narrar los nudos de sentido e interrogantes que surgieron en el transcurso de cierto tiempo -coincidente con la finalización de los estudios de grado en la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el inicio en la docencia en la misma casa de altos estudios- y se fueron condensando en un plan de investigación particular.

El proyecto fue seleccionado y financiado, primero, a través de una beca de iniciación y, luego, de posgrado de la UNLP y fue enriqueciéndose en el marco de las cursadas del Doctorado en Comunicación de la FPyCS.

Algunas experiencias académicas particulares fueron dejando las marcas que posibilitaron la construcción de un determinado tema de investigación, producto de la curiosidad y el deseo de conocer más sobre esas puntas de iceberg, aspectos que creemos fundamentales para poder sostener cualquier proceso de exploración sistemática.

La experiencia en 2007 como ayudante alumna y, luego, una vez recibida, como ayudante diplomada en el Taller de Producción de Mensajes (materia obligatoria de la Lic. en Comunicación Social, FPyCS) despertó la inquietud sobre las tecnologías de la comunicación. El programa de la materia contempla la reflexión acerca de los soportes y los lenguajes que utilizamos en nuestro trabajo como comunicadores. Entonces trabajamos junto a los y las estudiantes indagando las características de los lenguajes sonoro, gráfico, audiovisual y, por último, las de uno que no paraba de avanzar sobre el resto: el multimedial, teniendo en cuenta las posibilidades de confluencia que éste proponía.

Tiempo después, me incorporé al trabajo de la entonces Área de Multimedia y Nuevas Tecnologías de la Información de la FPyCS, que en el 2011 se convirtió en la Dirección de Informática y Multimedia para, por último, llegar al rango de Secretaría de Vinculación Tecnológica (SEVIT) en 2012. Explicitar aquí los diferentes nombres que fue

adquiriendo este espacio de gestión institucional puede parecer aburrido o infructuoso, pero su mención no es azarosa: refleja las transformaciones de un escenario social más amplio. Los modos de organización de la Facultad no estuvieron ajenos a las necesidades e inquietudes de toda la comunidad académica.

El progresivo interés de los y las estudiantes se podía observar en el creciente número de tesis de grado y posgrado de temáticas vinculadas a las tecnologías digitales y en las distintas cátedras, donde se hacía un esfuerzo por incorporar contenidos y recursos pedagógicos que pudieran dar respuesta a las demandas de los y las estudiantes relacionadas con los saberes y usos del lenguaje multimedia. En paralelo, investigadores y extensionistas de nuestra casa de altos estudios se han ido abocado a tratar de comprender y a trabajar con los distintos fenómenos y repercusiones que las tecnologías de la comunicación configuran en nuestras sociedades y viceversa.

Desde la SEVIT, impulsamos la incorporación del Taller de Producción Multimedia en el curso de ingreso 2011, ya que buscamos comenzar a propiciar junto a los y las estudiantes un análisis crítico sobre el nuevo escenario académico y profesional, a la vez que los y las introducimos a las primeras experiencias de intervención en la comunicación digital.

Ese año, en el Ingreso, nos encontramos con algunos estudiantes que traían consigo las primeras netbooks del Programa Conectar-Igualdad. Las condiciones materiales -y en muchos casos, también simbólicas- de los procesos de enseñanza-aprendizaje se estaban modificando a pasos vertiginosos. O aspiraban a modificarse.

Desde este equipo de trabajo, conducido por el Dr. Martín González Frígoli, la Lic. Natalia Ferrante y, luego, junto a la Mg. María Julia Poiré y un valioso equipo de compañeros y compañeras, se construyó la cátedra de Gestión de la Comunicación Digital, en la búsqueda por suplir un área de vacancia del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS de la UNLP) de 1998, cuya propuesta se expandió exitosamente, luego materializando la carrera Tecnicatura en Comunicación Digital y, con posterioridad, en el nivel de posgrado en la misma casa de estudios, la Especialización homónima.

Mi incorporación al Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios (OJCyM) de la FPyCS de la UNLP posibilitó un acercamiento a la problemática de lo juvenil resultando particularmente atractiva una forma de concebir el potencial del objeto de estudio, que puede resumirse en las siguientes líneas: “Los jóvenes son metáfora del cambio social. En las prácticas y representaciones de los jóvenes de hoy podemos visualizar las construcciones sociales futuras. La juventud está en el centro del lugar donde nace lo

nuevo. Ellos indagan y vivencian experiencias de vanguardia que, en varios casos, luego se expanden y cristalizan en el resto de la sociedad” (OJCyM, 2013: 32).

No en el sentido del que se aleja Saintout: “Decir que los jóvenes ‘son el futuro’ fue un lugar común durante años y esto implicaba pensar que el pasado y el futuro se anudaban en ellos. Que eran los jóvenes los que garantizaban la pervivencia de un proyecto común que habían construido las generaciones pasadas (...) la idea de juventud se sostenía en un imaginario de futuro al que se le entregaba el mundo ya hecho para que los jóvenes tomaran la posta” (Saintout, 2013:11). Más bien, el interés estuvo puesto en las posibilidades de ruptura y cambio que los y las jóvenes podían proponer a partir de sus prácticas y representaciones cotidianas acerca de la lectura, empujados por una política pública nacional que garantizaba un piso de acceso material a dispositivos como son las netbooks y que aspiraba a propiciar una inclusión también a nivel simbólico y cultural de dichas tecnologías, ya que como bien sabemos “la brecha cultural en los usos se corresponde con la brecha social (...) Y en el terreno de los usos de las tecnologías, esto implica que estamos no sólo ante el acceso desigual sino, y fundamentalmente en este momento, ante la desigualdad de competencias para el uso” (ídem).

En este marco institucional, mi experiencia como tallerista de las “Jornadas de producción de mensajes y evaluación de la incidencia de las netbook en la vida cotidiana de los jóvenes beneficiarios y sus familias, entregadas en el marco Programa Conectar-Igualdad, realizada en las ciudades de La Matanza y La Plata, provincia de Buenos Aires, y en Formosa, fue decisiva para terminar de clarificar mi interés por las experiencias de los y las jóvenes que decían “no leer” aunque, desde otro punto de vista, no paraban de hacerlo. A priori, parecían existir concepciones muy diferentes acerca de lo que implicaba el proceso de lectura, que vinculado a las tecnologías digitales parecía no ser válido como tal; concepciones que vislumbré como valiosas para indagar.

En este espacio, así como desde el Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder Aníbal Ford (INESCO) de la FPyCS-UNLP-, se han llevado a cabo diversos proyectos de Extensión y de Voluntariado Universitario, seleccionados en convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación -incluyendo ediciones temáticas relacionadas al Programa Conectar-Igualdad (2011 y 2013)- e investigaciones en relación a políticas públicas específicas como el Programa SUMAR del Ministerio de Salud de la Nación (2014). En el marco de esta última, se relevaron representaciones a nivel nacional de diversos aspectos de la vida cotidiana de jóvenes argentinos, en donde dirigí una línea de indagación específica que

contempló el acceso a la información y las apropiaciones de las tecnologías de la comunicación y cuyo producto se plasmó en un libro, aún inédito. (INESCO, 2015).

Por otro lado, mi incorporación a la cátedra de Comunicación y Recepción (materia obligatoria de la Lic. en Comunicación Social, FPyCS de la UNLP), dirigida primero por Saintout y, luego, por la Dra. Silvia Elizalde, me permitió fortalecer un marco teórico que posibilitó la creación de determinadas preguntas en torno a las culturas populares, a los procesos de recepción y a los de lectura en particular -conceptos que serán desarrollados en el Capítulo III-.

En el contexto del Doctorado en Comunicación, realicé las primeras aproximaciones sistemáticas al campo, probé los protocolos de cuestionarios de las entrevistas y, a partir de los primeros datos recabados, decidí incorporar el eje de escritura para pensar los procesos de apropiación cultural de los y las jóvenes de sectores populares en relación a las tecnologías digitales. Esta incorporación se debió principalmente a dos motivos; en primer lugar, la dificultad para escindir las indagaciones vinculadas a la lectura/escritura en el diálogo con los y las estudiantes; en segundo término, la necesidad de reflexionar acerca de las posibilidades de producción de estos y estas jóvenes.

En 2015, el Instituto de Cultura Pública del Ministerio de Cultura de la Nación seleccionó y financió la realización de un proyecto de investigación que dirigí, en el cual nos propusimos indagar los modos de escritura y lectura de jóvenes platenses asociados a las tecnologías digitales. La presente tesis recupera en gran parte el trabajo de campo y las conclusiones parciales a las que allí arribamos.⁴

Cabe mencionar, además, los diálogos con colegas, en las aulas pero también a través de intercambios en congresos y mesas temáticas, sumados a enriquecedores intercambios con estudiantes, desde las cátedras y en la coordinación de numerosas tesis de grado afines a la temática, se constituyeron en grandes instancias de aprendizaje.

Las marcas de sentido descriptas fueron puntos de interés, nudos de sentido que se convirtieron en brújulas rectoras que, más que sumándose, fueran superponiéndose y condensándose en interrogantes particulares que orientan esta investigación que busca comprender los modos en que la incorporación de las tecnologías digitales configuran los procesos de lectura y escritura desde la perspectiva juvenil.

⁴ El proyecto de investigación fue publicado bajo el título “Nuevas formas de apropiación cultural juvenil. Interrogantes sobre los procesos de lectura y escritura en soportes digitales” en el libro *#PensarLaCulturaPública. Apuntes para una cartografía nacional*, editado por el Ministerio de Cultura de la Nación en 2015 (pp. 137 - 147. ISBN 978-987-3772-71-9).

II. INVESTIGAR CÓMO Y PARA QUÉ

La presente investigación contempla un compromiso por parte del investigador en relación a su objeto de estudio y a los posibles aportes que pueda generar a partir de su análisis. En este punto, me interesa introducir algunas reflexiones propuestas por Maristella Svampa (2008) en sus “Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual” en torno a la tarea de equilibrar el compromiso intelectual y político con el trabajo académico.

Recordando palabras de Gérard Althabe, la autora destaca que “el compromiso del intelectual implica siempre una tarea colectiva, un esfuerzo entre muchos, la construcción de un pensamiento y una acción común. Algo que jamás podía lograrse desde una posición (u ostentación) de soledad” (2008: 164). Comparto y celebro la afirmación citada ya que, en muchos casos, los investigadores y académicos adoptan una postura solitaria, celosa de sus lecturas y observaciones. En mi caso, agradezco pertenecer a un colectivo de investigadores -OJCyM, FPYCS, UNLP- que posibilita la construcción de espacios conjuntos de formación, el intercambio de opiniones y observaciones, la ayuda y el acompañamiento permanente.

Svampa problematiza la pregunta básica de la sociología, descartando una raíz filosófica en la que el cuestionamiento sería en torno al por qué de la existencia de determinada realidad. Como bien aclara, retomando al sociólogo canadiense Erving Goffman, la sociología da por sentada la realidad, la toma como un punto de partida sobre el cual debemos reflexionar. Así, “la pregunta fundante de la sociología no es ¿Por qué el lazo social y no más bien la nada? sino ¿Por qué esta sociedad y no más bien otra?” (ibídem: 165).

Siendo consciente del desafío que presenta la pregunta, cabría interrogarnos acerca de cuál sería la pregunta básica del campo de la comunicación, arriesgando la siguiente aproximación: ¿Por qué estos sentidos sociales y no otros? En este punto, cabe resaltar que la comunicación se cuestiona acerca de los modos de construcción, producción y circulación de sentidos en determinados contextos socio históricos. En congruencia con la sociología, la comunicación también descarta la duda sobre la existencia o no de lo real pero, por otro lado, se diferenciaría, ya que los acentos de sus interrogantes estarían puestos sobre los modos de construcción de significaciones sobre esa realidad abordada.

Svampa nos advierte sobre dos principios rectores de la disciplina sociológica, que podemos ampliar a las ciencias sociales en general: la desnaturalización y la crítica, y

sostiene que “es posible integrar ambos modelos que hoy se viven como opuestos, la del académico y la del militante, sin desnaturalizar uno ni otro. Podemos establecer como hipótesis la posibilidad de conjugar ambas figuras en un solo paradigma, el del intelectual-investigador como anfibio, a saber, una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo” (ibídem: 177).

En la misma línea, Svampa nos propone recuperar y reafirmar el lugar del intelectual-investigador crítico, subrayando “la potencialidad del investigador/intelectual anfibio, pues (...) lejos de traicionar el habitus académico o de acantonarse en él, de lo que se trata es hacer uso de él, amplificándolo, politizándolo en el sentido auténtico del término. Asimismo, lejos de abandonar el espacio militante, de lo que se trata es de buscar un lugar dentro de él, en tanto investigador-intelectual comprometido y a la vez crítico, esto es, capaz de producir un conocimiento que vaya más allá de la visión y el discurso de los actores y, al mismo tiempo, capaz de interpelar críticamente a quienes dice acompañar” (ibídem: 178).

En este punto, me parece pertinente apuntar que los investigadores eligen con qué actores trabajar, más allá de que numerosas circunstancias personales y colectivas influyan en su elección, por lo cual, deben trabajar coherentemente y con respeto hacia ellos. En algún sentido, trabajamos para los actores que investigamos. Claramente, se busca que la investigación trascienda las fronteras de las comunidades o grupos estudiados, pero no debemos olvidar el compromiso no explícito que asumimos desde el comienzo, los primeros interesados en recibir una devolución por su tiempo y apertura son los actores que estudiamos o las comunidades involucradas en nuestro objeto de estudio.

La articulación entre lo académico y lo político puede posibilitar el surgimiento de un nuevo modelo de investigador-intelectual militante, definido por la reflexividad y el compromiso con su realidad. Un desafío que aguarda, muy especialmente, a las jóvenes generaciones de investigadores sociales en las cuales me siento identificada.

El investigador social trabaja siempre observando los intersticios del poder, por lo que debe ser consciente, en todo momento en que desarrolla su labor, de las desigualdades que caracterizan los contextos y procesos que analiza, bogando por conocer los entramados históricos que han construido y construyen los sentidos presentes y sus distribuciones con el objetivo de que, a través de su trabajo, a largo plazo, pueda contribuir en el desarrollo inclusivo tanto en las condiciones materiales como simbólicas.

III. EL TRABAJO DE CAMPO

Aproximaciones al territorio

Tal como expuse anteriormente, las primeras aproximaciones al territorio se dieron en el marco de una experiencia de investigación-acción-participativa (Ander-Egg, 2003), realizada con jóvenes de distintos distritos del país (Formosa, La Plata y La Matanza) durante 2011, en el marco de la cual se realizaron talleres de reflexión y de producción con el objetivo de analizar la incidencia del Programa Conectar-Igualdad.

Mi participación en la experiencia estuvo acotada a ser tallerista en los encuentros propiciados con jóvenes de La Matanza y a la sistematización de los resultados de la experiencia global. En esta experiencia, se desplegó una estrategia metodológica de corte cualitativa, que tuvo como unidad de análisis a jóvenes estudiantes de escuelas secundarias que accedieron al programa. En pos de propiciar un estudio que contemple la diversidad de contextos del país, se circunscribió la intervención a las tres ciudades mencionadas.

La estrategia metodológica adoptada, tal como lo presenté anteriormente, se enmarcó dentro de la perspectiva de la investigación-acción-participativa, la cual se centra en la posibilidad de “aplicar categorías analíticas para la comprensión y para el mejoramiento de organizaciones, de instituciones y de grupos sociales a partir del trabajo colaborativo” (INESCO, 2015: 16). La relevancia de esta perspectiva radica en que se apela al conocimiento práctico como punto de partida. De esta manera, los propios actores implicados se convierten en protagonistas del proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de estudio.

En este marco, se realizaron talleres con el objetivo de reflexionar y crear materiales junto con jóvenes vinculados y vinculadas a diversas organizaciones sociales que trabajaran en los territorios seleccionados. Para el proyecto, rol de las siete organizaciones con la que nos vinculamos fue central dada su capacidad de convocatoria por su presencia territorial, sus trayectorias y sus experiencias de trabajo con los y las jóvenes. A su vez, colaboraron aportando el espacio para realizar los talleres y sus recursos materiales.

Por otro lado, para sistematizar los usos y las apropiaciones de las tecnologías de la comunicación que realizaban las y los jóvenes que participaron de estos talleres por

fuera del ámbito escolar, se construyeron tres dimensiones de recolección y de análisis de la información:

- El ámbito familiar.
- Las experiencias educativas y los saberes vinculados a las tecnologías de la comunicación.
- Las sociabilidades juveniles y la reconfiguración de subjetividades.

La primera buscaba dar cuenta, por un lado, de “los modos en los que se produjo la inserción de la computadora en las familias de los destinatarios del Programa y de las diferencias que hubo en su recibimiento; por otro, de los cambios que esto produjo en las relaciones entre los integrantes de la familia” (INESCO, 2015: 17), según quiénes son los que utilizan las computadoras en el hogar y con qué fines lo hacen.

La segunda dimensión pretendía “poner de manifiesto las tensiones y los desplazamientos en materia de experiencias y de saberes escolares e informáticos” (ídem). En este caso, nos interesó observar los modos en los que se construyen los conocimientos –ya sea a partir de procesos con pares, con educadores institucionalizados o de manera individual–, al mismo tiempo que preguntarnos si los saberes y las destrezas en relación con las tecnologías de la comunicación entran en conflicto con los modelos de educación bancaria y con sus lógicas de aprendizaje.

La tercera dimensión permitió visibilizar, por un lado, “las transformaciones y las continuidades que se han producido en la conformación de las subjetividades de los y las jóvenes a partir de la incorporación de las netbooks a su vida cotidiana” (ibídem, 17-18) – en especial, en los casos en los que constituye la primera computadora del hogar–; por otro, “los cambios y las características que el uso de estos dispositivos introduce en las formas de vinculación entre pares y de sociabilización” (ibídem: 18) –en especial, a partir de la utilización de conexión a Internet y de redes sociales en línea–.

El relevamiento de información, de acuerdo con el enfoque y el tipo de propuesta teórico-metodológica escogida, se llevó a cabo mediante un uso combinado de técnicas: entrevistas estandarizadas (cuestionarios dirigidos), observación participante, notas de campo, registro sonoro y audiovisual, y talleres. Estos últimos constituyeron el espacio privilegiado para condensar las discusiones sobre informaciones y sobre experiencias específicas de los actores.

A partir de propiciar espacios de reflexión y de producción de mensajes propios, los talleres permitieron observar las valoraciones y las percepciones de los actores

sociales sobre diferentes situaciones de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, en ningún caso se buscó generar instancias de capacitación, sino que el trabajo de los talleristas tuvo por objetivo “promover la participación y el trabajo colectivo entre los asistentes, guiar las discusiones entre los grupos y realizar las síntesis necesarias desde una mirada atenta a los procesos de producción de sentidos por parte de las y los jóvenes.” (ídem).

En cada una de las ciudades en las que se realizaron talleres, se llevaron a cabo dos de ellos. La duración varió de acuerdo con la posibilidad de cumplir los objetivos propuestos, así como de la disponibilidad de las instituciones involucradas. Si bien el tiempo fue variable, en líneas generales, la modalidad de trabajo mantuvo un formato similar. En primera instancia, hubo un momento introductorio, orientado a construir un ambiente de confianza entre los y las participantes del taller; luego, se llegaba a un segundo momento de trabajo colaborativo, en donde buscamos crear un espacio de reflexión, expresión y producción sobre los ejes de indagación del proyecto; finalmente, cerrábamos el encuentro con un momento de puesta en común de los aspectos que hubieran surgido en las actividades precedentes.

En cada caso, los lenguajes, los formatos, las técnicas de registro y las herramientas de edición y de montaje utilizados formaron parte del acervo de los interpretantes y de las competencias de los y las participantes del taller. De este modo, los coordinadores se limitaron a facilitar y a guiar la producción, mientras que los y las estudiantes definieron las cuestiones estructurales de los materiales.

Técnicas y herramientas

Pierre Bourdieu enunció en un texto ya clásico, *El oficio del sociólogo* (2008), que la metodología es teoría transformada en acto. Y si bien no podríamos decir que lo metodológico se agota en una aplicación de la teoría, sí es necesario pensar que no está al margen de unas opciones teóricas y epistemológicas. De tal manera que, si el enfoque de la problemática enunciada en esta investigación estuvo anclado en una perspectiva socioconstructivista, la opción metodológica que tomamos tiene que dar cuenta de los modos de significación del mundo de los actores sociales, y de cómo estas significaciones están comprometidas con una dimensión material e histórica. El centro del enfoque lo constituye la significación, es decir, los procesos de simbolización mediante los cuales los actores, intersubjetivamente, marcan de sentido lo real. Es

necesario entonces partir del punto de vista del actor, para dotarlo de un nuevo sentido para la investigación social y cultural.

La metodología que utilizamos es entonces cualitativa: un enfoque que parte de entender la metodología como un proceso de indagación a través de interpretaciones sucesivas y valiéndose de técnicas e instrumentos que permiten la construcción de datos. La investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interpretaciones cotidianas de distintos sujetos, situados éstos en un contexto y ámbito específico.

Se trabajó a partir de dos niveles: por un lado, con las interpretaciones que los propios actores tienen de sus acciones y sus lugares en el mundo social; por otro lado, en un segundo nivel de abstracción, con las interpretaciones que permiten los puntos de análisis teóricos de la investigadora en articulación con los discursos contruidos por los y las entrevistadas.

Entrevistas

Las entrevistas que realizamos fueron semiestructuradas. Aunque claro está, las y los entrevistados no han sido considerados informantes de una realidad que suceda por fuera de ellos, sino que por el contrario nos interesan sus relatos como evidencias de las perspectivas de las y los jóvenes mismos sobre la realidad que los atraviesa y constituye. Sus relatos no serán entendidos como representaciones del mundo externas a ellos, sino como parte del mundo que describen y por lo tanto conformados por el contexto en el que ellos mismos ocurren.

Las representaciones sociales son producto del pensamiento natural que orienta nuestros comportamientos. Constituyen complejos sistemas de significados “enraizados” en nuestra vida (Moscovici, 1986). Tal como las imágenes radicales, las representaciones sociales se construyen a través de la interacción social en la que sujeto y objeto conforman un universo simbólico que orienta sus actos y les permite la integración (ibídem: 25).

Entenderemos a las representaciones como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 17-18).

Vale decir que las cosas no significan en sí mismas, sino que nosotros construimos el sentido de ellas por medio de las representaciones. El sentido, de esta manera, no está

en el mundo material, sino que es el resultado de las prácticas simbólicas y los procesos de representación (Hall, 2010).

Por entrevista semiestructurada no entenderemos una entrevista semi cerrada - con preguntas que inciten a unas alternativas de respuestas más o menos limitadas-, sino más bien una entrevista reflexiva donde la entrevistadora acude a ella con una serie de temas que desea conversar con el entrevistado/a. En la entrevista se obtienen conceptos experienciales, que permiten dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asigna contenido a un término o situación. Mediante esta técnica, la investigadora solicita al informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural.

Para la presente investigación realizamos entrevistas a jóvenes de sectores populares que concurrían a establecimientos educativos públicos de nivel medio y que eran beneficiarios del Programa Conectar Igualdad. Esta última condición buscó garantizar un piso mínimo para el acceso a dispositivos tecnológicos donde los y las jóvenes podían llevar a cabo prácticas de lectura y escritura con soportes digitales.

Primera temporalidad: implementación y análisis de los protocolos metodológicos

Una vez diagramada la presente investigación, en el marco de la cursada de Metodologías de la Investigación del Doctorado, con el acompañamiento de los docentes Alfredo Alfonso (UNLP-UNQ) y Leonardo Murolo (UNQ-UNLP), realicé un testeo de los cuestionarios elaborados para las entrevistas en profundidad.

En esta etapa, inicié el trabajo de campo con entrevistas que se realizaron en el interior de la Escuela n° 9 de Olmos, durante el horario escolar. Estos primeros cuestionarios pretendían indagar acerca de las representaciones sobre las prácticas de lectura y tecnologías de la comunicación, sin preguntas referidas a la escritura/producción de los y las jóvenes.⁵

A mediados del año 2013 a través de Ayelén, maestra de lengua, tomé contacto con los directivos, quienes me autorizaron a dialogar con los y las estudiantes. La escuela tiene dos sedes, una de ellas ubicada en calle 199 entre 46 y 47, donde realicé las entrevistas. Allí funciona en turno mañana, tarde (de 1ro a sexto) y vespertino (4, 5 y 6to año secundaria) con un total de 42 cursos y 1091 alumnos. Tiene dos orientaciones:

⁵ Los cuestionarios de entrevista utilizados en las dos temporalidades pueden consultarse en los Anexos.

Ciencias Naturales y Administración. En ella también se desarrolla un bachillerato para adultos.

Luego de una entrevista con el vicedirector y con la colaboración de Mario, el preceptor, entrevisté por separado a cuatro estudiantes de sexto año del secundario: Micaela (19 años), Brenda (18), Damián (17) y Miguel (17) y juntos a José (21) y Rocío (18) de la misma división. Los y las estudiantes fueron seleccionados por el preceptor, teniendo en cuenta que tuvieran netbooks del Programa, ya que sólo los y las que habían repetido o venían de otra escuela la tenían, no el curso completo porque se habían dejado de entregar. Todas las entrevistas se realizaron en la preceptoría, que se ubica en el primer piso, al lado del aula donde cursaban los y las estudiantes.

Estas entrevistas permitieron comenzar a optimizar los cuestionarios a partir de los primeros acercamientos al campo. Este trabajo posibilitó, además, la reconfiguración del propio objeto de estudio, problematizando la posibilidad de indagar en torno a los procesos de lectura en los contextos planteados y proponiendo la categoría de “apropiación” de tecnologías de la comunicación por parte de los y las jóvenes.

Segunda temporalidad: entrevistas fuera del ámbito escolar

Luego de la primera etapa, diseñamos una nueva muestra que consideramos significativa en tanto que observamos en las entrevistas semiestructuradas puntos de coincidencia entre las y los jóvenes consultados, pero a su vez entendemos que existe una amplia diversidad en sus discursos.

Una vez probados los protocolos de trabajo de campo, a mediados de 2015, entrevistamos a una decena de jóvenes de entre catorce y dieciocho años que concurría a establecimientos educativos públicos distintos y eran beneficiarios del Programa Conectar-Igualdad. Si bien en su mayoría iban a escuelas que se encuentran ubicadas en el casco urbano de la ciudad, esto no implicaba que vivieran cerca de las mismas. De hecho, la mayoría asistía a clases por medio del transporte público. En esta segunda temporalidad, el total de las entrevistas se hicieron por fuera de las instituciones escolares.

En el siguiente mapa, se detalla la ubicación de los establecimientos educativos a los que asistían los entrevistados y las entrevistadas en la ciudad de La Plata, donde se observa la diversidad geográfica de la muestra.



IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. México: Lumen Hvmanitas
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C y PASSERON, J. C. (2008) [1977]. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- HALL, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*. Bogotá, Lima, Quito: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envi3n Editores.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS COMUNICACIONALES EN MEDIOS, CULTURA Y PODER “ANÍBAL FORD” - INESCO (2015). *Conectar Igualdad. Apropiaci3nes de las Nets por fuera del 3mbito escolar*. La Plata: Direcci3n de Publicaciones Científicas de la Facultad de Periodismo y Comunicaci3n Social. Universidad Nacional de La Plata.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su p3blico*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- OBSERVATORIO DE J3VENES, CULTURA Y MEDIOS (2013). *J3venes Nombrados. Herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicaci3n (EPC).
- SAINTOUT, F. (2013). *J3venes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- SVAMPA, M. (2008). “Notas provisionarias sobre la sociología, el saber acad3mico y el compromiso intelectual”. En: Hernández, V. y Svampa, M. (comp.) *Gerard Althabe. Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*. Buenos Aires: Prometeo.

Capítulo III.

MARCO CONCEPTUAL.

Nociones para atravesar la lectura

I. JUVENTUDES HABITADAS; LA JUVENTUD COMO ESPACIO

En el ámbito de las ciencias sociales, se reconocen diversos trabajos que han indagado acerca de la emergencia de la juventud como actor social visible (Reguillo, 2000; Hall y Jefferson, 2010, Feixa, 1998). Los mismos ubican la configuración de la juventud como una “invención” de la posguerra, producto de una serie de transformaciones que suscitaron la emergencia de este nuevo actor social. En este sentido, a partir de los cambios dados en el contexto histórico y social⁶, se creó el estatuto de lo juvenil, que irrumpió en el espacio público disputando sus propios lugares en este ámbito común.

Dentro del campo de la comunicación social, a partir de la década de 1980, las juventudes⁷ se han instituido como objeto de estudio desde la perspectiva de la comunicación/cultura. De este modo, los y las jóvenes han sido construidos como actores visibles en el campo político/cultural, en tanto productores de escenarios y discursos sociales. En un estrecho diálogo con la Sociología de la Cultura, las investigaciones desde una perspectiva comunicacional han dado cuenta del carácter sociocultural de la condición de la juventud.

Al mismo tiempo, estas investigaciones han afirmado la necesidad de saltar de una mirada que se basa únicamente en la cuestión etaria a otra mirada acerca del dato biológico atravesado social y culturalmente (Margulis, 1996; Saintout, 2006). Entonces,

⁶ Los factores que Reguillo (2000), Hall y Jefferson (2000) y Feixa (1998) delinean como casuísticos en la aparición de la juventud como actor social son: a) La aparición de un mercado, un consumo y una industria orientado a los jóvenes, b) El incremento de los medios masivos y el nexo entre éstos y la cultura juvenil, c) Cambios en la esfera de la educación, principalmente por dos ejes de desarrollo. Por un lado, “la educación secundaria para todos”, que implicó escuelas específicas para este grupo de edad, que previamente no existían, siendo la educación secundaria recibida en las escuelas elementales. Este cambio interesa porque crea las condiciones para la emergencia específica de una “sociedad de adolescentes”. Por otro lado, la masiva extensión de la educación superior, d) la invención de la figura del “menor” como sujeto de derecho, amparado por el Estado y separado en el plano jurídico de los adultos. Esta nueva situación señaló, entre otras cosas, la necesidad imperante de generar dispositivos especiales para un sector de la población que irrumpe en la escena pública y a su vez, la toma de conciencia de que se debía proponer un discurso jurídico acorde a tal aparición que actuara como protección y, al mismo tiempo, operara como un mecanismo de control.

⁷ En el campo de los estudios de juventudes desde las ciencias sociales en argentina se reconocen tres disciplinas que constituyen y disputan el acervo de conocimiento en torno a la categoría de juventud: la sociología, que en base a su tradición disciplinar, funda sus primeros estudios en relación a la categoría en base al mundo del trabajo y los sectores populares (Auyero, 1993) y desde un corte cultural (Margulis; 1996), luego abordado también por la perspectiva antropológica (Chaves, 2006) y la comunicación social (Saintout, 2006).

para hablar de las y los jóvenes, es necesario correrse de la mirada etaria y observar que el dato biológico en realidad está cargado de sentidos sociales y culturales. De esta manera, quienes desde la comunicación reflexionaron acerca de estas cuestiones, permitieron vislumbrar las múltiples intersecciones que la condición juvenil asume con otros clivajes socioculturales como la clase social, el género, la etnia, etc (Bourdieu, 1990; Reguillo, 2000). En este sentido, se ha afirmado que la condición de juventud no se ofrece de igual forma al conjunto de los integrantes de la categoría estadística joven.

Por el contrario, se ha podido dar cuenta de la existencia de diferentes y desiguales modos de ser joven, que marcarán también distintos modos de dar sentido y habitar el mundo (Braslavsky, 1986). Cuando hablamos de juventudes, debemos hacerlo en plural para poder abarcar las diferencias, diversidades de oportunidades que presenta cada experiencia juvenil. Esto habilita pensar en la existencia de diferentes y desiguales modos de ser joven, dependiendo del lugar que cada conjunto de actores ocupan en el espacio social: clase, territorio, género, referencias identitarias, lenguajes, formas de sociabilidad, prácticas, etc.

De esta manera, se considera que la construcción de lo juvenil se da de modo relacional, es decir, que los y las jóvenes no existen por fuera del espacio social atravesado por relaciones de fuerza y sentido. Atendiendo a la constitución histórica de la visualización y visibilización de este sujeto social emergente, los estudios de comunicación y cultura⁸ han sostenido que pensar las experiencias de los y las jóvenes implica develar las configuraciones simbólicas del mundo atendiendo a las diferencias generacionales. Es decir, indagar en los procesos de producción social del sentido desde una perspectiva plural y dinámica que dé cuenta de las transformaciones que los nuevos actores que se incorporan a la vida pública introducen.

Es decir, la juventud se construye como un sujeto social a partir de su relación con otros actores sociales, por lo cual la definición de lo que es ser joven no es universal, sino que va cambiando a la par del contexto histórico, político y social. Es decir, no existe un “mundo joven” ni hay una esencia de “la juventud”. Lo que existe es un conjunto de relaciones sociales (de poder, de fuerza) que van estableciendo los límites de lo que en cada época se considera como juvenil.

Estas relaciones entre los distintos actores sociales están atravesadas por una serie de discursos e imaginarios sobre lo que cada uno espera del otro. Así, la juventud

⁸ Nos referimos a aquellos enmarcados disciplinariamente en el paradigma de la Comunicación/Cultura y los Estudios Culturales, pero también a otras corrientes y disciplinas como la Sociología de la Cultura y la Antropología Urbana.

como sujeto social se construye a partir de diferentes discursos: de los propios jóvenes (que no es único ni está exento de tensiones y contradicciones), de los adultos, de las instituciones, de los medios de comunicación, entre otros. De este juego relacional provienen las condiciones objetivas para pensar lo juvenil en cada coyuntura histórica.

Sin embargo, se debe considerar que los y las jóvenes son también estereotipados y contruidos por otros discursos sociales que muchas veces los estigmatizan y —lejos de construirlos como agentes— los ubica como objeto de peligro y pone en duda sus capacidades para resolver o definir cuestiones de la vida cotidiana. Esto, en gran medida, se debe a los modos en que los medios de comunicación, en tanto actores sociales, instauran su relato de la realidad, buscando legitimar sus puntos de vista como representación de toda la ciudadanía.

En correlato, el estudio de los sujetos juveniles ha permitido analizar la conformación de nuevos modos de ser y de hacer que, en estrecha relación con los condicionamientos sociohistóricos heredados, van modelando la sociedad (Pérez Islas, 2000; Urresti, 2000; Chaves, 2006; 2009). De este modo, comprender la complejidad de lo juvenil es atender las distintas modalidades de ser joven que se conforman en relación a contextos sociales y políticos a lo largo del tiempo. Por ello, lo juvenil implica diversas configuraciones de sentido ancladas a situaciones históricas específicas.⁹

Entre el ocio y el deber

Para reflexionar acerca de la relación entre ocio y consumo, Patricia Terrero (1997) recupera un planteo de Enrique Gil Calvo (1988) quien, investigando las juventudes españolas, sugiere entender la noción desde una doble naturaleza: el ocio como “gasto improductivo” o el ocio como “inversión productiva”.

En el primer sentido, Terrero (1997) toma como referencia a “La noción del gasto” de George Bataille (1987), en el que postula que el ocio es una parte del comportamiento humano no reducible al interés racional. En esta concepción, el excedente puede gastarse gloriosamente -el arte, el erotismo, el juego, la competencia deportiva, la fiesta- o mediante la destrucción -la guerra, la destrucción de riqueza, el sacrificio-. El ocio, en este nivel, es un lujo, un derroche, un dispendio, una fiesta, una placentera pérdida (Terrero, 1997).

En la otra acepción, el ocio es una actividad productiva que genera beneficios al que lo practica porque incrementa la variedad e intensidad de las relaciones sociales y

⁹ Disponible en: http://foweb.unfpa.org/SWP2011/reports/SPSWOP2011_Final.pdf (Agosto de 2014)

puede constituirse en el espacio de vinculación, movilidad y figuración social complementario al de actividad profesional. En este plano “el ocio sirve como medio de promoción social, canal de movilidad y también actúa como barrera de status, como espacio de distinción y diferenciación social” (ibídem: 3). En las sociedades modernas, agrega Gil Calvo (1988), el aumento en la oferta industrial del ocio no está acompañado de la democratización del ocio, ya que a la variedad de la oferta corresponde su desigual distribución.

Para Terrero (1997), en este caso, el ocio y el gasto destinado a la recreación y al consumo compartido producirá un aumento en la información de quienes participen en el mismo; está dirigido a profundizar la relación social y proporciona también información útil para el movimiento en el mercado de trabajo, la actividad económica, la obtención de ganancias, los movimientos de exclusión o inclusión social, etc.

En síntesis, tras el consumo como intercambio y producción de diferencias en el capitalismo actual debemos interpretar la manifestación social y cultural de la nueva estructura de producción y de mercado y las relaciones de poder que sustentan el orden socio-económico (ídem).

Roberto Igarza afirma que, con el advenimiento de los medios de comunicación y entretenimiento, los tiempos de ocio se convirtieron en “bienes de consumo de masas” (Igarza, 2009: 39). El consumo cultural, llevó a la sociedad a pensar que la “comunicación interpersonal y entretenimiento se conjugan simultáneamente, son indisociables” (ibídem:13), más tarde las tecnologías digitales potenciarían esta situación.

El autor asevera que, desde el siglo pasado, se empezó a reducir el “déficit de acceso al ocio en detrimento del tiempo de trabajo”, entonces, “el derecho al ocio comenzó a entenderse como un derecho más amplio de acceso a servicios culturales, deportivos y de distracción” (ibídem: 39).

No obstante, “a medida que el tiempo de placer, de descanso y de ocio se fue convirtiendo en un tiempo de consumo, las diferencias entre el tiempo para producir y el resto del tiempo de vida fueron menguando” (ibídem: 37). Según Igarza, esta “redistribución y entremezclado de los tiempos productivos y ociosos” (ibídem: 11), más la irrupción de las tecnologías de la comunicación promovieron que “el ocio se consuma en pequeñas píldoras de fruición, brevedades que pueden disfrutarse en los microespacios que dejan las actividades laborales o en los fragmentos de dedicación ociosa que el usuario se adjudica durante los desplazamientos o en su tiempo libre en el hogar” (ibídem: 43). Este nuevo estilo de vivir el ocio, no solo antes o después de la

actividad productiva, sino incluso en los múltiples espacios de no productividad es lo que lleva a Igarza a decir que el ocio se volvió intersticial (ibídem: 12).

Con respecto a la relación entre tiempo de ocio, prácticas culturales y consumo de medios, además de las diferencias marcadas por la edad -en los intereses, vitales, en cuanto a disponibilidad de recursos, etc.-, hay distinciones relacionadas a lo social (Gil Calvo, 1988).

Jóvenes de sectores populares

Hemos definido a los y las jóvenes estudiados en el presente trabajo como pertenecientes a los sectores populares, pero ¿qué implica esta categoría? En “Los sectores populares urbanos como sujetos históricos” (Romero, 2007), el autor relata la dificultad teórica para encauzar un concepto que pretende denominar un grupo social dinámico y en mutación permanente. No obstante, en términos generales, Romero señala que “los sectores populares no son un sujeto histórico, pero sí un área de la sociedad donde se constituyen los sujetos” (ibídem:12). Como bien señala el autor, las identidades populares son “un campo tan difícil de atrapar y sustancialmente inasible” (ibídem: 14).

Así, el punto de partida, siguiendo a Pablo Alabarces, es pensar que “(...) no existe algo que podamos llamar popular como adjetivo esencialista, pero lo que existe y seguirá existiendo es la dominación y esa dominación implica la dimensión del que domina, de lo dominado, de lo hegemónico y lo subalterno. Eso es lo popular, una dimensión simbólica de la economía cultural, que designa lo dominado” (Alabarces, 2002: 7).

Si hay un trabajo que recupera genealógicamente la noción y sus posibles abordajes es *Las culturas populares en el capitalismo*, de Néstor García Canclini (1982). Allí, el antropólogo se distancia de las dos grandes posturas que se han encargado de su estudio: la idealización romántica, que considera lo popular como aquello perteneciente al folklore y a la tradición -como algo estático- de los pueblos, entendiendo a estos últimos como un todo homogéneo; y por otro lado, de los positivistas, que plantean un esencialismo, un carácter inmanente de lo popular en determinadas civilizaciones (ibídem: 65).

Luego de detallar estas dos grandes posturas históricas para el abordaje académico de las culturas populares, García Canclini las define como “el resultado de una apropiación desigual del capital cultural, una elaboración propia de sus condiciones de vida, y una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos” (ibídem: 62). Es decir, son sujetos que pertenecen a una formación social específica, en una posición

subalterna y dependiente del sistema, pero a su vez, que se da sus propias estructuras.

En síntesis, las culturas populares son el resultado de una apropiación desigual del capital cultural -el conjunto de saberes y competencias que permiten comprender, interpretar y producir sentidos sociales-, una elaboración propia de sus condiciones de vida y de una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos -aquellos que detentan el poder de los sentidos sociales imperantes- (ibídem: 63).

Esta concepción acerca de la cultura popular posibilita “reponer lo reprimido, mostrar lo no mostrable (...) hay que hablar de lo invisible, lo excluido, mostrar aquello que la ‘cultura oficial’ no deja ver o que, por su propia lógica, ubica solamente en los márgenes.” (Molina Guiñazú, 2012: 15)

Según Romero, “existe un conjunto social que genéricamente puede denominarse mediadores: son quienes, por razones profesionales, de educación u otras, participan en dos mundos (...) traen, traducen y llevan, y dejan huella en el proceso de conformación cultural” (2007: 14). Es, en este sentido, que me interesa pensar la labor de la investigación social en el marco de la presente tesis.

II. EN Y JUNTO A LA TECNOLOGÍA; SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, DEL CONOCIMIENTO; LA MEDIATIZACIÓN DE LA CULTURA; LA REVOLUCIÓN ES UN SUEÑO ETERNO.

Los estudios en comunicación y cultura en relación a las tecnologías digitales oscilan, tradicionalmente, entre los polos de un *exagerado optimismo tecnológico* —en el que las tecnologías funcionarían como posibilitadoras de la producción de sentidos propios y la comunicación global, desconociendo las desigualdades materiales y simbólicas existentes— y el *pesimismo político* —en el que la balanza siempre se inclina hacia lo que las tecnologías de la comunicación imposibilitarían, dejarían o desecharían, en especial a la hora de concebir las configuraciones de las subjetividades y socialidades juveniles (Martín Barbero, 2012: 119; Piscitelli, 2012) .

En los estudios sobre la relación entre juventudes e industrias culturales, particularmente, también existe una tendencia hacia dos visiones extremas. Un primer enfoque propone una construcción de los niños, las niñas y jóvenes como víctimas inocentes y completamente vulnerables a la influencia de las tecnologías de la comunicación y la cultura masiva, en una concepción que los supone pasivos y manipulables. El segundo enfoque se centra en una mirada sentimental e idealizada respecto del poder de las tecnologías en sí mismas y, a su vez, en las condiciones esenciales y naturalizadas que las y los jóvenes establecen con ellas.

Estas perspectivas suelen desvalorizar estos dispositivos al entenderlos como enemigos de la cultura o exaltarlos como salvación de la sociedad y de la educación. Por ello, creemos relevante recuperar la pregunta por el poder y los dispositivos de dominación que construyen en gran medida la relación de las juventudes y la sociedad con las tecnologías digitales sin caer en la denuncia de la “decadencia de la cultura” ni en la creencia en un desarrollo natural de la participación y la inteligencia colectivas. Ni apocalípticos ni integrados, sostenemos que es necesario que las ciencias sociales se hagan cargo de los desafíos y posibilidades que las nuevas condiciones materiales despliegan.

Así, entendemos las tecnologías de la comunicación dentro de condiciones socio-históricas en donde los sujetos “tejen” significados particulares y propios a cada momento histórico, lo que no implica desatender la existencia de las estructuras que también operan en la construcción de lo social.

En la presente investigación, se busca responder a la necesidad, cada vez más urgente, de comprender los modos en que la incorporación masiva de las tecnologías digitales configura los procesos de lectura y de escritura, es decir, la apropiación, reproducción y/o producción de materiales y contenidos por parte de los y las jóvenes a partir de su vínculo con las netbooks del Programa Conectar Igualdad y dispositivos asociados (tales como teléfonos móviles, cámaras, entre otros). Estas transformaciones deben ser visibilizadas, registradas y sistematizadas para que el acceso a las tecnologías de la comunicación se constituya en un verdadero aporte para la construcción de igualdad social y desarrollo colectivo.

La implementación del Conectar Igualdad no tiene precedentes en la educación argentina: una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, que se propuso distribuir 3 millones de netbooks en el periodo 2010-2012, a cada estudiante y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. Paralelamente, buscó desarrollar contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y trabajar en los procesos de formación docente aspirando a transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza. Dicho Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre una huella en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina.

Numerosas discusiones, debates y nuevos interrogantes se abren en el campo de la comunicación, no sólo en nuestro país, sino también en Latinoamérica y Europa, a partir de la llamada Sociedad de la Información, denominación tecnicista que busca englobar un fenómeno complejo que se caracteriza por la contemporaneidad y la velocidad en los cambios.

Con frecuencia, este fenómeno es concebido desde la consolidación de medios de comunicación novedosos o renovados “merced a los desarrollos tecnológicos en la última década del siglo: la televisión, la propagación de video, sonido y textos; que han podido comprimirse en soportes de almacenamiento como los discos compactos o a través de señales que no podrían conducir todos esos datos si no hubieran sido traducidos a formatos digitales” (Trejo Delarbre, 2001: 3).

En particular, las tecnologías digitales han sido definidas como aquellas que reemplazan a las tecnologías analógicas e inauguran nuevos procesos de transmisión y percepciones del espacio y del tiempo. Se las considera reflexivas en tanto se pone en juego la racionalidad del hombre para relacionarse con ellas y también interactivas porque permiten la interacción entre ellas como con el usuario. No obstante, en

coincidencia con postulados de Mirta Varela (2009: 212), consideramos que los medios no se van reemplazando unos a otros a medida que surgen si no que por el contrario, conviven y dialogan encontrando novedosos diálogos y articulaciones entre ellos.

Por otro lado, como bien señala Armand Mattelart, entrevistado por García Castro, el concepto de información que está en la base de la noción de “Sociedad de la información” implica priorizar el canal por sobre la producción de sentido. Además, el sociólogo belga señala que “el esquema mecánico del proceso de comunicación que comanda esta definición matemática implica una visión de la historia como representación lineal y difusionista del progreso. La innovación y la modernidad se difunden de arriba hacia abajo, del centro a la periferia, de los que saben hacia los que, supuestamente, no saben” (2008: 3).

No obstante, tomando distancia de los análisis que utilizan esta noción y sus implicancias ideológicas, consideramos que efectivamente nos encontramos atravesando un proceso particular de mediatización¹⁰ de la cultura.

John B. Thompson (1998) habla de la “mediatización de la cultura moderna” desde el siglo XV, cuando las pautas de comunicación e interacción empezaron a cambiar de manera profunda e irreversible. Estos cambios tuvieron unas claras bases institucionales: es decir, el desarrollo de las organizaciones mediáticas que aparecieron en la segunda mitad del siglo XV y que desde entonces han expandido sus actividades. (1998: 72).

El período que propone Thompson se inicia con la aparición de la imprenta, una “tecnología revolucionaria” que al permitir la producción y reproducción mecánica de discursos amplió, de un modo desconocido hasta entonces, las posibilidades de comunicación e interacción entre un número cada vez más amplio de personas y a través de extensas distancias. Estas transformaciones se han profundizado a partir de la introducción de las tecnologías digitales y su penetración cada vez mayor en la vida cotidiana.

En este sentido, Roberto Igarza sostiene que las tecnologías de la comunicación han acentuado, no sólo la capacidad de acceder a la información y al conocimiento, sino la capacidad de socialización y comunicación interpersonal. Al respecto, afirma que “con

¹⁰ En una revisión analítica del término, Mariano Fernández (2014:191) explica que el uso del concepto “mediatización” ha terminado por estabilizar dos referencias que, aunque complementarias, corresponden a niveles diversos: por un lado, se designa un fenómeno histórico identificado con el desarrollo de las tecnologías mediáticas o, en términos más circunscriptos, con la constitución de los medios de comunicación; por el otro, el término define una perspectiva teórico/sociológica de análisis. Aquí nos referiremos a la primera acepción.

las tecnologías actuales, el centro es la comunicación. La provoca, la estimula, la sensorializa, la hace invasiva, intromisiva” (2009:104).

Para el autor, la comunicación social se ha desmaterializado a merced de la conectividad inalámbrica, provocando, entre otras cosas, “un movimiento de reurbanización de la vida social y de las formas y prácticas urbanas” (ibídem: 18). Esta nueva forma de conectividad y la *evolución* de la tecnología comunicacional hacia formas cada vez más personalizadas “promueven en los usuarios transformaciones fundamentales en la percepción de ellos mismos y del mundo”. Es evidente, por ejemplo, “que la comunicación en la movilidad (...) transforma los paradigmas vigentes, al menos respecto de la participación ciudadana y la integración social y cultural”, llevando a la cultura urbana “a ser digital, interactiva y en línea” (ibídem: 20- 27).

Desde esta mirada, entendemos que lo virtual forma parte de la vida cotidiana de las juventudes y que no puede ser concebido como disociado. Así, las prácticas que se realizan *on-line* tienen su origen en lo *off-line*: las experiencias conjugadas a través de internet van más allá de los encuentros al estar conectados. Como lo entiende Rosalía Winocur, “entre ambos mundos existe una multiplicidad de referencias materiales y simbólicas en la vida cotidiana y en los medios de comunicación que los imbrican, más allá de que la computadora esté encendida o apagada” (2009: 21).

Entre estos espacios se comparten vínculos, relaciones y experiencias que no se limitan a la información y a la comunicación, sino que también afecta a una configuración de los cuerpos, del funcionamiento económico, de los marcos colectivos de la sensibilidad y al ejercicio de la inteligencia. Entonces, nuestro interés no se focaliza en las tecnologías per sé, sino en analizar cómo a partir de éstas se transforman las representaciones sociales en torno a la lectura y la escritura. Y fundamentalmente porque partimos de reconocer a las tecnologías como hechos sociales (Williams, 1992), en tanto están producidas por sus contextos históricos determinados (Silverstone, 2004).

Tal como afirma Jesús Martín Barbero, “si la revolución tecnológica ha dejado de ser una cuestión de medios, para pasar a ser decididamente una cuestión de fines, es porque estamos ante la configuración de un ecosistema comunicativo conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento. Todo lo cual está incidiendo tanto sobre lo que entendemos por comunicar como sobre las figuras del convivir y el sentido de lazo social” (2012: 63).

Nativos y expulsados: la brecha

Si bien reconocemos el rol fundamental que tienen las tecnologías de la comunicación en la sociedad, no podemos ignorar la enorme diversidad y desigualdad con la que los sujetos se acercan, poseen y se apropian de los dispositivos y los saberes que permiten acceder a estas tecnologías. Por ello, para el estudio de las apropiaciones de las tecnologías digitales, es necesario mirar las prácticas que se incorporan en las diferentes esferas de la vida cotidiana.

Así, reconocemos diferencias de acceso a las tecnologías, por ello evitamos pensar que la totalidad de las y los jóvenes son “nativos digitales” por haber nacido en las últimas décadas, ya que esta mirada oculta las desigualdades al interior de las juventudes. Se ha acuñado el concepto de *nativo digital* como noción para entender una marca de época. Dicha noción fue propuesta inicialmente por el estadounidense Marc Prensky (2001) –en Argentina retomada por Alejandro Piscitelli (2009)- y plantea una distinción entre los inmigrantes y los nativos digitales, que serían los jóvenes nacidos entre los años 1980 y 1994, criados inmersos en la tecnología, rodeados de computadoras, videojuegos, teléfonos móviles, vídeo cámaras y otras herramientas de la era digital. Según Prensky (2001), esta generación de estudiantes aprende de manera diferente si se la compara con las pasadas generaciones puesto que poseen sofisticados conocimientos y competencias digitales.

En esta línea, la tecnología está asociada a los más jóvenes, pero su posesión, acceso y competencias no son uniformes ni homogéneos. Así, la distinción por edad es limitada ya que no contempla que la generación más joven a menudo comprende la tecnología en un nivel utilitario. Asimismo, la discusión sobre inmigrantes y nativos pasa por alto el hecho de que el uso de la tecnología está condicionado por el contexto, no por la edad, y los grupos de pares influyen en la manera en que utilizamos la tecnología para la socialización.

Otro concepto que frecuentemente es recuperado para hablar de los y las jóvenes es el del *prosumidor* (Toffler, 1980; Orozco Gómez, 2011), que implica reconocer a los sujetos que habitan internet no sólo como consumidores, sino también como productores que forman una parte activa de las relaciones que se tejen en la red. En esta línea, Roberto Igarza señala el paso “de un modelo textual a un modelo multimedial, de un modelo de consumo individual a un modelo de consumo grupal o social, y de un modelo de usuario-consumidor a un modelo de usuario-prosumidor” que desplazan cada vez más las fronteras del conocimiento (2009:125). Creemos que esta noción debe ser utilizada con algunas salvedades en tanto las posibilidades de

producción y acceso no son las mismas para todos los sujetos en los espacios de la red, la desigualdad social y el desequilibrio en la producción cultural también se ven reflejadas en internet.

Por ello, hablar entonces de que todos los y las jóvenes son nativos digitales y/o prosumidores, es negar que la brecha digital existe. Entendiendo que la web se constituye un espacio clave para la producción social de sentidos, quienes no puedan acceder, tanto material como simbólicamente, serán los nuevos marginados (Poiré, 2017).

Por esto, creemos necesario hablar de *inclusión digital* en un sentido amplio, reconociendo que las formas de limitación del acceso no son sólo materiales. En el uso de las tecnologías se ponen en juego determinadas competencias, habilidades y saberes, que le otorgan a esta problemática una dimensión simbólica y cultural. De esta manera, a la hora de pensar la inclusión digital, las capacidades educativas y culturales en el uso adquieren una importancia fundamental, porque se encuentran asociadas a diferencias de origen económico, familiar, educativo, cultural, regional. (Castells, 2001).

Si bien no observamos variantes significativas con respecto a los modos de apropiación por parte de jóvenes con recorridos histórico-culturales disímiles y se ve un uso de las tecnologías digitales en una misma clave generacional, hay diferentes accesos. Esta investigación trabaja con los y las jóvenes que tenían la posibilidad de utilizar y apropiarse de dispositivos de tecnología digital, pero tiene en cuenta la limitación que esto supone.

Así, las principales actividades que producen los y las jóvenes son conectarse con amigos/conocer gente, divertirse, pasar el tiempo libre en la web mirando videos desde *YouTube*, TV o escuchando música, buscando información para el colegio. O haciendo todo esto junto. Estas formas cambian las percepciones del tiempo y del espacio, la concentración y la atención es simultánea a más de una actividad, se producen aprendizajes en red, es decir, con otros, se establecen lazos sociales y maneras diversas de comunicación e interacción que conforman redes de intercambio y nuevas modalidades de organización.

A modo de síntesis, observamos que las tecnologías de comunicación son espacios de encuentro y construcción de subjetividades para las y los jóvenes. Esto no niega la existencia de otras formas de estar siendo y habitar el mundo por fuera de ellas, sino que se convierten en un espacio más, quizás el más preponderante. En este sentido, tampoco han desaparecido los medios tradicionales y la relación de las juventudes con ellos. Los medios conviven entre sí como resultado del uso social de las tecnologías. Estos jóvenes los utilizan en función de sus recorridos, sus capitales —

sobre todo, económicos y culturales— y por el lugar que ocupan en un contexto de profundas transformaciones socioculturales a nivel global.

Del consumo cultural a los usos y apropiaciones

En un recorrido por las investigaciones vinculadas a consumos culturales en América Latina, Guillermo Sunkel (2002) plantea que “La ‘operacionalización’ de la categoría de mediación en determinados ‘lugares’ desde los cuales se desarrollan los procesos de apropiación y usos sociales de los productos comunicativos abre un nuevo territorio para la investigación. Un elemento clave que de aquí va a surgir será la indagación sobre los modos de ver/leer a través de los cuales los sujetos realizan los usos sociales de los productos comunicativos” (ibídem: 6).

Desde nuestra perspectiva teórica, para dar cuenta del vínculo entre jóvenes y tecnologías de la comunicación, elegimos utilizar el concepto de *apropiación* por sobre el de *consumo*. La noción de consumo cultural presupone la existencia de las tecnologías a priori de los sujetos, es decir, las considera neutrales e independientes de los procesos de significación de los mismos. Esto limita las posibilidades de comprender no sólo lo que los sujetos hacen con los medios, sino “los complejos procesos de modelado social y subjetivo que se construyen en relación con los medios y las TIC” (da Porta, 2011: 116).

Al desentenderse de la dimensión significativa de la oferta de productos culturales y su carácter constituyente, el concepto de consumo invisibiliza a su vez los procesos históricos en que éstos fueron concebidos, las relaciones de producción que están asociadas y la desigual inserción de los sujetos en la estructura social. Tal como plantea María Cristina Mata respecto de la noción de público, ser consumidor “es una condición que se funda en la aceptación de un rol genérico diseñado desde el mercado (...) con arreglo a normas y competencias que él mismo provee y que se entrecruzan con las adquiridas por los sujetos en otros ámbitos de la vida social” (1995: 8).

De este modo, al naturalizar un orden de cosas que es contingente, la teoría social se vuelve cómplice de un sistema político-económico injusto y excluyente que deja fuera a las grandes mayorías de toda participación en la instancia de la producción y las ubica únicamente en la situación subordinada del consumo. Sin desconocer el carácter estructurante del ordenamiento social más general, el desplazamiento teórico que proponemos enfatiza la dimensión subjetiva en la interpretación de los procesos sociales: los usuarios no producen sentido (solamente) en las prácticas específicas de uso y

consumo, sino en las dinámicas sociales colectivas y subjetivas que se traman en torno y a través de las tecnologías de la comunicación.

Por su parte, la noción de apropiación es concebida como el proceso material y simbólico de asignación e interpretación de sentidos a un producto cultural. Pone el énfasis en la capacidad de los sujetos para volver significativos los procesos culturales de acuerdo a sus propios propósitos y contextos. En este sentido, consideramos que esta perspectiva brinda mayores posibilidades para construir una mirada crítica sobre el sistema político-económico macro que rige los intercambios sociales.

El proceso de apropiación no es equivalente al de la “recepción”, vista como una actividad interpretativa: se distingue porque significa integrar a lo propio, es decir que actúa en un nivel profundo e inconsciente. La apropiación no es ni una introyección mecánica ni un juicio crítico; implica una refracción, esto es, una rarefacción subjetiva: desviaciones, desplazamientos, morigeraciones, acentuaciones, efectos de la máquina de lectura (Papalini, 2012:13-14)

De acuerdo con Rosalía Winocur (2007: 6) para pensar la apropiación de una nueva tecnología “es central la experiencia anterior de relación con otras tecnologías, y también lo que se considera socialmente relevante en términos de la reproducción y la movilidad social del grupo de referencia”. De este modo, la manera en que son creadas y recreadas las tecnologías de la comunicación es distinta de acuerdo a la clase social, el género, la pertenencia generacional y la biografía personal.

Por lo mencionado hasta aquí, también recuperaremos la noción de *usos* desde una perspectiva que concibe al sujeto con capacidad de volver significativos los sentidos que le son propuestos, en el marco de condiciones materiales particulares. Esto es así porque existen distintos modos de transitar lo social, diferentes “maneras de hacer, de crear, de producir” (De Certeau, 1996: 36). Una investigación que se plantee recuperar los usos nos obliga a desplazarnos de los medios al lugar donde se produce su sentido, a los movimientos sociales, a la cotidianidad (Martín Barbero, 1987).

Convergencia digital. Nuevas subjetividades y sociabilidades

Vivimos un proceso de cambios profundos que reconfiguran los modos de producción, distribución y circulación de los bienes simbólicos. Las tecnologías de la comunicación se han convertido en una dimensión relevante de las cotidianidades, atravesando los modos de conocer y los desarrollos industriales hasta las estructuras políticas, económicas y culturales. Así, las y los jóvenes en la actualidad viven una

experiencia cultural distinta, nuevas maneras de percibir y actuar en el mundo. Sus subjetividades se trazan en la intersección del texto escrito y la imagen electrónica, es decir, se definen no sólo en el libro que leen sino, y fundamentalmente, en los programas de televisión que miran, el texto multimedia por el que navegan, en la música que escuchan, en los deportes y actividades barriales que practican o siguen y en sus prácticas de interacción cotidiana.

En este sentido, Roberto Igarza sostiene que, desde finales del siglo XX, vivimos un nuevo tiempo axial mediado por “la inserción masiva de las TICs en todas las actividades de la vida cotidiana y la fluidez de los intercambios comunicacionales”, hechos que han afectado “cada vez más profundamente las relaciones sociales” (2009:34).

Como tesis principal de su libro *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*, este autor afirma que la esencia del trabajo se ha trastocado, pues ahora no consiste solo en “la producción de objetos físicos sino la manipulación de datos, de imágenes y símbolos” (ídem). Entonces, “como consecuencia de las grandes transformaciones en los modos de organizarse, el sistema productivo (...) genera burbujas de tiempo de ocio que modifican sustancialmente el espectro de consumo, introducen nuevas formas de consumir contenidos y pueden afectar sensiblemente la economía de los medios” (ibídem: 42).

En esta sociedad fluida, estimulada por la irrupción de las tecnologías digitales, la comunicación “tiende a ser ubicua, transmediática y, sobre todo, tiende a ser experiencial” (ibídem: 14), de ahí que podamos hablar de que las principales innovaciones culturales / tecnológicas están relacionadas con las tecnologías móviles que han hecho “explotar” la comunicación interpersonal (ibídem: 31) al ser personalizables y permitir que el consumo de contenidos “ya no esté reservado a un dispositivo, a una hora determinada del día o a los espacios privados” (ibídem: 89).

Las juventudes actuales, atravesadas -de diversos modos- desde la infancia por las tecnologías digitales, entienden y actúan desde nuevos modos de percepción del tiempo y del espacio, desde diversas formas sensibles, códigos y manifestaciones estéticas. Ponen en crisis y reconfiguran los sentidos racionales y ordenados de las prácticas pedagógicas escolarizadas, diseñadas preferentemente desde los parámetros de la razón y el saber científico-tecnológico.

Para las nuevas generaciones, comunicación interpersonal y entretenimiento se conjugan simultáneamente, son indisociables. Su vida es una secuencia de transiciones entre brevedades e intermitencias de todo tipo, naturaleza y origen (ibídem: 13). Además,

la “hiperconectividad sugiere tener la libertad de comunicarse todo el tiempo, de estar en contacto, sentirse seguro y accesible” (ibídem: 21).

Este escenario comunicacional se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y diseñar nuevas subjetividades y formas de vinculación entre los sujetos sociales. Recuperando palabras de Vanina Papalini (2012:13) entenderé por subjetividad la resultante heterogénea de las redes que constituyen lo social: son estas fuerzas contradictorias y en devenir permanente que actúan produciendo sujetos, objetos, condiciones de inteligibilidad, instituciones, sistemas de signos y relaciones sociales.

En este sentido, según la antropóloga Paula Sibilia, “los espacios de la web se presentan como escenarios muy adecuados para montar un espectáculo cada vez más estridente: el show del yo (2008: 33). En esta línea, plantea que los usos confesionales de internet, particularmente encarnados por las juventudes, parecen ser manifestaciones renovadas de los viejos géneros autobiográficos. El yo que habla y se muestra incansablemente en la web suele ser triple: es al mismo tiempo autor, narrador y personaje, construyendo una ficción necesaria, puesto que estamos hechos de esos relatos: son la materia que nos constituye como sujetos. El lenguaje nos da consistencia y relieves propios, personales, singulares, y la sustancia que resulta de ese cruce de narrativas se (auto) denomina “yo”. (ibídem:37). En síntesis, “he aquí el secreto a voces del relato autobiográfico: hay que escribir para ser, además de ser para escribir” (ibídem: 40).

Esto sucede porque hay flujos de contenidos y experiencias que circulan por múltiples plataformas mediáticas. Henry Jenkins fue uno de los primeros investigadores en pensar los medios en relación y proponer la noción de *convergencia* para comprender las relaciones que entablan los y las jóvenes con su entorno, y analizar las construcciones de sus propias subjetividades y formas novedosas de sociabilización.

En relación con las redes sociales digitales, Roberto Igarza plantea que el modelo preponderante de estas plataformas online invita al usuario a compartir su vida en continuado. “El concepto que subyace es el de la visibilidad, el abandono de la reserva y de la privacidad, el de incorporar al diario personal online toda la experiencia vivencial de modo que la vida del usuario deje de ser anónima”, explica el autor (2009:173).

La investigadora holandesa José Van Dijck postula que las plataformas de los medios sociales, lejos de ser productos acabados, son objetos dinámicos que se van transformando en respuesta a las necesidades de los usuarios y los objetivos de sus

propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y en general a la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan (2013: 23).

La propia palabra social vinculada a estos medios da por sentado que estas plataformas ponen el centro del interés en el usuario y facilitan la realización de actividades comunitarias, así como el término “participativo” hace hincapié en la colaboración humana. Sin duda, es válido entender a los medios sociales como sistemas que facilitan o potencian, dentro de la web, redes humanas; es decir, entramados de personas que promueven la interconexión como un valor social. En igual medida, los medios son sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones. Tanto las empresas como los usuarios, en general, priorizan el primer sentido, la conexión humana a la hora de explicar el valor de alguna de estas plataformas en sus vidas (ibídem: 29-30).

Siguiendo a Jenkins, podemos señalar que la convergencia mediática es más que un mero cambio tecnológico. Altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público. Altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información y el entretenimiento los consumidores de medios. (2006:26).

Para este autor, la cultura de la convergencia representa un cambio en nuestros modos de pensar sobre nuestras relaciones con los medios, que estamos efectuando ese cambio en primer lugar mediante nuestras relaciones con la cultura popular, pero que las destrezas que adquirimos mediante el juego pueden tener implicaciones en nuestra manera de aprender, trabajar, participar en el proceso político y conectarnos con otras personas en todo el mundo (ibídem: 32).

Esto da cuenta de los múltiples “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008: 113-114). En esta línea, emergen nuevas configuraciones que van más allá del universo de los medios tradicionales. Como define Pierre Levy, “las diferentes concatenaciones de medios, tecnologías intelectuales, lenguajes y métodos de trabajo disponibles en una época determinada, condicionan fundamentalmente el modo de pensar y funcionar en grupo de una sociedad” (1992: 61 en Scolari, 2008: 95).

III. ACERCA DE LOS PROCESOS DE LECTURA. DESDE LA CRÍTICA LITERARIA Y LA SOCIOLOGÍA DE LA LECTURA: LOS ESTUDIOS DE RECEPCIÓN. DEL INDIVIDUO A LA COMUNIDAD INTERPRETATIVA; DEL MOMENTO AL CONTEXTO. LEER COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL. DEL PAPEL A LAS PANTALLAS ¿REVOLUCIÓN O MUERTE?

La lectura será entendida como una práctica social, histórica y contextualmente variable. Es decir, varían los modos de definirla y de abordarla porque no está por fuera de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas. En este marco, entendemos que “los verbos ‘leer’ y ‘escribir’ han dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy en día) actividades homogéneas (...) son construcciones sociales (porque) cada época y cada circunstancia da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2007: 1).

En este sentido, como expresa Michel Peroni, “la lectura constituye uno de los terrenos en el que la investigación sociológica está más directamente relacionada con la acción pública. Es decir, es un terreno en el que la intervención pública da un valor particular a los resultados que derivan del trabajo sociológico. Esto quiere decir, sobre todo, que las opciones y cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas que pertenecen al investigador como tal, que son propiamente opciones y preguntas de investigación, tienen una repercusión directa en el plano de los esquemas de intervención pública” (2004: 1).

Desde el campo transdisciplinar de la Comunicación, la problemática de la lectura se introduce en los llamados Estudios de Recepción en América Latina, desarrollados mayormente en la década del 1980, y que se nutren de distintas vertientes teóricas surgidas a finales de la década anterior en el campo de la crítica literaria (Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Umberto Eco) y la sociología de la lectura.

Para los fines de esta investigación, retomaremos algunos recorridos académicos, resumidos en dos grandes vertientes, que se han dedicado a estudiar esta práctica desde una perspectiva sociocultural y que, en tanto tales, se han alejado de las teorizaciones que ven en la lectura una actividad individual. En cambio, proponen tener en cuenta tanto a los sujetos como los contextos que intervienen ya que esto permitiría observar el proceso de construcción de significados.

En primer lugar, recuperamos la idea de la lectura como práctica cultural porque nos permite reconocerla como un objeto social observable y como una actividad

regulada socialmente. Esta regulación social no implica homogeneidad, ya que hay lecturas diversas de acuerdo a los diferentes modos de apropiación de este objeto, que están atravesados por la desigualdad y la exclusión en el acceso a la cultura dominante, como así también por el género, la edad y la relación que entablan con el sistema escolar (Bourdieu, 1985).

Una segunda vertiente está ligada a la lectura como actividad de recepción y que, por lo tanto, no se puede observar en forma empírica, al contrario de las modalidades prácticas. Esta teoría, originariamente estética, proviene de la Escuela de Constance y es re pensada desde otros campos disciplinares como el de la sociología y también, desde la comunicación.

De acuerdo a lo mencionado hasta aquí, la lectura no es un momento, sino un proceso en el que se relacionan un lector y un texto en un contexto social determinado. Esta relación no es directa ni unilateral, sino más bien multilateral dado que incorpora elementos situacionales y contextuales que intervienen y condicionan la apropiación y producción de significados por parte de los sujetos. De acuerdo a lo que afirma De Certeau (2000), la lectura modifica y construye los textos, por eso es una actividad creativa y dadora de sentido. Entonces, el lector no lee solo o aislado, sino que pertenece a “comunidades de interpretación” (Fish, 1980) a partir de las cuales produce sentido.

En esta línea, Vanina Papalini (2012) ha revisado las premisas y los modelos teóricos que abordan los procesos de recepción literaria y ensaya una reconceptualización de la lectura orientada a incorporar la dimensión subjetiva, un aspecto poco atendido en estos estudios. Su hipótesis es que cualquier lectura puede instalar un diálogo subjetivo capaz de producir una transformación personal y que esta posibilidad no depende tiránicamente de la obra sino también del lector y de la manera en la se produce el encuentro con el texto.

En una complejización del reconocido planteo de Stuart Hall en “Codificar/ Decodificar” (1979), Vanina Papalini plantea que el sujeto-lector o sujeto-lectora no son un producto terminado, un artefacto descodificador que siga una programación definida. Una máquina lectora acciona una potencia, es causa y efecto de múltiples líneas anudadas provisoriamente que se replican o se insubordinan a partir de allí (2012: 13).

Por un lado, los textos forman parte del universo simbólico objetivo: la sociedad y la cultura, replicadas y recreadas en los habitus en los que el lector es modelado: sistemas de signos, matrices de interpretación, parámetros de legitimidad, disposiciones del gusto y la sensibilidad, son configuradas dentro de los cauces hegemónicos. Las

lecturas y escrituras corresponden a este orden: en tanto emergen de la cultura y están marcadas por sus reglas, la reproducen parcialmente, aunque la recreen y “hagan trampas” a las fuerzas coercitivas de los códigos intentando ampliar los márgenes de la experiencia humana (Barthes, 1982: 113-122).

Retomando a Papalini, podemos plantear que existe una dimensión reflexiva, singular y propia, el registro imaginario, que tiene una dinámica subjetiva y personal, un espacio –un pliegue- con una dinámica única donde ese diálogo íntimo entre el libro y el sujeto puede hender una brecha, creando dentro de las estructuras interiorizadas una comarca insospechada, exclusiva. Si, en tanto que introduce esquemas simbólicos, la cultura es una instancia performativa; la lectura –no el libro- puede reconfigurarla, siquiera momentáneamente, en una actividad en la que tanto pueden colaborar obra y lector, como ser patrimonio privativo de una apropiación “disidente” disparada por el texto (Papalini, 2012: 14).

Otra dimensión de análisis que resulta fundamental en el estudio de la lectura es la *materialidad* de los textos. Tal como lo sostienen las líneas teóricas que desarrollamos anteriormente, los textos son objetos materiales por lo cual su materialidad y organización física condicionan la lectura. Las experiencias de lecturas actuales están marcadas por la tensión entre el libro impreso y los nuevos soportes digitales. En este sentido, estaríamos en proceso de una tercera “revolución” lectora. La primera se dio cuando la lectura oralizada pasó a ser silenciosa a partir de la publicación de obras impresas y la alfabetización de los ciudadanos. La segunda, cuando de una lectura intensiva se logró una lectura extensiva en tanto aumentó la circulación de las publicaciones. Esta tercera revolución estaría dada por el paso de una lectura en papel a una lectura en pantallas (Chartier y Cavallo, 1998; de Diego, 2013). Estas “revoluciones” no están acabadas, sino que se dan en forma de desplazamientos, transiciones y cambios paulatinos, lo cual permite pensar las transformaciones en torno a los modos de concebir la lectura.

En relación al vínculo de la lectura con las tecnologías de la comunicación, Papalini afirma que es innegable que en internet se lee, sólo que se trata de otra representación textual. Allí la lectura exige una postura corporal distinta, una exigencia visual que va variando según cambia la tecnología y probablemente, un grado de atención diferente (2012: 12). Aún no se sabe si este modo de acercarse al texto desencadena otras maneras de pensar u otros procesos intelectuales; hay numerosas teorías al respecto (Litwin, 2005), pero sin un juicio concluyente.

Cabe mencionar, teniendo en cuenta que la presente investigación indagará las experiencias de lectura y escritura de jóvenes de sectores populares, que los distintos sectores sociales otorgan al libro, como artefacto cultural, sentidos y valores diversos. En esta línea, Pablo Semán, entrevistado por Carla del Cueto y Gabriel D. Lerman para el suplemento Radar del diario *Página 12*, explicaba que “en la experiencia de las clases medias el libro es algo corriente y legítimo (...) Justamente en los sectores populares ese tipo de reivindicación del valor del libro no existe (...) Eso no quiere decir que en sectores que no están influidos por la cultura clásica de la clase media, el libro no sea legítimo porque el libro igual es legítimo. No en el mismo grado y no de la misma forma. Lo que ocurre es que hay una presión hacia la apropiación del libro en la cual los instrumentos que se usan son otros” (Semán en del Cueto y Lerman, 2007: s/p).

De igual modo, Semán afirma que “el libro es legítimo en sectores populares, pero la forma y los instrumentos de apropiación son totalmente diferentes. Pero no es lo único legítimo y sería no muy bien visto un tipo que se la pasara leyendo todo el día” (ídem). En la misma línea, Palini apunta: “En las familias exigidas por la necesidad de aportar a la economía doméstica, la lectura se convierte en una práctica individualista inaceptable, puesto que perjudica al conjunto. Leer es, en estos casos, un privilegio, pero también es una sustracción de los imperativos externos y la configuración de un espacio propio. Estos “lectores de closet” muchas veces construyeron trayectorias de vida originales, que no reproducen el habitus familiar y social en el que fueron educados (Papalini, 2012:11).

Según Pierre Bourdieu (1991), los habitus constituyen estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas estructuras están estructuradas por un conjunto de condiciones de existencia –ligadas a la clase social- que producen sistemas de disposiciones duraderas, capaces a su vez de funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como pautas ordenadoras de prácticas y representaciones. En este sentido, los habitus tienden a la reproducción social. Habitamos un tiempo de escenarios complejos en el cual cohabitan los soportes, las “competencias lectoras” y las formas de compartir las experiencias están atravesadas por las tecnologías, como así también cambia el uso y la percepción de los textos. Las nuevas formas de las apropiaciones culturales y de las experiencias lectoras son producto de los cambios tecnológicos, pero sobre todo, de los modos en que circulan los contenidos y los bienes culturales. La lectura en pantalla hace que el lector se transforme en un lector-escritor en tanto la lectura y la escritura coexisten. “En el material impreso la escritura del lector se insertaba en el margen, la

glosa era casi clandestina. Ahora el uso de la escritura para acceder a los textos es de rigor” (Poulain, 2004: 46).

En la actualidad, para Roberto Igarza, "un libro puede ser también un e-book. un audiolibro, un videojuego, una película, un video de Youtube, un blog de autores, una comunidad de lectores en Facebook...una experiencia” Esta lectura, para el autor, tiende a ser oblicua, transmediática y, especialmente, experiencial. Solo cuenta el contexto de lectura, el tipo de experiencia deseada, el tiempo que tiene el consumidor para disfrutar. La clave es personalizar la experiencia del usuario. (2009:14).

En el mismo sentido, en su libro de ensayos *Los bárbaros*, Alessandro Baricco (2008) reflexiona sobre las características de la circulación de bienes en las sociedades actuales. Su tesis central es que estamos asistiendo a una transformación de la cultura y de los valores que hasta ahora marcaban las pautas de las sociedades desarrolladas. Allí, expresa que el libro debe “completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte” (2008:83). De lo que hoy se trata es de que el texto esté conectado a zonas limítrofes que proceden del cine, la televisión, la prensa o la fama. Estas interacciones nos habilitan a preguntarnos por los modos en que el mercado y la industria cultural, por ejemplo a través de los ídolos populares y masivos, configuran los consumos actuales así como también por el lugar que adquieren los lectores -y los textos- en el entramado de las apropiaciones juveniles.

Al igual que Terrero (1997: 4), Igarza coincide en plantear que las transformaciones técnicas han producido nuevos canales de comunicación y, por lo tanto, nuevas formas de apropiación. A su vez, que en estas nuevas formaciones culturales predomina la imagen y el sonido -el video- por sobre lo escritural y que las tecnologías están cada vez más presentes en la cotidianeidad del hogar (ídem: 6).

Desde una visión más general, Terrero propone pensar que la introducción masiva de las tecnologías de la comunicación en nuestras sociedades presupone un doble juego de mercado en relación a la circulación de los bienes culturales: por un lado, la segmentación de contenidos para públicos cada vez más específicos; por el otro, el borramiento o debilitamiento de las características particulares de cada cultura de origen de los mismos, con el objeto de que puedan ser incorporadas y aceptadas -consumidas- con facilidad en cualquier parte del mundo (ídem: 9).

IV. ESCRIBIENDO SENTIDOS. DE LA TRADICIÓN A LA EXPRESIÓN. LA “BUENA” Y LA “MALA” ESCRITURA. LA ESCRITURA COMO BANDERA DEL PROYECTO MODERNO. ESCRIBIR EN INTERNET.

En sus inicios, la escritura ha sido asociada con el diseño de las letras y a la enseñanza de caligrafía en tanto una tecnología creada por los humanos que modificó el habla y el pensamiento. En la década de 1980 se la comenzó a relacionar con las ideas de composición y redacción, luego de la impronta de las perspectivas estructuralistas y la crítica literaria en Francia de las dos décadas anteriores. Desde esta resignificación, se amplió su concepción para designar un conjunto de prácticas de producción de textos escritos, en los que se incluye la composición tanto como la redacción y el manejo del lenguaje.

También, al hablar de escritura se hace referencia a dos representaciones. Una llamada “tradicional” que tiene que ver con la escritura de los autores consagrados por los cánones, que fijan las normas y las formas de la “buena” escritura como así también se lo reserva como un don de unos pocos. Una segunda que se corresponde a la escritura como vehículo de expresión en relación con la situación comunicacional. En este marco, asumimos la escritura como un proceso de producción de significados dentro de una situación determinada.

La institución que, históricamente, se ha encargado de la enseñanza y apropiación de esta práctica es la escuela, quien propicia que sea accesible a la mayoría de la población. Este proceso está signado, para la investigadora Maite Alvarado (2013), por dos dimensiones: por un lado, el carácter de la lengua como transcripción del habla, y por otro, su utilidad comunicativa. En este sentido, afirma que el interés por la escritura estaba dado, en un principio, porque era el único medio de acceso a cierto tipo de información y conocimiento, pero que en la actualidad ese interés se agota en tanto existen otros lenguajes sonoros y audiovisuales. Por eso, propone la necesidad de encontrarle un nuevo sentido a la escritura.

Esta propuesta no niega la importancia de la escritura como práctica fundamental para el acceso a la cultura y el pensamiento. Es decir, la escritura hizo posible el registro y almacenamiento de información al fijar la palabra en una superficie perdurable y separarla del contexto vivencial, o sea de la comunicación oral. Esta característica permitió, entonces, no sólo almacenar conocimientos, sino también volver sobre lo dicho en tanto se separa del sujeto que lo produjo y entabla propias relaciones con el

mundo. Como afirma Alvarado, “más que un medio de comunicación, un canal de expresión de las ideas y los conocimientos, la escritura -y las prácticas asociadas con ella- modela, configura ese conocimiento” (idem: 145).

Por lo dicho hasta aquí, la significación y la materialidad son constitutivas de la escritura que, en la actualidad, está mediada por las pantallas y por una gran cantidad de texto digital. Tal como afirma Roberto Igarza (2009: 11) las nuevas formas de consumo cultural, potenciadas por las tecnologías de la comunicación y especialmente las móviles, han posibilitado la creación de nuevos lenguajes, géneros y formatos, que se presentan como modelos transitorios, híbridos y mestizos y transforman en profundidad las formas conocidas de producir y consumir cultura. Aunque todos son provisionales, tienen un impacto gravoso para las formas tradicionales a través de las cuales el consumidor se relacionaba con el sistema mediático-cultural.

En Internet, los microgéneros están por todas partes, porque nunca hubo un soporte que fuese tan ajustado y compatible con las estructuras narrativas breves que caracterizan a los microgéneros. Se confabulan género, formato y soporte para encerrar al usuario durante una brevedad (...) Internet multimediatiza la fruición, cuanto lo desea el usuario. Al texto, agrega video, a la música agrega texto. Lo multimedial reanima el relato cuando la tensión parece decaer. (idem: 170-171).

Esta materialidad de la escritura en pantallas se caracteriza por su fluidez, plasticidad y maleabilidad. Por esto, las palabras no son escritas sólo para ser leídas, sino también para ser compartidas, trasladadas y manipuladas. Entonces, aparece una escritura con otros valores: el procesamiento de las palabras, la construcción de bases de datos, el “cortar y pegar” las frases de otros, la apropiación (Goldsmith, 2015). Esto desborda lo escrito y se cruza con la imagen y el sonido.

En relación a la lectura, pero extrapolable al análisis de la escritura, Papalini apunta que a pesar de la tenue persistencia de algunos ideales de la Ilustración, quienes sostienen hoy su importancia encuentran poca resonancia en el conjunto. Fuera del sistema educativo, que sigue siendo por ahora esencialmente moderno, la promoción de la lectura es percibida como un precepto ajeno, forzado y quizá hasta anacrónico, desvinculado de las exigencias de la vida contemporánea; un lustre innecesario en una cultura políticamente pragmática y económicamente productivista (2012:11).

Puesto que la lectura y la escritura implican confrontar lo que se lee para tomar decisiones fundadas, no hay manera de definir una democracia participativa sin lectores y escritores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que

puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan (Ferreiro, 2003). Entonces, las prácticas de lecto-escritura se convierten en herramientas insoslayables en el aprendizaje y en la formación integral del sujeto a la vez que se constituyen como principal vía de acceso al conocimiento, a la cultura y a la ciudadanía activa.

Aquí, donde la lectura se presenta como un fenómeno inaccesible empíricamente, surge la noción de apropiación que permite, como subraya Roger Chartier (1985), abrir un nuevo terreno a la búsqueda: las modalidades de apropiación de los bienes culturales son sin duda tan o más distintivas que la distribución desigual de estos bienes. Los mismos textos y los mismos libros son objeto de desciframientos múltiples, socialmente contrastados, lo que debe llevar a completar el estudio estadístico de las distribuciones desiguales de estos usos y empleos. Hay que añadir, entonces, al conocimiento de las presencias del libro, las formas de leer.

Por otro lado, entendemos a la lectura en tanto práctica social compleja en la que se relacionan un lector y un texto en un contexto cultural determinado. Así, la relación entre textos y lectores no es concebida en tanto directa y unilateral, sino que es multilateral dado que incorpora elementos situacionales y contextuales que intervienen y condicionan la apropiación de significados por parte de los receptores.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALABARCES, P. (2002). “La leyenda continúa. Nueve proposiciones en torno a lo popular”. En: *Trampas de la comunicación y la cultura* N°23. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AUYERO, J. (1993). *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- BARICCO, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. España: Anagrama.
- BARTHES, R. (1982). “Lección inaugural”. En: *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France* México: siglo veintiuno editores.
- BATAILLE, G. “La noción del gasto”. En: *La parte maldita*. Barcelona: Icaria editorial.
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- ----- (1990). “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRASLAVSKY, C. (1986). La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro. En: *La juventud argentina: Entre la herencia del pasado y la construcción del futuro*. CABA: Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.

- CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (coord.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- CHAVES, M. (2009). "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: Estado del Arte en Ciencias Sociales". En: *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, N° 5. Buenos Aires.

- CHAVES, M.; FAUR, E.; RODRÍGUEZ, M. G. (2006). *Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006*. Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Buenos Aires

- DA PORTA, E. (2011). "Algunos límites de los estudios de recepción para estudiar los procesos de mediatización de las subjetividades juveniles. Una propuesta para trabajar desde la apropiación". Ponencia presentada en en *II Encuentro sobre jóvenes medios e industrias culturales (JUMIC)*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

- DE CERTEAU, M. (2000). "Leer: una cacería furtiva". En: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- DE DIEGO, J. L. (2013). "Lecturas de historias de la lectura". En: *Orbis Tertius* 18(19). La Plata: Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- DEL CUETO, C. y LERMAN, G. (2007). Libros para las masas. Entrevista a Pablo Semán. *Suplemento Radar, diario Página/12*. [en línea]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-2440-2007-02-23.html>

- FEIXA, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

- FERNÁNDEZ, M. (2014). "Sobre la mediatización. Revisión conceptual y propuesta analítica". En: Revista *La Trama de la Comunicación*. Volumen 18, Anuario del

Departamento de Ciencias de la Comunicación. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. UNR editora.

- FERREIRO, E. (2007). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia expuesta en las *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. México: CINVESTAV .
- FISH, S. (1998 [1980]). “¿Hay algún texto en esta clase?” En: Palti, E.J.: *Giro Lingüístico e Historia Intelectual*. Bernal: UNQUI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002) “Introducción al estudio de las culturas populares”, en *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen/Grijalbo.
- GARCÍA CASTRO, A. (2007). *Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad de control - Entrevista con Armand Mattelart*. Cultures & Conflits.
- GIL CALVO, E. (1988). “Las clases de ocio en las clases ociosas: análisis de la demanda de consumo de ocio” En: Castilla, Adolfo y Díaz, José Antonio (coord). *Ocio, trabajo y nuevas tecnologías*. Madrid: Fundesco.
- GOLDSMITH, K. (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Buenos Aires: Caja negra.
- HALL, S. (2009 [1979]). “Codificar/decodificar”. En: *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies*. Londres: Routledge & The CCCS University of Birmingham. Traducción de Alejandra García Vargas. Material de uso interno de la cátedra de Sociología de de la Comunicación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- HALL, S. Y JEFFERSON, T. (eds.) (2010). *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

- IGARZA, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- JENKINS, H (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LEVY, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos-UAM Iztapalapa.
- LITWIN, E. (comp). (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARGULIS, M. (ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MARTIN BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Editorial Gustavo Gili.
- ----- (2012). “Los oficios del comunicador”. En: *Revista Coherencia*. Revista de Humanidades Número 2. Vol. 2. Colombia: Universidad EAFIT.
- MATA, M. C. (1995). “Interrogaciones sobre el consumo mediático”. En *Revista Nueva Sociedad* N° 140.
- MOLINA GUIÑAZU, M. M, (2012). “¿Se pueden estudiar las culturas populares? Algunos aportes en torno a esta categoría y a las investigaciones que la abordan”. En: *Algarrobo-MEL* Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos Vol. 1, núm. 1. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- OROZCO GÓMEZ, G. (2011). “La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red”. En: Jacks, N. (coord). *La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red*. Ecuador: Ciespal.

- PAPALINI, V. (2012). “Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria”. En: Revista *Álabe* 6. Almería: Red de Universidades lectoras.
- PÉREZ ISLAS, J. A. (Coord.) (2000). “Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud.” En J. Martín-Barbero, L. Restrepo, C. Perea, R. Reguillo, J. Valenzuela, J. A. Pérez Islas, E. Rodríguez, Umbrales. *Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.
- PERONI, M. (2004). “La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. Artículo basado en la conferencia magistral pronunciada”. En: el // *Encuentro de Promotores de la Lectura*, celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana. Buenos Aires.
- -----(2012). “Prólogo”. En: López, G. y Ciuffoli, C. *Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- POIRÉ, M. J. (2017). “Más allá del acceso material. Inclusión digital y políticas públicas”. En: Arce, D; Racioppe, B; Guiller, C. (comps). *Hilos de Ariadna en la red, brújulas de sentido para abordar lo tecnológico*. La Plata: EPC.
- POULAIN, M. (2004). “Entre preocupaciones sociales e investigación científica. El desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX”. En: Lahire (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- PRENSKY, M. (2001). “Nativos digitales, inmigrantes digitales”. En: *The Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5.
-
- REGUILLO, R. (2000). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- ROMERO, L. A. (2007). *Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- SAINTOUT, F. (2006). *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos. La Plata: EPC.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SILVERSTONE, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- ----- (2010). "Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico". En: *Quaderns del CAC*, vol. XIII.
- STUART, H y JEFFERSON, T(ed.) (2010). *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la Posguerra*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- SUNKEL, G. (2002). "Una mirada otra. La cultura desde el consumo". En: *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- TERRERO, P. (1997). "Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada". En: *Diálogos de la Comunicación* N° 40. Colombia: FELAFACS.
- THOMPSON, J.P. (1998). *Los media y la modernidad*. Buenos Aires: Paidós
- TOFLER, A. (1980). *La tercera ola*. España: Plaza & Janes.

- TREJO DELARBRE, R. (2001). "Vivir en la Sociedad de la Información. Orden Global y dimensiones locales en el universo digital." *En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Número 1: La Sociedad de la Información. CABA: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (Centro REDES).
- URRESTI, M. (2000). "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". *En: La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- VAN DIJCK (2013). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- VARELA, M. (2009). "Él miraba televisión, you tube. La dinámica del cambio en los medios". *En: Carlón, Mario y Carlos Scolari (eds.): El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.
- WILLIAMS, R. (1992), "Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales". *En: Williams, R. Historia de la comunicación*. Barcelona: Editorial. Bosch.
- WINOCUR, R. (2007). "Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana". *En: Revista TELOS N° 73*. Madrid: Fundación Telefónica.

Capítulo IV.

ANÁLISIS.

Diálogos y reflexiones sobre la marcha

I. CONECTAR LA IGUALDAD

Alcances

Conectar Igualdad -inicialmente denominado Programa ConectarIgualdad.com.ar- es un programa surgido del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en el año 2010 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N° 459/10. La iniciativa estaba enfocada a revalorizar la educación pública, con el fin de reducir la brecha digital en el país. Se trató de una política de Estado en la que intervino la Presidencia de la Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación y el entonces Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

Como política de inclusión digital, Conectar Igualdad consistió en la entrega en todo el país de tres millones y medio de computadoras subportátiles, más conocidas como netbooks, a los y las estudiantes y docentes de establecimientos públicos de educación secundaria pública orientada, artística y de educación técnico-profesional, preuniversitarias, liceos militares, escuelas de Educación Especial, institutos nacionales de formación docente. También, alcanzó a estudiantes y docentes de la Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria.

Además, a las escuelas de educación especial, se les proveía kits de tecnología adaptativa, que incluían impresoras Braille, impresoras multifunción, brazos articulados, proyectores, pantallas, mouse activado por botones, “switch” con pulsador grande y pulsador pequeño, y teclado con protector de acrílico.

Adicionalmente, el programa desarrolló contenidos digitales utilizables en distintas propuestas didácticas y trabajó en los procesos de formación docente, con la intención de transformar modelos, procesos y paradigmas de aprendizaje y enseñanza, y empleando a 1500 personas en todo el país.

Tal vez, uno de los aspectos más novedosos de esta política pública fue haber contemplado el uso de las computadoras portátiles tanto en el ámbito escolar como en el hogar, buscando una transformación a nivel social que trascendía el ámbito educativo. Conectar Igualdad tenía por objetivo alfabetizar en tecnologías de la comunicación, democratizando el acceso a estos dispositivos y a otros recursos tecnológicos, sin distinción social ni económica. En términos pedagógicos, se propuso mejorar calidad de enseñanza en las escuelas, promoviendo valores de integración e inclusión social y digital de alcance federal.

En el prólogo al libro Conectados, una compilación de relatos sobre el Programa, Florencia Saintout explica que “Conectar Igualdad es calidad educativa porque mejora el clima escolar, la motivación de los alumnos y alumnas para estudiar, mejora la dinámica de la convivencia escolar, la autoestima de los maestros, profesores y estudiantes.” (AA.VV, 2015: 11).

Conectar Igualdad fue financiado a partir de ingresos generados por el Fondo de Garantía de Sustentabilidad hasta 2015. Inicialmente, el financiamiento de este programa provenía de la reasignación de partidas presupuestarias del Presupuesto Nacional y demandó, en los primeros 3 años, una inversión aproximada de 4 mil millones de pesos. Además de financiar una computadora por estudiante y docente, también se adecuó la infraestructura de colegios, se instalaron antenas para proveer internet inalámbrica -este objetivo del Programa no pudo ser completado en su totalidad- en todo el país y se implementaron cientos de capacitaciones docentes específicas.

El Programa suponía la instalación de un piso tecnológico en cada uno de los establecimientos educativos. Esto incluía un servidor escolar y la ingeniería de instalación e integración de las redes eléctricas, de datos y del equipamiento de red inalámbrica necesaria para el funcionamiento del Conectar Igualdad en los establecimientos educativos.

Para julio de 2015, se habían entregado 5 millones de computadoras y se construyeron 1428 aulas digitales en todo el país. El programa recibió premios en el extranjero y de diferentes organismos internacionales, entre ellos una distinción del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y por la cumbre Iberoamericana.

El Conectar Igualdad realizó además un amplio proceso de evaluación que fue documentado en dos informes producidos en 2011 y 2015 por un conjunto de universidades nacionales que analizaron las consecuencias del programa dentro y fuera del ámbito escolar.

En este marco, además se desarrolló un sistema operativo propio: Huayra -por el vocablo quechua que significa “viento”-. Este es un sistema operativo de software libre, basado en Debian GNU/Linux, desarrollado especialmente a partir de las necesidades de los estudiantes, docentes y de la comunidad educativa en general. Fue desarrollado por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo de Tecnologías Libres, que tiene por objetivo generar e impulsar experiencias de investigación y desarrollo en el campo de las tecnologías libres en el país, contribuir a la soberanía e independencia tecnológicas y apoyar la gestión de la administración pública y la comunidad.

Deterioros

Es escasa la información oficial en relación al estado actual del Programa. A los fines de la presente investigación se reconstruyó el escenario actual principalmente a través de notas periodísticas. La web institucional de Conectar Igualdad (portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/) dejó de actualizarse con el cambio de gobierno pero no fue dada de baja. Existe una cuenta oficial de Facebook -@conectarigualdad- que se encuentra activa, pero sus publicaciones no brindan información sobre el desarrollo del mismo y tienen repercusiones minúsculas, casi ridículas, en el marco de un proyecto federal que fuera tan amplio y ambicioso.

La única información oficial en la web -alojada en www.argentina.gob.ar/educacion/planied/conectar-igualdad/ es muy sintética y explica que el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) incluye todas las iniciativas pedagógicas y proyectos vinculados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y comprende en su propuesta los programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Modelo.¹¹

En marzo de 2016, a meses de asumir el nuevo Gobierno de la Alianza Cambiemos, el Presidente Mauricio Macri anunció la continuidad del programa. Sin embargo, meses después, el ministro de educación Esteban Bullrich declaró el fin de los Programas de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), Conectar Igualdad, Centro de Actividades Juveniles e Infantiles. Luego el futuro del Programa se ha vio seriamente comprometido debido a que el actual gobierno transfirió a la órbita de las provincias la ejecución del programa, siendo que las mismas no cuentan con fondos para solventarlo.

Según un informe presentado en mayo de 2017 por el Senador Nacional Juan Manuel Irrazabal, hasta esa fecha el Programa Conectar Igualdad se encontraba paralizado. Situación que respondería principalmente a tres razones¹²:

En primer lugar, a una demora en el proceso licitatorio para la compra de equipamiento nuevo para comenzar las entregas de netbooks.

En segundo lugar, la disolución de la Coordinación Nacional del Programa en el Ministerio de Educación de la Nación. Esta agencia se encargaba de articular el trabajo con las Coordinaciones Provinciales y, a su vez, con la ANSeS. La principal consecuencia

¹¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/alfabetizacion-digital/planied> Consultado en febrero de 2018

¹² Datos extraídos de: www.senado.gov.ar/parlamentario/.../22673/downloadOrdenDia Consultado en febrero de 2018.

de su desmantelamiento radicó en la pérdida de la visión federal de la política pública en lo que compete a su implementación técnica y pedagógica.

En tercer lugar, si bien las Coordinaciones Provinciales se encuentran dentro del organigrama de los Ministerios Provinciales, estas agencias trabajaban en sintonía con la Coordinación Nacional. El cierre de ésta provocó que se paralizara el trabajo en las provincias por incertidumbre en la continuidad de los contratos de los técnicos y la falta de información sobre el futuro del Programa, lo que imposibilita proyectar el trabajo en las escuelas.

Casualmente, en mayo de 2017, volvieron a entregarse las netbooks del Programa. La reestructuración impulsada por Macri y Bullrich implicó que el organismo encargado de su implementación ya no sea más la Anses sino Educ.ar, una sociedad del Estado que depende del Ministerio de Educación¹³. Además, despidieron a 60 empleados del equipo central del Ministerio de Educación, que se encargaban de la generación de contenidos y de cuestiones pedagógicas, mientras que otras 1.000 quedaron a disposición de lo que decidiera cada provincia.

Los proveedores, en su mayoría, siguen siendo los mismos que acompañaron el último tramo de la gestión anterior y el doble sistema operativo (Windows y Linux) se mantiene y se actualiza.

Según declaraciones a Infotechnology en julio de 2017, Guillermo Fretes, titular de Educ.ar., asegura que para esta nueva etapa del plan el Estado logró bajar los costos de manera espectacular. “Hemos mejorado el proceso de compra, llevando el precio promedio de US\$ 500 por netbook a US\$ 233 aproximadamente, sosteniendo el ensamblado local. Es decir, hemos generado un ahorro superior al 50 por ciento”.¹⁴ De manera similar se expresó el jefe de Gabinete, Marcos Peña, que en su informe a la Cámara de Diputados a fines de mayo de 2017 habló de “sobrepuestos” durante la anterior gestión. No todos comparten esta mirada. Vladimir Di Fiore, ex jefe del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo de Tecnologías Libres (Cenital), encargado del desarrollo de Huayra Linux, argumenta en conversación con el mismo sitio periodístico que los mejores precios para 2017 se obtuvieron limitando el alcance de las garantías y

¹³ Datos extraídos de <http://www.infotechnology.com/gadgets/Que-fue-del-Plan-Conectar-Igualdad-despues-del-kirchnerismo-20170719-0006.html> Consultado en febrero de 2018.

¹⁴ “¿Qué fue del Plan Conectar Igualdad después del Kischnerismo?” Disponible en: <http://www.infotechnology.com/gadgets/Que-fue-del-Plan-Conectar-Igualdad-despues-del-kirchnerismo-20170719-0006.html> Consultado en febrero de 2018.

seguros de reparación. Además, antes se exigía a los proveedores que incluyeran desarrollos locales novedosos en cada licitación.

Otra de las causas de la baja del precio está relacionada con la eliminación de la placa sintonizadora de TV y con la abolición del arancel de importación del 14 por ciento promedio a los componentes para fabricación, resultado del decreto 117/17.

Tal como expone el sitio periodístico Chequeado.com en su nota “El futuro del Conectar Igualdad”¹⁵, publicada en marzo de 2016, entre las propuestas de la campaña electoral, Macri incluyó la creación del “Programa Nacional de Inclusión Digital”, definido de forma general como “una herramienta fundamental para la mejora de los aprendizajes y para facilitar el acceso de los alumnos del nivel primario y secundario a las nuevas tecnologías”. El texto hace hincapié en garantizar la conectividad en el total de escuelas públicas del país, pero no menciona de forma expresa al programa Conectar Igualdad, algo que sí hizo en ese entonces Bullrich al sostener además la necesidad de garantizar Internet, por ejemplo, a través de las redes 4G.

El mismo medio periodístico explica que, en la práctica, desde febrero de 2015, existía el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, que integraba a los diferentes programas públicos vinculados con la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación (Conectar Igualdad y Primaria Digital, entre otros).

La incertidumbre, parálisis, discontinuidad -acentuada especialmente en 2016- y finalmente la reestructuración del Conectar Igualdad provocaron un grave retroceso en una política pública modelo en el país y en la región ya que miles de computadoras no pudieron ser reparadas y/o desbloqueadas quedando prácticamente obsoletas, miles de estudiantes no recibieron en tiempo y forma sus netbooks, trabajadores especializados fueron despedidos, se dejaron de generar contenidos pedagógicos clave y se licuaron espacios fundamentales para la articulación y el desarrollo de un Programa federal que hasta diciembre de 2015 fue único en materia de inclusión digital educativa.

¹⁵ Disponible en: <http://chequeado.com/el-explicador/el-futuro-de-conectar-igualdad/> Consultado en febrero de 2018.

II. BREVE CARACTERIZACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS Y LAS JÓVENES ENTREVISTADOS

La muestra de la primera temporalidad (2013) estuvo compuesta por cuatro estudiantes de 6to año del nivel secundario de la escuela 9 de Olmos: Micaela (19 años), Brenda (18), Damián (17) y Miguel (17) y juntos a José (21) y Rocío (18) de la misma división. Los y las jóvenes vivían cerca del establecimiento escolar, un barrio humilde en la periferia oeste de La Plata, lejos del centro de la ciudad, y en su mayoría no habían ingresado aún al mundo laboral.¹⁶

La muestra de la segunda temporalidad (2015) estuvo compuesta por diez jóvenes que, si bien comparten territorios similares por los que transitan cotidianamente, las formas de interpretar, de producir y sentir son diferentes en tanto están atravesadas por diversos capitales —culturales, económicos y sociales— y numerosas cosmovisiones que constituyen sus identidades juveniles desde la familia, la escuela, el barrio o los medios y las tecnologías de la comunicación. Así, estos y estas jóvenes se encuentran interpelados desde múltiples espacios y, por ende, producen y entienden los procesos de lectura y escritura desde distintas miradas, pero con algunas nociones similares.

Nuestros entrevistados en esta segunda temporalidad fueron jóvenes de entre catorce y dieciocho años de sectores populares, que asistían a escuelas secundarias públicas durante el turno mañana. Al igual que los y las entrevistados/as en 2013, eran beneficiarios del Programa Conectar Igualdad y viajaban en transporte público para llegar a sus respectivas instituciones educativas.

A continuación, realizamos una breve presentación de los y las jóvenes:

Valentín tenía 14 años e iba al Colegio Nacional “José Hernández”, dependiente de la UNLP, cursaba el segundo año en el turno tarde. Por su afición a los videojuegos y al fútbol, utilizaba mayormente Skype para interactuar e intercambiar información con amigos o conocidos que se comunicaban por la misma razón por ese medio.

Joaquín estudiaba música en el Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. Santo” también de la UNLP, tenía 16 años y cursaba quinto año en doble turno -en las mañanas la enseñanza regular y en la tarde artística-. La mayor parte de lo que escribía lo hacía en la computadora y utilizaba asiduamente un programa de edición musical.

¹⁶ Las distintas temporalidades del trabajo de campo y sus características fueron desarrolladas en el capítulo III referido a la cuestión metodológica.

Bernarda tenía 16 años, estaba en cuarto. año e iba a la mañana a la Escuela Secundaria N° 14 "Carlos N. Vergara". Solía escribir, al igual que Joaquín, en la computadora para asegurarse de hacerlo sin faltas de ortografía.

Constanza tenía 15 años, también cursaba cuarto año y en el mismo turno, pero en la Escuela Secundaria Básica "Gral. Manuel Belgrano". Ella era una asidua lectora desde la computadora o el celular.

Ezequiel de 15 años, cursaba segundo año en el turno tarde de la Escuela Secundaria Básica N° 17. Él afirmaba utilizar el celular para lo cotidiano y la computadora para ratos de ocio.

Jésica tenía 17 años y estaba en cuarto. año de la Escuela Secundaria Básica N° 15. Su computadora, en este caso una netbook del Conectar-Igualdad, tenía una gran presencia en su vida.

Daniel de 17 años cursaba el cuarto año en la Escuela de Educación Media N° 20 Mariano Moreno en el turno tarde.

Emanuel de 14 años, iba a segundo año en la Escuela nro. 37 "La Arana".

Lautaro, al igual que Emanuel, tenía 14 e iba a la mañana a la escuela, cursaba tercer año en la Escuela N° 47.

Néstor de 18 años estaba en cuarto año en la Escuela N° 8 cursando en la mañana. Su primera computadora fue la del Plan Conectar Igualdad. Tanto él como Daniel, Emanuel y Lautaro pertenecían a la fundación de la Obra del Padre Cajade y vivían en el Hogar de Niños, ubicado sobre la calle 643 entre 12 y 13 de la ciudad de La Plata. Allí, jóvenes de entre 8 y 20 años conviven con educadores y, hasta su fallecimiento, el 22 de octubre de 2005, con el padre Carlos Cajade; están allí por diversos motivos y de ellos sólo uno no tiene familia. A su vez, en la mayoría de las y los

entrevistados la figura paterna no está del todo presente.¹⁷

En lo que respecta a las tecnologías de la comunicación, se evidencia que sus cotidianidades están atravesadas por ellas. Los diez jóvenes tienen *Facebook*, seis usan *Twitter*, tres *Instagram* y uno *Skype*. Asimismo, sólo uno utiliza su correo electrónico. Estos datos se corresponden con los datos relevados por la encuesta de consumos culturales que se realiza a nivel nacional. De los contenidos que se consumen en Internet, las redes sociales online se ubican primero, con un 57% de usuarios (46% de uso frecuente). Esta importancia de las redes sociales online también se verifica al consultar las páginas más visitadas: Facebook queda primera con el 24% de menciones y Youtube segunda, con el 22%. El 55% tiene un perfil en Facebook y el 13%, una cuenta en Twitter. (Encuesta Nacional de Consumos Culturales N° 2: Computadora, videojuegos e Internet, 2014).

¹⁷ Cabe aclarar que la mayoría de los y las jóvenes eran menores por lo que reservamos sus identidades y los nombramos por sus nombres de pila.

III. PRIMERA TEMPORALIDAD. APROXIMACIONES ANALÍTICAS¹⁸

Trayectorias de los y las jóvenes en relación a las tecnologías digitales

Hogar y familia

Para tres de los y las jóvenes entrevistados/as, la entrega de la netbook significó su primer contacto con una computadora portátil. Para una de ellas, la primera vez que se conectó a Internet, lo hizo desde su computadora. Para otro de los entrevistados, la netbook del Programa fue la primera computadora de la casa.

Al preguntarles por el momento de la entrega de la netbook, en todos los casos lo asociaron con la expectativa, alegría y la exploración.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, los y las jóvenes expresaron que con la netbook detentan un lugar de poder en relación a su entorno familiar. Ya sea porque es de ellos, y son quienes deben autorizar al resto para su uso o prestarla a sus familiares (en general a los hermanos), o por sus conocimientos acerca de cómo utilizar el dispositivo. En algunos casos, enseñaron a otros –o intentaron- a usar el dispositivo. Por ejemplo José, narró cómo le descargaba al padre programas que le servían para hacer planos de electricidad, oficio al que él también quería dedicarse.

Aquí aparecen dos nociones centrales: por un lado, los y las jóvenes vivieron por primera vez experiencias destacadas vinculadas a las tecnologías de la comunicación a partir de la llegada de sus netbooks y por otra parte, expresaron un sentido de pertenencia y de saber muy significativo en relación a la computadora portátil.

El celular estaba muy presente en la vida de todos los y las jóvenes, casi todos tenían los últimos modelos del mercado, aunque todos presentan modos de usarlo diferentes: algunos sólo lo usaban para llamadas, otros para mensajes de texto y varios utilizaban el software Whatsapp –de mensajería gratuita-. La mayoría se conectaba a internet desde este dispositivo.

Varios expresaron que, al principio, cuando recibieron la netbook, se “encerraron”, no salían al recreo o la usaban todo el día. Ese primer período coincidió en algunos casos con la utilización de una clave, que sólo les permitía a ellos acceder al dispositivo, evitando así usos de hermanos o familiares. Sin embargo, luego varios expresaron que quitaron las claves y que ya no utilizaban tanto la computadora, incluso muchos

¹⁸ Teniendo en cuenta que los cuestionarios aplicados en esta instancia de la investigación fueron diferentes, además de que se realizaron en el interior de la escuela, optamos por volcar el acercamiento al campo de manera diferencial. En el apartado de Anexos se encuentran ambos cuestionarios.

coincidieron en “tenerla guardada”.

La red social online Facebook¹⁹ encabezó el uso más frecuente en internet, ya sea con la computadora o a través del celular. Luego tomar y almacenar fotos y música, juegos diversos y lecturas o actividades obligatorias para la escuela. En algunos casos, también apareció la lectura de suplementos específicos de diarios como deportes o espectáculos.

Internet y la computadora

Según los dichos de los entrevistados, los modos de uso de la netbook estaban muy vinculados a la conexión de internet. El dispositivo sin red parecía no tener un valor agregado demasiado fuerte. A diferencia del celular, la computadora era utilizada en estos casos para tomar y almacenar fotografías y música. Así, la netbook aparecía como un lugar donde archivar o guardar “recuerdos”; un dispositivo que se utilizaba para guardar y que a su vez, es “guardado”. En este sentido, los y las jóvenes expresaron no sacar la netbook a la calle, tenerla adentro de un ropero y siempre dentro de su casa.

En la casa, la conexión a internet se realizaba desde el teléfono en la mayoría de los casos y la escuela aparecía como un lugar a donde llevar la netbook para conectarse.

Los y las jóvenes no recordaban, en la mayoría de los casos, cuándo se conectaron por primera vez a internet. Tampoco parecía ser un hecho muy relevante en sus vidas, más bien, algo ya incorporado y sobre lo cual no se preguntaban.

Escuela y netbook

En el caso de la Escuela N° 9 de Olmos, las netbooks dejaron de entregarse. Recibieron dos tandas en 2012 y luego se interrumpió, lo que imposibilitó generar una continuidad en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del cuerpo docente. Por otra parte, había una situación de desigualdad en relación a los y las jóvenes que poseían las netbooks, ya que sólo las tenían los recursantes –se las habían entregado en otro año- o los que venían de otros colegios donde sí las habían entregado -tales fueron los casos de los y las entrevistados/as-.

Esta situación generó malestar en la comunidad educativa: por un lado, los docentes y directivos expresaron sentirse en falta por no proponer actividades

¹⁹ Cabe recordar que cuando se realizó este trabajo de campo, en 2013, Facebook era la red social online más usada entre los y las jóvenes. En la actualidad Instagram o Snapchat se encuentran entre las más populares.

pedagógicas que involucraran los dispositivos y. por otra parte, los estudiantes reclamaban que no se utilizaban.

Cabe destacar que tuve que hacer un esfuerzo para que los directivos comprendieran que mi interés a la hora de entrevistar a los y las jóvenes iba más allá de las actividades que pudieran realizar con la netbook dentro de la escuela; ya que ellos planteaban que la escuela “no me iba a servir” debido al poco uso del dispositivo dentro de las aulas.

Los y las jóvenes declararon utilizar la computadora portátil sólo en Literatura, donde utilizaban cuentos propuestos por el Programa que descargaban y leían en sus casas para luego realizar actividades dentro del aula, y en Economía, donde trabajaron con ciclos económicos.

Los que tenían la portátil, por lo general, no la llevaban a la escuela. Todos expresaron que la institución no les enseñó cómo usarla y que tampoco había un interés en integrar el dispositivo al aula. Se mostraron decepcionados por ello. Aquí, la cuestión técnica apareció como un impedimento de uso. Los chicos decían no tener saberes específicos en torno a cómo utilizar el dispositivo y por eso “la guardaban”. No obstante, el sentido de cuidado sobre esta propiedad siempre estaba presente.

Expectativas laborales y educacionales

Al consultarles sobre sus horizontes de futuro, en todos los casos se refirieron a su trabajo. Sólo en algún caso particular el proyecto de trabajo venía acompañado de un interés en alcanzar otro nivel de formación: José quiere hacer una tecnicatura vinculada a la electricidad para trabajar con su padre, quien ya le había enseñado algunas cosas; y Miguel, que quería ingresar a la Marina, para lo cual debía rendir un examen muy riguroso. Para ello, descarga con su netbook los tutoriales que utiliza para estudiar las distintas materias que debe rendir.

En este sentido, apareció la recurrencia de aspiraciones a pertenecer a distintas fuerzas de seguridad (tres de los seis entrevistados). En el caso de Micaela, dijo que cuando terminara el secundario iba “a tratar de entrar a la Vucetich para policía. Mi hermana entró en marzo y la bocharon. (...) Y, ya viene de familia, mi papá es policía, mis tíos son policías.” También Rocío quería ingresar a la escuela de cadetes y, como expuse anteriormente, Miguel buscaba ingresar a la Marina.

Por su parte, Damián quería continuar con su carrera de futbolista profesional y José aspiraba a trabajar como electricista.

Lectura y tecnologías digitales

En relación a los procesos de lectura, en general los y las jóvenes expresaron no estar interesados y poseer muy pocos libros impresos. Micaela, por ejemplo, contó que en su casa tenía un sólo libro, vinculado a la religión cristiana. Micaela también dijo que “a nadie le gusta leer” y, al igual que Brenda, que leer le cansaba la vista.

A priori, parecía que cuando les preguntaba sobre la lectura la asociaban necesariamente con la lectura de materiales impresos. En este primer momento, la netbook, y lo que pudieran leer en la pantalla, quedaba excluida de sus reflexiones.

En una segunda instancia, aparecieron las lecturas de diarios y revistas. En las casas de varios entrevistados se compraba el diario El Plata y los jóvenes expresaron leer algunas secciones –deportes o espectáculos-.

Por otra parte, surgió mucho la distinción entre lectura obligatoria –la requerida por la escuela- y la de placer, siempre escasa.

Luego de estas entrevistas con los y las jóvenes se me planteó la necesidad de indagar en un futuro también en torno a la escritura, ya que muchas veces los procesos de lectura y escritura están ligados intrínsecamente. Caso testigo de ello fue el diálogo con Brenda acerca de su gusto por escribir y leer poesía y letras de canciones. Además, cuando le pregunté a Micaela sobre los procesos de escritura vinculados a la escuela – tareas en su casa por ejemplo-, dijo que escribían en la computadora, por lo tanto, también leían diariamente en las pantallas aunque no lo reconocían en sus dichos. Por ejemplo, al consultar a Micaela acerca de dónde escribían, ella respondía “En la compu. Igual lo que a mí más me gusta son los libros. Es más fácil buscar en los libros, resumir todo eso.”

En relación a los procesos de lectura y las tecnologías digitales, en algunos casos las jóvenes dijeron que los libros impresos iban a dejar de existir y también expresaban que prefieren leer en papel. Otros declararon leer en la pantalla el diario pero a la hora de estudiar, preferían el papel.

IV. SEGUNDA TEMPORALIDAD

USOS Y APROPIACIONES DE DISPOSITIVOS DIGITALES POR PARTE DE JÓVENES PLATENSES

En este apartado, analizaremos los usos y las apropiaciones de dispositivos tecnológicos por parte de los y las jóvenes entrevistados. En este marco, también indagaremos cómo se construye el vínculo con los dispositivos digitales. Cuando decimos dispositivos nos referimos a artefactos tangibles como las computadoras, las netbooks del Conectar Igualdad, los celulares, las tablets, etc. Las redes sociales online para esta investigación, serán trabajadas de forma contingente.

Lo digital y su carácter cotidiano

Para el total de los y las jóvenes entrevistados, las tecnologías digitales constituyen un factor elemental para la comunicación. Sus cotidianidades están marcadas por los dispositivos digitales, en actividades que realizan con la computadora y el celular o en otras en las que la tecnología acompaña algún proceso cotidiano. Esto se ve, por ejemplo, desde que se despiertan:

— **¿Qué es lo que hacés todos los días cuando te levantás?**

— *Cuando me levanto desayuno, en la compu...*

— **¿Todos los días es así?**

— *Sí, sí, porque, desde chico que Juli -su hermana- me llevó como a la computadora y ya como que nací con eso. (Valentín)*

De esta forma, Valentín tiene contacto desde el primer momento del día con un dispositivo digital. Para él, su comportamiento está naturalizado.

— **¿Qué hacés ni bien te despertás?**

— *En la semana, me levanto y voy al colegio, porque voy a la mañana. Sino en el fin de semana me levanto tarde y estoy con el celular a cada rato.*

— **Te despertás y estás con el celular...**

— *Sí.*

— **¿Cuál es tu despertador?**

— *El celular. La hora, todo.*

— **¿Usás reloj?**

—No, el celular. (Jésica)

Así es como Jésica da cuenta de la naturalidad con la que transita sus quehaceres cotidianos. En este caso, el uso del celular se bifurca y se resemantiza: ya no sólo sirve para estar conectada a través de internet, sino que es también una alarma —el primer contacto del día con un objeto— y un reloj de mano.

—¿Qué hacés ni bien te despertás?

—Me levanto, me hago un desayuno, me lavo la cara, los dientes y voy a la escuela y miro el celu a ver si me llegó un mensaje. (Lautaro)

Este contacto cotidiano con las tecnologías digitales no tiene necesariamente un inicio y un final. La noche también constituye un espacio para que los y las jóvenes estén conectados con sus grupos sociales, mirando videos o escuchando música.

—¿Qué hacés antes de cenar?

— Normalmente estoy con la computadora o con el celular pero durante la cena miro televisión, no uso el celular.

— ¿Te vas a dormir ni bien terminas de cenar o qué hacés?

—No, me quedo boludeando con el celular, y normalmente cuando me voy a acostar sigo con el celular. (Bernarda)

La utilización del celular para escuchar música de diversas formas camino a la escuela o cuando salen a realizar alguna actividad es muy recurrente en todos los relatos analizados, por tanto es de considerar el acompañamiento de este dispositivo en la vida diaria de los mismos.

“En el camino voy escuchando música de la compu con los auriculares, la pongo en la mochila y me pongo los auriculares y escucho música electrónica y eso para no aburrirme”. (Emanuel)

“En micro, 45 minutos. En el camino voy escuchando música del celu”. (Lautaro)

Siguiendo esta línea, las redes sociales online en tanto espacios de sociabilidad y comunicación, en donde cabe resaltar la hegemonía de poder de la empresa Facebook

que ahora trasciende hacia el celular para ofrecer el servicio de *WhatsApp*, que domina nuestras comunicaciones, es donde podemos desentrañar ciertas formas de uso que permiten dar cuenta de las nuevas modalidades que estos espacios abren a la hora de relacionarnos con el contexto, el entorno, la familia, etc.

"Ayer justo se abrió un 'face' mi mamá, y ahora me puedo conectar con ella y hablar, todavía no sé donde vive mi mamá por eso ahora la quiero ver y le mandé un mensaje para ver dónde vive". (Emanuel)

"(...) en Skype... por los juegos, conozco gente por todos lados, hasta de Italia". (Valentín)

Cabe resaltar que, a diferencia de *Facebook*, generalmente el uso de *Whatsapp* en los relatos de los entrevistados se utiliza para comunicarse con los grupos de amigos para organizar salidas y actividades. Por tanto, su uso se asocia a la interacción de grupos de amigos y familia. Es importante interpretar de qué forma *Whatsapp* es un servicio de mensajería utilizado para la comunicación de grupos y cómo, desde ese espacio, se organizan diversas actividades.

Celulares y computadoras en contextos juveniles

Ya hace varios años que se ha producido el desembarco de los "nuevos medios" —o medios sociales— en Argentina y cada vez son más las regiones de sectores populares que acceden a internet y al universo de las redes sociales digitales online. Este acceso produce un incremento en el uso del celular o las computadoras; su uso se desarrolla a cada momento del día y no sólo se transforma en algo habitual.

—¿Cuántas computadoras hay en tu casa además de la netbook del Conectar Igualdad?

—Una.

—¿Alguna es tuya?

—Sólo es mía la de Conectar Igualdad. La otra ya estaba desde antes de que me den la notebook; la mía la tengo desde 1ro, hace cuatro años.

—¿Tenés celular? ¿Para qué lo usás?

—Sí, lo uso para mandarme mensajes, para Instagram, Facebook, para las redes sociales.

Lo uso todo el día en todos lados. (Constanza)

Lo que más utiliza Constanza es el celular. Esto va en la misma línea que algunos de los otros jóvenes: este dispositivo es el que los acompaña todo el día, todos los días. A su vez, resulta interesante pensar que la apropiación de los teléfonos celulares no es tan diversa en términos de uso, ya que lo utilizan para lo mismo: conectarse a internet y a redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, etc.).²⁰ Eso responde a una lógica de uso globalizado que los atraviesa como sujetos sociales y que ven en la tecnología una matriz de identificación y un sentido de pertenencia porque “los bienes culturales no son sólo vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino una dimensión constitutiva de ellas” (Reguillo, 2013:63).

—¿A dónde vas cuando salís de la escuela?

¿Con quiénes?

—De vez en cuando voy a comer con un amigo o voy con mis compañeros a Plaza Moreno a comer algo, estamos con la compu, boludeando, escuchamos música; y sino vuelvo para el hogar, almuerzo, me duermo una siesta y voy al gimnasio. Sino hasta la noche no vuelvo y la compu se queda acá en el hogar cargando. (Néstor)

Néstor, de 18 años, tiene un viaje de cuarenta y cinco minutos del Hogar Padre Cajade hasta la escuela. En el camino, elige escuchar música desde su teléfono celular. En el hogar, vive con su hermanito Jairo y, por fuera de él, tiene otros catorce hermanos. La computadora la usa casi como el celular. Por la noche, mira televisión y con su hermanito, a quien le presta el teléfono, pasan el tiempo en Facebook.

“Sino bajamos bases de rap, porque tenemos una banda, vamos eligiendo las bases y armamos letras” (Néstor).

²⁰ Aquí encontramos una diferencia con lo relevado en la primera temporalidad (2013), en la que los usos de los teléfonos celulares eran muy disímiles.

Esta práctica particular implica creación, la posibilidad de generar algo nuevo con lo dado. En términos de Pierre Bourdieu (2007) sería una manifestación tangible de la capacidad de agencia del sujeto.

—¿Qué presencia tiene la computadora o el celular en tus actividades?

—El celular lo uso mucho más, la computadora a veces como para hacer algún trabajo (Constanza).

En el caso de Néstor —también de Ezequiel y Emanuel—, la forma de uso de su netbook se distancia de los y las demás jóvenes ya que para el resto de ellos —los que tienen— el teléfono celular se constituye en una tecnología indispensable e innegociable, en tanto que la computadora queda destinada para hacer, entre otras cosas, trabajos escolares. Si bien en la computadora juegan, navegan en internet y producen tareas que la escuela les demanda, lo hacen en clave de “multitasking”, es decir, hacen todo junto. Para Albarello, *mutitasking* refiere a las “otras cosas que hacen los usuarios mientras navegan” (Albarello, 2011: 100). “La ‘compu’ la uso pero la tengo media guardada ahí. La uso en el hogar o cuando voy al colegio, pero no le doy mucha bola a esa compu. La usamos para tareas, para hacer un cuento un libro así, ‘pa’ escribir” dice Lautaro, dándole un sentido de uso más escolar a la netbook .

—(Al volver de la escuela) ¿Qué hacés cuando llegás a tu casa?

—Llego, meriendo, me pongo en la compu un rato o me voy a jugar a la pelota y después cenamos y a dormir.

—¿Qué hacés antes de cenar?

—Estoy en el Whatsapp o en Facebook.

—¿Para qué usás el celular?

—Para comunicarme más que nada.

—¿Cuánto lo usás?

—No mucho, lo uso muy poco. Estoy más con el Facebook que con el WhatsApp. (Ezequiel).

Ezequiel, en menor medida que Néstor, sostiene que utiliza más la computadora que el celular; y esto tiene que ver con que su red social preferida es Facebook y desde su computadora puede interactuar “mejor” que desde el teléfono, planteando lógicas diferenciadas de uso entre estos dispositivos. Para su universo subjetivo, FACEBOOK =

COMPUTADORA y WHATSAPP = CELULAR. Además, su relación con los videojuegos hace que se identifique más con la computadora que con el teléfono.

A estas formas de apropiarse de un dispositivo digital, hay que sumar a Valentín, quien también prefiere la computadora por sobre el celular: *“Juego cualquier cosa que vea en Internet”*. Al igual que Ezequiel, los videojuegos son los que predominan en su uso, los que se articulan con la sociabilidad a través de otras plataformas como Skype o desde los mismos juegos.

También, debemos contemplar que hay jóvenes que no poseen celular, como Emanuel y Daniel, ambos del hogar Padre Cajade; aun así tienen cuentas en Facebook y sus respectivas netbooks del Conectar Igualdad, aunque a Daniel se le había roto.

—¿Cómo vas a la escuela? ¿Cuánto tiempo te lleva llegar a la escuela?

—Voy en el cole, llego en quince minutos.

—¿Qué haces en el camino?

—En el camino voy escuchando música de la compu con los auriculares: la pongo en la mochila y me pongo los auriculares y escucho música electrónica y eso... para no aburrirme. (Emanuel)

La relación de Emanuel con la computadora es sumamente activa. Al llevarla a todos lados, la utiliza como un celular, está siempre conectado. Esto puede estar relacionado con que se la habían otorgado recién un año antes y, además, con que su celular está roto y sólo tiene este dispositivo digital.

—¿Cómo se comunican para hacer algo?

—Cuando nos comunicamos para hacer algo los chicos se comunican por Whatsapp y como yo no tengo cel me avisan.

—¿Qué presencia tiene la computadora o el celular en tus actividades? ¿Dónde los usás?

—No sé, hablando con mis amigos. La uso acá en casa me prestan los celulares para boludear en YouTube. (Daniel).

El uso de las tecnologías en estos y estas jóvenes es compartido. “Antes de tenerla me la prestaban para usar internet a veces” dice Daniel. “Cuando me quedé sin

netbook la compartía con una compañera” declaró Jérica. Las netbooks del Conectar Igualdad se prestan al igual que los celulares; también se utilizan como medio de comunicación en caso de que otro u otra joven no posea esta tecnología.

En este sentido, no concebimos a las tecnologías de la comunicación como meros transmisores, las entendemos como complejos espacios de poder que portan sentidos legitimados que se desnaturalizan en el uso que cada joven y comunidad hace sobre la misma. (Castells, 2001)

Asimismo, algunos jóvenes como Joaquín se animan a producir y crear en la computadora. Al ser consultado en torno a los usos que hace de ella, remarcó que escucha música, ve videos y navega por redes sociales, al mismo tiempo que mencionó el uso de diversos softwares.

— ¿Qué softwares usás en la computadora?

*— ¿Cómo ser Photoshop? No. Pero me gustaría aprender a usar el Photoshop. Usé un tiempo un editor de música para componer. O sea, vas por capas y pones los instrumentos arriba de otro; Nuendo se llama.
(Joaquín)*

Indagar usos y apropiaciones culturales implica comprender que los usuarios no producen sentido -solamente- en las prácticas específicas de uso y consumo, sino en las dinámicas sociales colectivas y subjetivas que se traman en torno y a través de las tecnologías de la comunicación, por ejemplo, el celular o la netbook de Conectar Igualdad.

Como procesos inacabados que se deben resignificar constantemente en tanto hegemónicos, los y las jóvenes entienden que su uso es para comunicarse. Pero esto no hubiese sido posible sin la penetración de internet en las clases populares; es internet quien propicia la conexión, la reticularidad y el carácter comunicante de las tecnologías hacia otros sujetos.

De esta forma, la relación DISPOSITIVOS DIGITALES = COMUNICACIÓN está construida implícitamente por las funcionalidades de internet en tanto red que entrelaza los campos por los que transitan los sujetos.

— ¿Para qué usas la netbook?

—Entro al Facebook, a jugar a los jueguitos pero ahora que uso mucho el Whatsapp, ya fue. (Lautaro)

A su vez, entran en tensión los usos de los dispositivos; no todos los y las jóvenes se apropian de las tecnologías en una misma línea porque en el caso de Lautaro no ve a las actividades escolares vinculadas a su netbook, sostiene que se conecta normalmente “para jueguitos, Facebook”. Y esa tensión se produce con el celular por la plataforma Whatsapp.

—**¿Qué es lo que más te gusta de la computadora e Internet? ¿Y lo que menos te gusta?**

—Me gusta poder comunicarme, yo tengo familiares en Tierra del Fuego, así que la computadora veo como van creciendo mis primos y esas cosas; y lo que no me gusta es que mi computadora está andando mal así que a veces como que se traba y tarda (...).

—**(Con sus amigos) ¿cómo se comunican para hacer algo?**

—Y nos comunicamos por Whatsapp, hacemos un grupo o cada uno nos arreglamos, pero casi siempre hacemos un grupo o ya lo tenemos hecho de antes y por ahí coordinamos a dónde y a qué hora. (Bernarda)

Aquí, aparece el factor *comunicante* de internet en tanto tecnología que brinda posibilidades de contactarse con gente de todo el mundo. En este sentido, estos modos de apropiarse están relacionados con recorridos personales históricos y un habitus de clase (Bourdieu, 2007) que configura las identidades juveniles.

Del uso legítimo al subjetivo: otras formas de apropiarse de lo digital

En las múltiples formas de uso que construyen las y los jóvenes, visualizamos algunas continuidades y interrupciones en torno a las apropiaciones de dispositivos digitales. Algunos de ellos están más relacionados con lo cotidiano y lo plural, atravesados por una misma marca epocal que los constituye a la vez como parte de

sectores populares. Y en esa amalgama también encontramos subjetividades en tanto que habitus, es a los que Bourdieu (2007:86) define como:

“(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta (...) sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas (...)”.

Para el autor, toda apropiación no existe si no es en términos de habitus. Lo apropiado es lo internalizado. En este sentido, expondremos aquellas apropiaciones que articulen a más jóvenes y por tanto su uso se naturalice y también a las formas subjetivas de apropiarse de las tecnologías digitales desde espacios concretos.

Para los y las jóvenes, hay un claro entrelazamiento entre la computadora, internet y las tareas escolares. La mayoría sostiene que ambos los han ayudado a buscar información o resolver inquietudes de la escuela.

—¿En qué cosas creés que la computadora e Internet te pueden ayudar para alcanzar tus deseos?

—Me sirve para buscar información cuando tengo que hacer cosas de la escuela, juego a los jueguitos, mirar cosas de YouTube, google (Emanuel)

—Para hacer tareas del colegio, después no, escuchar música creo. (Lautaro)

—Y, no sé. Buscar información, sí, porque me ayudan un montón. A veces los libros no los tenemos. (Jésica)

—Bueno, para los trabajos hay profesores que no te dan una fotocopia o no te dejan que vayas a sacar un libro a una biblioteca y te dejan que lo hagas como vos puedas, y normalmente uso internet. (Bernarda)

—Si a veces, qué sé yo. Por ahí algún video o algo que querés buscar; un cuento... algo para el colegio a veces te ayuda para estudiar. (Néstor)

Aquí, vemos cómo varios jóvenes exponen la *utilidad* de las tecnologías de la comunicación en relación con la concreción de sus deseos. Se genera una equivalencia entre COMPUTADORA = INTERNET = RESOLVER TAREAS DEL COLEGIO. Estos discursos van a contrapelo de las lógicas adultocéntricas en donde se cree que los y las jóvenes priorizan la diversión y el ocio dejando de lado el estudio. No obstante, esas formaciones discursivas que emergen del mundo adulto no son en vano, existen, pero son una minoría como Ezequiel, quien entiende que *“Deseos creo que nada. Internet es como que no, o sea, lo uso más para juegos y Facebook”*.

Existe un asiduo ingreso a las redes sociales online. La mayoría de los y las jóvenes se conectan todos los días y varias veces. Esta frecuencia de uso visibiliza el lugar que tiene internet en sus cotidianidades y que constituye uno de los pilares de su ocio, aunque no necesariamente esté relacionado al divertimento y la sociabilidad. (Terrero, 1997)

—Intentá reconstruir cómo fue la última vez que usaste Internet: ¿qué fue lo primero que hiciste?

—Hace un rato estuve en Twitter y en Facebook, viendo viste cuando salen las noticias, no sé si tontas pero que no son tan interesantes, por ejemplo chicas que se quieren parecer a alguien entonces ponen las dos imágenes, son cosas que te dan curiosidad. (Bernarda)

—El Facebook es lo primero, si tengo wifi agarro el Facebook, sino YouTube también y miro videos. (Néstor)

—¡Recién! Estaba en Facebook. Miraba qué ponían, qué tenía en Inicio. Entré justo por primera vez en el día. (Jésica)

—Facebook, YouTube y música ahí tranquilo. El Twitter ahora está medio flaco me está aburriendo... (Lautaro).

—Entro a YouTube para escuchar una música que me gusta a mí; yo escucho cumbia y electrónica, pero primero es YouTube, Twitter y Facebook, así, en ese orden. (Daniel)

—En YouTube estaba. Veía videos de mi jueguito, el Minecraft. (Ezequiel)

—Twitter seguro. (Valentín)

Aunque existan diferencias entre cada plataforma y la valoración que tienen las mismas, las redes sociales online están muy presentes en las y los jóvenes. Si bien, como sostiene Williams (1992), las tecnologías son complejos espacios de poder que no están vacíos, más bien, portan significados legitimados, estos y estas jóvenes las apropian en función de sus habitus. Entendemos que no todas estas plataformas se conciben como redes sociales online pero, en el marco de esta investigación, su clasificación es válida ya que ese es el uso que le dan las y los jóvenes.

En este sentido, son jóvenes que por tener un determinado uso han apropiado lo que Jenkins denominó “convergencia”: “el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas” (2008:14). Sus participaciones en las distintas plataformas se nutren de compartir sus contenidos. No obstante, Constanza irrumpe con un discurso diferente, que señala búsquedas de información específicas “a mí me gusta mucho la psicología y siempre busco. Y busqué la última vez la parálisis del sueño, quería saber qué era”. Esto da cuenta de que sus habitus, modos de ser y estar forman parte de las apropiaciones de dispositivos digitales.

***— ¿Para qué te conectás normalmente?
¿siempre usás Internet para hacer las mismas cosas? ¿Qué sitios visitás más seguido?***

— Ahora no estoy usando tanto Facebook, antes era más Facebook pero ahora es más Twitter y en el

celular Instagram. Por ahí, si quiero ir al cine, me meto en el diario de acá de La Plata y busco la cartelera.
(Bernarda)

—Siempre entro a los mismos lugares, las redes.
(Constanza)

—Para chusmear las cosas de mi novio, ¡no sé! Sí, las redes sociales o buscar información. Facebook, Twitter, Instagram, YouTube... (Jésica)

—Jueguitos, Facebook (Lautaro)

—Algunas veces juegos, me sirvió mucho el Facebook para conectarme con mi familia. (Emanuel)

—Entro más al Twitter más que nada, tengo como 600 twitter. (Daniel)

—Me conecto en Facebook para el colegio. (Los sitios más visitados) Facebook y YouTube (Ezequiel)

Estas formaciones discursivas asocian una vez más a internet con las redes sociales online. Se observa un despegue de Facebook y un mayor acercamiento hacia Twitter y, en menor medida, a Instagram. Los contextos por los cuales navegan en estos sitios son diversos, como por ejemplo ingresar a Twitter por diversión o a Facebook para chatear con amigos, divertirse y también resolver cuestiones escolares.

No obstante, las formas de uso de los dispositivos están atravesadas por condiciones socioculturales y por contextos determinados. En este sentido, cada joven apropia bienes culturales en función de que le resulten ser socialmente significativos para su universo simbólico particular. Por ello, las apropiaciones son subjetivas y no existen si no son en términos de hábitos. Y esto nos posibilita leer esos otros usos juveniles que aparentan estar en los márgenes.

Al pedirles que nos cuenten una anécdota referida a internet, los y las jóvenes acudieron a experiencias que les parecieron graciosas o que les llamaron la atención.

“Me acuerdo una triste, que fue cuando se murió Chávez. Me enteré por la computadora y me hizo prender la tele para ver qué pasó” sostuvo Bernarda. Algunos se identifican más con lo gracioso y buscan contenidos en función de ello:

—(Sobre un video en Internet) *Mostraba tus errores; te reías demasiado, todo eso. Mostraba cómo sos en la vida, como es la gente, eso (Ezequiel)*

—*Sí, los videos que miramos con mi hermano Jairo, los videos chistosos esos que te hacían matar de la risa. (Néstor).*

Otras eligen relacionarlo con la escuela y narrar sus experiencias en una clave cotidiana ligada a lo educativo. “No sé, una vez estaba en un examen y tenía que buscar un libro y no me agarraba Wi-Fi, y no me agarraba. Y siempre en la computadora tenés que poner un código y no se me ponía. Y estaba al horno, me tuvieron que prestar un libro”, dijo Constanza.

Sin embargo, Jéssica se diferenció del resto de los y las jóvenes de la muestra, al expresar que le sorprende que en *Facebook* se suba tanto contenido de mujeres que las golpean y que los usuarios se rían y luego trasladen esas anécdotas a la escuela como algo gracioso.

—*Eso me sorprendió porque están subiendo muchos videos así.*

—***¿Y quién golpea a quién?***

—*Un hombre a una mujer. Y la otra vez vi un video que fue en China o Japón que una chica no le quería dar el asiento a un anciano, pero porque supuestamente le dolía el pie, no entendí muy bien cómo fue. Y el hombre le dijo “dale el asiento, dale el asiento” y no quiso y la empezó a golpear, pero feo, con fuerza de hombre, obvio, no. Y le pegaba, le pegaba, le pegaba, ¡y nadie hacía nada! Me sorprendió mucho ese video. Después lo estaban compartiendo todos y se habló mucho de ese video.*

—¿De qué forma se compartía? ¿Miren qué bien esto, miren qué mal esto?

—Y, la mayoría “qué mal” porque nadie hacía nada.

—¿Pero también había algunos que validaban la acción?

—Sí, “por qué no le da el asiento” “qué le costaba” y esas cosas.

—¿Esto en el marco de un círculo juvenil?

—Sí, juvenil.

Son anécdotas que no salen de lo cotidiano y que todas reflejan una parte del habitus de los y las jóvenes. Esto da cuenta de que la apropiación de los dispositivos digitales trae consigo —por la naturalidad con la que las redes sociales online se anclaron en las sociedades— nuevas formas de sociabilidad, es decir, nuevas formas de vincularse con los pares, configurando discursos en una lógica de convergencia mediática — contenido de *Facebook* a *Twitter* y de *Twitter* a *WhatsApp*— y también trasladado a lo offline: el patio, el salón o el baño de la escuela. Además, Jéssica pone en discusión concepciones hegemónicas sobre violencia de género enmarcadas en un círculo juvenil.

Acerca de los softwares que utilizan, la mayoría de los y las jóvenes utilizan el programa *Word* de *Microsoft* para escribir en sus computadoras. Luego, se desprenden diversos programas que se relacionan directamente con las necesidades de los sujetos.

—¿Qué programas usás (Editores de texto, planillas de cálculo, editor de presentaciones, editores de vídeo, imagen, reproductores multimedia, videojuegos, buscadores de internet, software educativo, cámara de fotos, juegos off-line)?

—Este año estoy usando mucho el *PowerPoint* porque me están pidiendo, tengo la materia que es como informática, que me pide mucho trabajo práctico que es usar el *Word*, y bastantes cosas de *Word*, y ahora

estamos con el PowerPoint con ella aparte de otras materias también. (Bernarda)

—Bloc de notas y Word. (Jésica)

—El Word más que nada, buscador de internet y la cámara de fotos. (Constanza)

—Video juegos, el Word, videos que hacemos con mi hermano que cantamos subimos adelantos o para promocionarnos. (Néstor)

Sobre esto último que enuncia Néstor, vemos un uso específico de su *netbook* y a la que le saca provecho no sólo desde el campo escolar. “Cámara de fotos también, porque había un programa con la cámara que te sacabas una fotos y aparecía toda tu cara en una imagen o un paisaje y con mi hermano nos sacamos fotos” dijo Néstor. Promocionarse para su banda de rap y poder crecer desde el ámbito digital —redes sociales, principalmente— es una apropiación muy común en los y las jóvenes. Siguiendo a García Canclini, producir contenido desde lo digital es una lógica de mercado en la que los y las jóvenes se vienen insertando. Esta generación digital ha impulsado cambios en el campo musical a partir del uso de tecnologías digitales de difusión. “Los artistas de esta generación son aquellos que fueron subiendo escalones mediante el uso de redes sociales como *Myspace* y posteriormente *Facebook*, *Twitter*, *Bandcamp*, *SoundCloud*, etcetera” (García Canclini y Urteaga, 2012:156). Si bien no sabemos a dónde suben el material y qué circulación tiene, la apropiación de Néstor y su hermano, Jairo, va en este sentido: el de buscar espacios en y desde lo digital.

También, observamos un uso relacionado a lo escolar y que tiene que ver con un aprendizaje y un empoderamiento. En este sentido, los y las jóvenes nos decían lo siguiente:

—El editor de video me enseñaron usar, yo no lo podía crear; y para sacarnos ‘selfies’ también. (Daniel).

—El editor de video lo estamos usando en Construcción y Ciudadanía estamos haciendo cosas de violencia y bullying. Estamos haciendo un video para eso. (Emanuel).

—(Sobre editar imágenes) *Creo que un par de trabajos prácticos edité; con el Paint agregué un par de cosas... flechas y eso. (Ezequiel).*

Cabe destacar que la pregunta no estaba anclada al dispositivo *netbook*/ computadora, sino que se refería a los usos en general; pero los y las jóvenes generaron la equivalencia PROGRAMAS = COMPUTADORA dejando de lado el teléfono celular, dispositivo en el que también pueden descargar programas en forma de aplicaciones. Sólo Bernarda hizo referencia a otro dispositivo (el celular) diciendo que baja música para después subirla y que no le bajaba juegos; “para eso uso la tablet” (Bernarda).

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: ENTRE EL LIBRO Y LOS DISPOSITIVOS MÓVILES, LOS Y LAS JÓVENES

Tal como mencionamos en el apartado teórico, entendemos que la lectura y la escritura son prácticas culturales ya que están contextualizadas históricamente. Por lo tanto, los modos de conceptualizar las prácticas de lectura y escritura están sujetos a las transformaciones sociales que ocurren en cada época, las cuales son variables, y por lo tanto no se las puede definir homogéneamente.

A continuación, realizaremos un análisis que busca indagar de qué modos se construyen las prácticas de lectura y escritura; cómo están leyendo y escribiendo las y los jóvenes; cómo transitan los nexos del papel al teléfono o la computadora; continuidades y disrupciones del papel a lo digital.

¿Qué lees cuando lees?

Como punto de partida, podemos destacar que en relación a las prácticas de lectura, ante la pregunta ¿Leés? ¿Qué leés?, todos y todas aseguraron que leen cotidianamente para la escuela. A su vez, la mayoría afirma que, además de la lectura escolar, realiza otro tipo de lectura que está más vinculada al ocio y/o el divertimento. En este sentido, las y los jóvenes entrevistados realizan una marcada diferencia entre las lecturas escolares y las que están por fuera de la escuela. La mayoría remarca que no les gusta y, en muchos casos, que lo hacen por obligación.

“En vacaciones normalmente leo pero más cosas juveniles, como más personal mío. Durante el colegio no leo lo que me gusta a mí”. (Bernarda)

Si bien no hay un género predilecto y los gustos por la lectura son diversos, hay coincidencias en cuanto a los libros que se han transformado en películas, como *Los Juegos del hambre*. También otros géneros como los que mencionó Ezequiel: el manga y el animé, a su vez que comenta: “me compraron el libro *Bajo la misma estrella*”.

Como mencionamos anteriormente, hay mayor diversidad que coincidencias, tal es así que algunas de las lecturas mencionadas fueron: la saga juvenil *Cazadores de sombras*, *Delivery de la Felicidad*, *Relatos Salvajes*, *El aprendiz de Brujo*, Charles Darwin, *La Patria Sublevada* y el diario *El Plata*.

A pesar de que gran parte de las y los entrevistados admite que le gusta leer, hay algunos que lo niegan, asegurando que sólo lo hacen por obligación. En ese sentido, Joaquín comenta: “no leo muchos libros. Pero debería, la verdad.” De todas formas, aquellos que en un principio dicen rotundamente que no leen más que por obligación, después se encuentran afirmando que buscan algún artículo o noticia sobre fútbol o sobre artistas y músicos que les gustan.

Sobre los modos de aprender y leer

Cuando realizamos una pregunta destinada a saber cuáles fueron los modos mediante los cuales aprendieron a leer, en su mayoría contestaron haber aprendido en el colegio o con su madre. En algunos casos fueron ambas, tanto en la escuela como en la casa. “¿Quién te enseñó a leer?”, les preguntamos; “la maestra y mi mamá” coincidieron en momentos y lugares distintos Ezequiel y Jérica. En otros casos, los y las jóvenes entrevistados mencionaron a sus hermanas y a sus abuelas. En este sentido, podemos mencionar que en torno al aprendizaje de la lectura por parte de las y los entrevistados aparecen figuras femeninas.

A su vez, la mayoría asegura haber comenzado a leer entre los cinco y seis años, mientras que los jóvenes del hogar del padre Cajade comenzaron a leer entre los nueve y diez años.

Si bien la mayoría no recuerda cómo fue el proceso, Valentín nos cuenta su experiencia vinculada a las tecnologías:

“(...) solo... de verdad. Cinco o seis (años). En el messenger de mi hermana, encima. Mi prima había mandado un ‘hola’, yo lo leí y no sé por qué asocie el primer saludo con un ‘hola’, y lo leí.”

Por otra parte, al ser consultados por los lugares en los cuales leen, los entrevistados coinciden mayoritariamente en elegir lugares tranquilos y silenciosos, y casi todos mencionan hacerlo en su habitación y en su cama. Además aseguran hacerlo en soledad y por la noche, antes de dormirse.

Las prácticas de escritura

Con respecto a las prácticas de escritura, se consultó a las y los jóvenes entrevistados si escriben, cómo y cuándo lo hacen. Al igual que lo manifestaron con la lectura, la mayoría coincide en que es para la escuela cuando más escriben.

En cuanto a qué es lo que escriben, más de uno contestó: “sí, pero las mesas”, como dijo Bernarda. Mientras que Lautaro dijo que “(...)escribo, poco, en la escuela escribo las mesas”, por otro lado Ezequiel dice: “con mis amigos, cuando salimos, siempre escribimos algo: una pared, una mesa, algo”.

Vemos aquí una representación sobre una práctica que si bien en algunos casos está vinculada al ámbito escolar tiene que ver con escribir en otros soportes, como podrían ser las mesas y las paredes. Allí suelen circular mensajes que los identifican y los convocan.

Además de preguntarles dónde escriben, fueron consultados acerca de qué es lo que escriben, más allá de las tareas escolares. En estos casos algunos plantean no tener otros tipos de escrituras, pero otros dicen escribir canciones, poesías, cuentos o pensamientos propios.

“Escribo canciones primero en la hoja y después lo paso a la compu, o que se yo cuando escribo en la hoja busco una base o busco un tema en mi cabeza y bueno voy a hablar de esto, me enfoco en todo ese tema y voy escribiendo y si algo queda mal lo mejoro o que rime, es bastante difícil, lleva tiempo. Cuando escribo a veces de amor o de injusticia, también eso me gusta mucho, porque más que nada es lo que pase de chico y en el ambiente que estoy

me hace bien hablar de todo eso, yo cuando escribo me desahogo mucho.” (Néstor).

“Escribo más canciones que poesías, las canciones románticas que tengo en mi cabeza y las escribo.”(Daniel).

De esta forma, podemos observar varias prácticas diferentes de escritura, algunas más vinculadas a lo escolar, otras a lo creativo y otras a la necesidad de comunicarse.

Otros modos de leer y escribir: en las pantallas

Entendemos que existe un fuerte vínculo entre las prácticas de lectura y escritura con las tecnologías digitales. Las y los jóvenes entrevistados lo reconocen y lo naturalizan en su cotidianidad. De ese modo, al ser consultados sobre si escriben alguna publicación en las redes sociales, la mayoría afirma hacerlo tanto en Facebook como en Twitter. Allí circulan sus discursos acerca de lo que viven, lo que piensan, lo que sucede en sus mundos.

“En Twitter sí pero escribir cosas cortitas, cosas cotidianas, lo que pasó, algo que te causa”. (Bernarda).

“Lo que hago, lo que pienso. Frases de canciones. Cada media hora, una hora”. (Jésica).

A su vez, algunos reconocen en su experiencia diferencias en las formas de publicar en una red social y en otra.

“El otro día puse ‘me fui a tecnopolis’ y tenía como 27 me gusta me sentía re ‘popu’. En el Twitter publico cosas románticas y siempre pongo retweet o mis favoritos que viene a ser el me gusta. En el Facebook no porque siempre que publico algo, ponele junte a Facebook y twitter, yo había puesto ‘como quisiera irme con mi novia a México’ y me apareció en el Facebook me quería matar. Es diferente en el twitter es algo íntimo como que lo ven tus amigos pero nadie te jode y en el Facebook publicó algo así me re joden”. (Daniel)

El punto de coincidencia está en que las cosas que se escriben en las redes tienen que ver con lo cotidiano, con lo inmediato, con las ocurrencias. Como afirma Roberto Igarza:(2009: 173).

“se trata de mantener un contacto fluido y permanente con los usuarios. La actividad consiste en que cada vez que el usuario interviene —el modo invita a hacerlo en continuo— comparten on-line su actividad. Textos, fotos, videos dan cuenta de lo que vive, piensa y hace. El concepto que subyace es el de la visibilidad, el abandono de la reserva y la privacidad, el de incorporar al diario personal on-line toda la experiencia vivencial de modo que la vida del usuario deje de ser anónima”.

Aunque también existen posturas disidentes de esas acciones, como por ejemplo Néstor que dice: “no escribo mucho, por ahí veo que otras personas sí pero no me llama mucho la atención. Por ahí veo que alguno ponen ‘voy al baño’ y lo suben y no me cabe mucho eso”.

A su vez, la mayoría de los entrevistados asegura leer en internet, ya sea para tareas escolares o por intereses personales. Es el caso de Daniel, que comenta que usar internet en sus tareas para el colegio: “busco información de *Wikipedia*, ahora leo la atmósfera, los vikingos, estoy buscando información sobre eso porque tengo que dar oral sobre eso.”

En relación a las lecturas que están guiadas por preferencias personales, cuando le consultamos a Bernarda si leía en las pantallas nos dijo: “sí, porque hay libros que querés leer y que si no tenes plata los buscás por internet, aunque cansa la vista pero estás leyendo el libro que te gusta”. De la misma forma otros buscan cuentos, leen posts de Facebook, notas sobre fútbol y noticias relacionadas con los policiales. Nuevamente notamos que la variedad de lecturas también se practica en internet.

Roberto Igarza plantea que: “Un elemento a considerar entre los más influyentes para el consumo de contenidos es el de la facilitación que ofrecen los nuevos medios en general para promover la participación de los usuarios en la producción y distribución de

contenidos.” (ibídem: 179). En este sentido, observamos que el acceso a la tecnología que brinda el Programa Conectar Igualdad sumado a las posibilidades de conectarse a internet que suele darse en las escuelas o en algunos hogares, facilita posteriormente un acercamiento a distintos consumos culturales, que pueden responder tanto a intereses educativos o de divertimento.

REPRESENTACIONES JUVENILES SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En este apartado, analizaremos las representaciones en torno a la lectura y la escritura que tienen las entrevistadas y los entrevistados. En este marco, entendemos las representaciones como sistemas de significaciones a través de las cuales se le otorga valor al mundo que habitamos y a las prácticas que realizamos. En tanto tales, son cadenas discursivas que ayudan a interpretar, experimentar y dar sentido a hechos y sujetos porque los ordenan y otorgan un código común para nombrarlos. Vale decir que las cosas no significan en sí mismas, sino que nosotros construimos el sentido de ellas por medio de las representaciones. El sentido, de esta manera, no está en el mundo material, sino que es el resultado de las prácticas simbólicas y los procesos de representación (Hall, 2010).

Para ello, indagamos en los sentidos que construyen las y los jóvenes respecto de las prácticas de lectura y escritura tanto en formato papel como digital. En principio, damos cuenta de que la lectura está asociada con el dispositivo libro. Al preguntarles qué era la lectura para ellos y ellas, respondieron de acuerdo a su relación con el libro, si les gustaba leer o no, y cuánto leen. Así, por ejemplo, algunos entrevistados dicen:

—¿Qué es leer para mí? Para mí, es agarrar un libro y meterte en una historia que lees. (Bernarda)

—No me gusta mucho leer en realidad. He leído libros, pero no me gusta. Pasar un poco el tiempo y aprender cosas. (Ezequiel)

De esta manera, la materialidad de la lectura así como su apreciación acerca de ella están relacionadas con los modos en que entienden esta práctica. El libro aparece, entonces, como el medio hegemónico a partir del cual se distribuiría la literatura y se

accedería a la lectura. Para el historiador Roger Chartier el significado de todo texto está inextricablemente unido a sus manifestaciones materiales y afirma que “no hay texto aparte del soporte físico que nos los ofrece para leer (o escuchar) y, por ende, no hay comprensión de ninguna pieza escrita que no dependa al menos en parte de la forma en que le llega al lector” (1994:9).

Esto se relaciona con otra de las percepciones que tienen acerca de la lectura como fuente de conocimiento y de adquisición de lenguaje. Reconocen que cuando leen, aprenden, se informan y “ejercitan la cabeza” (expresión que utilizó Lautaro). En esta línea, Néstor sostiene que la lectura es una práctica que hace “la mente” y que, al igual que el fútbol u otros deportes, es necesario ejercitarse. Entonces, la lectura aparece como un ejercicio y como el medio para acceder al conocimiento mientras que, en pocos casos, se destacó su valor de entretenimiento o distracción. Al mismo tiempo, se le da una importancia vital a saber leer.

*—Yo creo que si no supieras leer, no te podrías explicar.
A veces necesitás leer para explicar algo o para saber
(Ezequiel).*

Según los y las jóvenes, una práctica sería más activa que otras, como ver una película, porque en tanto sujetos lectores tendrían más márgenes de acción para imaginar y crear, al mismo tiempo que reconocen la necesidad de prestar atención. En este sentido, construyen una figura de lector con poder para producir activamente significados y no como sujetos que experimentan pasivamente.

*—Leer te da muchos conocimientos. No es lo mismo
que ver una película porque te lo creás vos, te lo
imaginás vos y también es como que te da lenguaje y
eso me gusta. (Constanza)*

*—Si leés, estás aprendiendo lo que te están diciendo.
Escuchar también, porque estás prestando atención a la
otra persona. (Jésica)*

Hasta aquí, vemos que la lectura es asociada con la posibilidad de aprender, de adquirir conocimientos y palabras nuevas, y que esto se haría, fundamentalmente, por

medio del dispositivo libro. Cuando les preguntamos si creían que estaban leyendo al usar Facebook y el celular, en algunos casos contestaron afirmativamente lo que parecía una obviedad: “sí, está con letras Facebook”, contestó Jéssica. Pero, en otros casos, apareció una nueva idea en torno a la lectura: no todo acto de leer tiene el mismo valor y habría distintas lecturas. Por un lado, aquella que “te abre la mente”, la que permite aprender y que se daría con el libro. Por otro, la cotidiana, la que sirve para comunicarse y pareciera no tener la misma importancia.

—¿Leer (en Facebook o en el celular)? No, porque no es que te abre la mente, es solo leer (Constanza)

—Para saber algo o si comentan algo, tengo que leerlo. Pero no es lectura eso. Es lectura pero no es lectura como para saber algo. Sabés algo con esa lectura, pero es cotidiana. Sería como lectura más para comunicarse, para saber cómo están tus amigos, todo eso. Y la otra lectura sería para saber, para aprender. (Ezequiel).

En este punto, podemos retomar lo que formula el sociólogo francés Bernard Lahire en relación con los modos en que es percibida la lectura: “Los actos de lectura que se pueden percibir y declarar con mayor facilidad son los más autónomos, es decir los que corresponden a tiempos específicos de lectura (leer por leer). Todas aquellas lecturas que se insertan en actividades de otro orden, que son medios para llegar a otros fines (que no son el simple placer de leer), o que se perciben como actividades de segundo orden con respecto a otras, desaparecen” (Lahire, 2004:167). Entonces, las lecturas entrecortadas, rápidas, para comunicarse aparecen como “no lecturas”, como prácticas imperceptibles y no recordables, como lecturas menos legítimas.

Entre el libro y la pantalla

Un eje de la entrevista indagó específicamente en la relación que tienen estas y estos jóvenes con el libro impreso y con las pantallas. Destacaron que prefieren leer en papel porque les da más posibilidades para marcar, subrayar, escribir así como también no tienen que estar buscando lo que quieren leer, sino que “ya está ahí”. En este sentido,

vemos que la lectura está asociada con la escritura en los márgenes y con la apropiación del texto. Son sujetos que, con competencias y expectativas propias, hacen de la lectura una práctica creadora. Algunas respuestas dan cuenta de ello:

—Sobre algo impreso, te podés guiar más, podés marcar con un lápiz lo que te parece. Prefiero leer de libro porque lo digital no me gusta, no me acostumbro. (Constanza)

—En una pantalla, tenés que buscar lo que querés leer y en algo impreso ya lo tenés ahí, directamente, y no tenés que estar buscando, buscando, buscando. Creo que prefiero un libro porque no creo que esté todo el tiempo buscando. (Ezequiel)

En esta línea, creen que el libro no va a desaparecer a pesar de los pronósticos que, muchas veces, se hacen a partir de la introducción de las tecnologías de la comunicación y las pantallas como nuevos soportes. En algunos casos, reconocen que, aunque los libros se puedan vender menos, no creen que dejen de existir porque “todo el mundo” los lee, es un objeto y una práctica -leer libros- que gusta. Asimismo, si dejaran de existir, afirman que se perdería parte del conocimiento que ellos tienen y proveen.

—No van a desaparecer porque a mucha gente les gusta mucho. Igual creo que ahora, puntualmente, están comprando menos, capaz por el precio o porque está el recurso de la computadora. (Bernarda).

—Yo creo que no van a desaparecer. Si la tecnología sigue avanzando, va a estar bien, pero si sacan los libros, se pierden un poco los estudios. Yo no te puedo asegurar si en el futuro, si avanza la tecnología, funcionará. Pueden fallar en un momento, se pierden estudios, se pierde todo y los libros tienen que seguir. (Ezequiel)

—No, para mí van a existir, porque los lee todo el mundo, a casi todo el mundo le gusta leer un libro, hasta a mí a veces. Yo cuando estaba con mi abuela ella me leía también. (Lautaro)

Por otro lado, en algunos casos, creen que “todo será digital” y que la presencia del libro irá disminuyendo. Aseguran que si no es por obligación, porque en la escuela lo piden, nadie lee un libro. De acuerdo a estas respuestas, se ve una trayectoria del libro asociada con las instituciones educativas como la escuela y la biblioteca. Son estos espacios en donde la mayoría aprendió a leer en tanto lugares legitimados para tal fin. Lo curioso es que siempre se asocia el libro al papel, no se lo vincula con otros soportes.

—¡Sí, van a desaparecer! Porque si no es de la escuela, no hay mucha gente que va a pedir un libro en biblioteca porque sí. En mi escuela se usa mucho biblioteca, nos mandan mucho a buscar libros. Me traigo a veces cinco o seis libros. Y los que no están en Internet, los busco y no están. (Jésica)

—Creo que sí van a desaparecer, ya no, pero para mí va a ser todo digital, todo tecnología, por ahí de acá muchos años. (Néstor)

Los sentidos escritos

Al preguntarle a las y los entrevistados acerca de los sentidos que tienen en torno a la escritura, en un primer momento, aparece una idea que se relaciona con la expresión de la imaginación y con la comunicación. Sería una forma para expresarse y contar lo que les pasa en géneros como el cuento, el diario íntimo y la carta. En este sentido, la escritura aparece asociada, en algunos casos, con los soportes y los géneros que escriben: por un lado, está el libro; por otro, las tareas para la escuela; y por último, las demás actividades como escribirle una nota a alguien. En menor medida, se vincula esta práctica con la caligrafía. A continuación, transcribimos algunas de las respuestas de estas y estos jóvenes al respecto:

—Es como expresar tus ideas o tu imaginación también (Constanza)

—Es algo como comunicarte, expresarte, decir lo que necesitás (Jésica)

—No sé cómo contestar eso. Sería más para mandar cartas, hacer tareas, escribir números, una nota para alguien (Ezequiel)

—Es como expresarte para contar tus cosas. Viste que las mujeres tienen su diario íntimo, yo tengo mi hoja íntima (Daniel)

Al igual que cuando les preguntamos por la lectura en *Facebook* y en el celular, hay dos formas de escritura de acuerdo a los propósitos que tengan. Por un lado, están la escritura para la expresión y la escritura para cumplir con las tareas de la escuela, que implicaría cierto “esmero” y que se daría en los espacios *off-line*, que Ezequiel definió como “la realidad”. Por otro lado, la escritura para la comunicación, la cotidiana, la que se produce en “lo virtual”. Algunos entrevistados hablan de estas diferencias:

—Hay dos sentidos. Uno sería escribir así como “che, voy a tu casa” y en el otro te esmerás más, te expresás más. (Constanza)

—Es una diferencia entre lo virtual y la realidad, ¿no? En la realidad, estás escribiendo para hacer tus tareas, escribir una carta y eso. En Facebook, también pasa lo mismo con Hotmail, es para comunicarte. (Ezequiel)

—Es diferente cuando escribo algo que no tiene que ver con la comunicación de personas directamente, que sería una comunicación directa para mí, y lo otro sería como una comunicación más general, cómo

escribir un libro. Comunicás algo pero generalmente.

(Joaquín)

En su mayoría, fueron autocríticos respecto de su escritura al reconocer que tienen faltas de ortografía o no se entiende la letra si escriben rápido. En este sentido, asocian sus prácticas de escritura con las actividades que hacen en la escuela y tienen incorporada la normativa de la lengua como criterio de la buena escritura. Es decir que asumen escribir mal porque “se comen todos los acentos” o no saben si algunas palabras “van con s o c”. Entonces, a alguno/as entrevistado/as y entrevistadas no les gusta escribir porque dicen escribir “mal”. En este punto, podemos recuperar lo que la investigadora argentina Maite Alvarado advierte en relación con la “obsesión ortográfica” (2013:33). Admite que la enseñanza de la escritura en las escuelas está estrechamente vinculada con la enseñanza de ortografía y de gramática por sobre una idea de escritura en sentido más amplio, que se relacione con la composición y la expresión de los estudiantes. Por eso, estos sentidos aparecen de manera preponderante en las respuestas de algunas entrevistadas:

“Si escribo es por el colegio, pero no se si me sentaría a escribir. Me cuesta más o menos.” (Bernarda)

“No me gusta porque me cuesta. No creo que escriba bien. No me retan, pero capaz me corrigen”.
(Constanza)

En cambio, otro grupo de entrevistados/as que declaró que escribe canciones y poesías por fuera de las tareas escolares, es decir no por obligación sino por placer y en donde dan más importancia a la posibilidad de expresarse, reconoce que, aún teniendo faltas de ortografía, no les cuesta escribir y que les gusta hacerlo, sobre todo cuando están tranquilos.

“Me gusta. Capaz tengo muchas faltas de ortografía, pero se me hace fácil escribir, más en lo que hago yo que es canciones. Me sale bien, me gusta.” (Néstor)

“Sí, me gusta a veces. No me cuesta, a veces cuando estoy apurado escribo mal, cuando estoy tranquilo escribo bien” (Emanuel)

En este marco, la presencia de la computadora también aparece relacionada con las tareas escolares y no sólo con las redes sociales que utilizan para comunicarse. Se reconoce, en algunos casos, que la escritura en teclados es más fácil y rápida que la escritura manual, al mismo tiempo que les ayuda a corregir algunos errores ortográficos. Por eso, aunque no descartan la escritura en papel, prefieren la computadora para hacer trabajos de la escuela. En un solo caso, se asegura seguir escribiendo a mano porque le cuesta adaptarse a la escritura con un teclado.

“Hay trabajos cortos que son de tres preguntas y hay otros de veinte, y los de veinte me gustaría más copiarlo en la computadora, por el tema de que sería más rápido. No es que se me cansa la mano o algo así, escribo más rápido en la computadora. Aparte de que también yo siempre tengo un problema de si es “s” o “c” y para esas que te las corrige. Para mí, es más fácil en la computadora” (Bernarda)

“A mano lo tengo, lo puedo llevar a todos lados. En la compu, también pero no sé ¡No hay diferencia! Me estoy dando cuenta de que no hay, porque si lo pongo en el celular es como que tengo un papel y lo tengo ahí”. (Jésica)

“Prefiero más a mano porque me es muy difícil, no le agarro mucho la mano al teclado. Hay algunos que escriben rapidísimo y yo digo “¿cómo hacés?” Para mí, esa es la diferencia”. (Néstor)

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, reconocemos que estos y estas jóvenes identifican una diferencia entre la lectura y la escritura de literatura, con carácter creativo, de aquellas que se utilizan para comunicarse, asociadas mayormente con la virtualidad.

En este sentido, habría una lectura más legítima que es la que se hace en libros, mayormente en formato papel aunque en algunos casos también en digital, a partir de los cuales pueden aprender y adquirir palabras nuevas. La otra lectura, que sirve para comunicarse, tendría menos valor porque es más cotidiana y liviana. En relación con la escritura, esta diferencia también está presente en sus imaginarios: hay una escritura que requiere más esfuerzo, que sirve para expresar sus sentimientos y creatividad, y una escritura más rápida para comunicarse con amigos.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2015). *Conectados. 20 historias de Purmamarca a Río Grande*. La Plata: EDULP.
- ALBARELLO, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La crujía.
- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- CHARTIER, R. (1994). *Lecturas y lectores en la Francia del Antiguo Régimen*. México: Instituto Mora.
- GARCIA CANCLINI, N. y URTEAGA, M. (coords.) (2012). *Cultura y desarrollo: una visión distinta desde los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*. Bogotá, Lima, Quito: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envió Editores.
- IGARZA, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- JENKINS, H.(2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.

- REGUILLO, R. (2013). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL DE LA ARGENTINA - SINCA (2014). *Encuesta Nacional de consumos culturales. Informe N° 2: Computadora, videojuegos e Internet*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. [en línea] Disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>
- TERRERO, P. (1997): "Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada". En: *Diálogos de la Comunicación* N° 40. Colombia: FELAFACS.
- WILLIAMS, R. (1992). "Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales". En: *Historia de la comunicación*. Barcelona: Editorial Bosch

Capítulo V.
CONCLUSIONES

En estas líneas de cierre interesa presentar algunas reflexiones en torno a los alcances del presente trabajo. Como expusimos anteriormente, la investigación desarrollada persiguió fines de comprensión cualitativa respecto de las representaciones de los y las jóvenes acerca de sus propios procesos de lectura y escritura en soportes digitales e impresos.

Con las primeras aproximaciones al territorio en 2011, apenas implementado el Programa Conectar Igualdad, luego se realizó el trabajo de campo, entrevistas en profundidad a los y las estudiantes, en dos temporalidades diferentes (2013 y 2015) y con características particulares. En la primera los encuentros se produjeron en el interior de una sólo escuela secundaria -nº 9 de Olmos- y no contemplaron indagaciones en torno a los procesos de escritura; en la segunda fase todos los intercambios se realizaron por fuera del ámbito escolar, aunque se construyó una muestra con jóvenes que asistían a diversas instituciones educativas.

Nuestros sujetos de análisis siempre fueron estudiantes de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata, pertenecientes a sectores populares y beneficiarios del Programa Conectar Igualdad, condición que garantizó un piso de acceso material y equitativo a tecnologías digitales entre los y las jóvenes entrevistados/as.

Sobre este último punto, es preciso tener en cuenta las temporalidades en las que la investigación fue realizada ya que en ese entonces el Conectar Igualdad se encontraba en una etapa de pleno desarrollo y crecimiento sostenido como una política pública consolidada a nivel federal. En la actualidad y tal como expusimos en el apartado anterior, el Programa se encuentra en franco deterioro.

Si bien la muestra metodológica diseñada fue amplia y diversa, los resultados aquí presentados tienen un carácter representativo y de ningún modo pueden ser trasladados de manera lineal en generalizaciones o ser utilizados como certezas para pensar las condiciones juveniles en otras latitudes. Es decir, las conclusiones presentadas aquí responden a una geografía situada en una especificidad concreta y los datos recabados deben leerse también en un contexto socio-temporal determinado, teniendo en cuenta que el campo de conocimiento en el que nos movemos es, necesariamente dinámico y se encuentra en permanente transformación ya que su materia prima son los sujetos sociales y sus relaciones.

Finalmente, a lo largo de la investigación, buscamos dar cuenta de los usos y apropiaciones que las y los jóvenes configuran en torno a las tecnologías de la comunicación, así como también analizar las representaciones en relación con los procesos de lectura y la escritura en formato papel y en las pantallas. En este último

capítulo presentaremos los hallazgos más notorios de nuestro relevamiento, tratando de desentramar los sentidos juveniles generados frente a los fenómenos estudiados y en la búsqueda de trazar algunas explicaciones posibles.

I. ACOMPAÑANTES DIGITALES

Empezando por lo obvio: los testimonios aquí recabados confirman al sentido común circulante. Los y las jóvenes están “conectados” durante gran parte del día. No obstante, no explayaremos en las líneas siguientes acerca de cuáles son las modalidades y particularidades de esa “conexión”.

Un primer elemento que se desprende es que los y las jóvenes están en permanente contacto con las tecnologías digitales, las que se encuentran incorporadas en sus rutinas diarias y su vínculo está naturalizado por completo, en especial los celulares ocupan un lugar preponderante en sus vidas. Siempre a partir de sus testimonios, además del uso de todos los días, vale señalar una alta frecuencia y altos tiempos de permanencia con estos dispositivos.

Para el total de los y las jóvenes entrevistados, las tecnologías digitales constituyen un factor elemental para la comunicación. Sus cotidianidades están marcadas por los dispositivos digitales, en actividades que realizan con la computadora y el celular o en otras en las que la tecnología acompaña algún proceso cotidiano.

A partir de sus declaraciones, evidenciamos que ellas forman parte de su vida diaria y que esta relación está naturalizada, es decir, tienen incorporado el uso de las tecnologías de la comunicación desde que se levantan hasta que se acuestan. Con algunas diferencias en la intensidad de su uso, los sentidos que le atribuyen y las posibilidades de acceso de acuerdo a sus capitales económicos y culturales, la totalidad de las y los entrevistados reconocía estar conectada todo el día.

En la mayoría de los casos, acceder a su teléfono personal es la última actividad que realizan antes de dormir y se despiertan con la alarma del mismo. El celular es entonces un objeto que funciona a la vez como ventana de conexión con pares, reloj y alarma. Es el dispositivo con el que regulan sus tiempos cotidianamente.

En esta sociedad estimulada por la irrupción de las tecnologías digitales, la comunicación “tiende a ser ubicua, transmediática y, sobre todo, tiende a ser experiencial” (Igarza, 2009: 14), de ahí que podamos hablar de que las principales innovaciones culturales / tecnológicas están relacionadas con las tecnologías móviles que han hecho “explotar” la comunicación interpersonal (ídem: 31) al ser personalizables y permitir que el consumo de contenidos “ya no esté reservado a un dispositivo, a una hora determinada del día o a los espacios privados” (ibídem: 89).

Además, la utilización del celular para escuchar música es una de las actividades centrales en sus discursos. Esta acción se produce de diversas formas: con auriculares, reservando la escucha al mundo privado, pero también utilizando el teléfono a modo de parlante, compartido con los pares. La escucha de música ocurre en variados escenarios cotidianos; camino a la escuela o cuando salen a realizar alguna actividad. Los recorridos en el colectivo, los desplazamientos y las esperas son momentos apropiados para ello. A modo de ejemplo, Néstor, de 18 años, tiene un viaje de cuarenta y cinco minutos del Hogar Padre Cajade hasta la escuela. En ese trayecto, escucha música desde su teléfono celular.

Por supuesto el uso del teléfono no se limita a escuchar música, si no que aparecen un conjunto de acciones diversas con el dispositivo. Los y las jóvenes coinciden al utilizar la expresión de *acompañamiento*. El celular se presenta como una opción para estar junto a algo ¿o a alguien?

En este marco, la comunicación es el uso primordial que hacen del celular, a través de redes sociales online y servicios de mensajería, fundamentalmente, Facebook y Whatsapp. En los datos recabados en la primera temporalidad (2013), la red social online Facebook encabezó el uso más frecuente en internet, ya sea con la computadora o a través del celular. Luego tomar y almacenar fotos y música, juegos diversos y lecturas o actividades obligatorias para la escuela. En algunos casos, también apareció la lectura de suplementos específicos de diarios como deportes o espectáculos.

Entre estos espacios online se comparten vínculos, relaciones y experiencias que no se limitan a la información y a la comunicación, sino que también afectan una configuración de los cuerpos, del funcionamiento económico, de los marcos colectivos de la sensibilidad y al ejercicio de la inteligencia.

Para las nuevas generaciones, comunicación interpersonal y entretenimiento se conjugan simultáneamente, son indisociables. Su vida es una secuencia de transiciones entre brevedades e intermitencias de todo tipo, naturaleza y origen (Igarza, 2009: 13). Además, la “hiperconectividad sugiere tener la libertad de comunicarse todo el tiempo, de estar en contacto, sentirse seguro y accesible” (ídem: 21).

Por otro lado, resulta interesante como narran préstamos amorosos y frecuentes de sus dispositivos. El uso de las tecnologías en estos y estas jóvenes es compartido. “Antes de tenerla me la prestaban para usar internet a veces” dice Daniel. “Cuando me quedé sin netbook la compartía con una compañera” declaró Jérica. Las netbooks del Conectar Igualdad se prestan al igual que los celulares. Así, los y las entrevistados/as se

solidarizan con sus pares porque tienen presente la relevancia de estas tecnologías en sus vidas.

Entonces, en la mayoría de los casos, las tecnologías digitales están asociadas a la posibilidad de comunicarse con sus amistades, saber cómo están, coordinar un encuentro. A su vez, estas prácticas se realizan, sobre todo con el celular, mientras que la computadora está más vinculada con las tareas escolares y la búsqueda de información. En el caso de Néstor —también de Ezequiel y Emanuel—, la forma de uso de su netbook se distancia de los y las demás jóvenes ya que para el resto de ellos —los que tienen— el teléfono celular se constituye en una tecnología indispensable e innegociable, en tanto que la computadora queda destinada para hacer, entre otras cosas, trabajos escolares. Si bien en la computadora juegan, navegan en internet y producen tareas que la escuela les demanda, lo hacen en clave de “multitasking”, es decir, hacen todo junto. Como explicamos antes, para Albarello, multitasking refiere a las “otras cosas que hacen los usuarios mientras navegan” (Albarello, 2011:100).

Vemos que las computadoras y el acceso a Internet se utilizan para diferentes fines, entre los cuales el ocio y el entretenimiento es uno más, no el único. A pesar de lo que algunas perspectivas pesimistas en torno al uso de las tecnologías de la comunicación aseguran —que las juventudes “pierden el tiempo” en la computadora o, inclusive, que están expuestas a un alto nivel de peligro—, identificamos en estas y estos jóvenes un uso variado de las mismas, en donde las tareas escolares ocupan un lugar importante.

La utilización de redes sociales online permite a estos/as jóvenes reconfigurar ciertos vínculos sociales y explorar formas novedosas de comunicación. En este sentido, Facebook aparece como la plataforma elegida para conectarse y hablar con determinadas personas pero Whatsapp se corona como el espacio de concreción de encuentros por excelencia. Todas las conversaciones para acordar actividades grupales pasan por esta aplicación.

El uso de las computadoras —ya sean las otorgadas por Conectar Igualdad o las personales— y los teléfonos celulares es parte de su rutina diaria. En este sentido, es importante mirar el campo sociocultural desde la sociabilidad en tanto “trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el poder y rediseñar, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones(...) es la apropiación cotidiana de la existencia y su capacidad de hacer estallar la unificación hegemónica del sentido” (Martín Barbero, 1990 citado en Larrañaga, 2011:3). Hacemos hincapié en lo cotidiano porque, siguiendo a Díaz Larrañaga, es el estudio de la

socialidad la que investiga lo que supuestamente se conoce, lo que se considera intrascendente, lo cotidiano y lo familiar.

Si bien no observamos variantes significativas con respecto a los modos de apropiación por parte de jóvenes con recorridos histórico-culturales disímiles y se ve un uso de las tecnologías digitales en una misma clave generacional, hay diferentes accesos. Esta investigación trabaja con los y las jóvenes que tenían la posibilidad de utilizar y apropiarse de dispositivos de tecnología digital, pero tiene en cuenta la limitación que esto supone.

Las principales actividades que producen los y las jóvenes son conectarse con amigos/conocer gente, divertirse, pasar el tiempo libre en la web mirando videos desde *YouTube*, TV o escuchando música, buscando información para el colegio. O haciendo todo esto junto. Estas formas cambian las percepciones del tiempo y del espacio, la concentración y la atención es simultánea a más de una actividad, se producen aprendizajes en red, es decir, con otros, se establecen lazos sociales y maneras diversas de comunicación e interacción que conforman redes de intercambio y nuevas modalidades de organización.

Observamos que las tecnologías de comunicación son espacios de encuentro y construcción de subjetividades para las y los jóvenes. Esto no niega la existencia de otras formas de estar siendo y habitar el mundo por fuera de ellas, sino que se convierten en un espacio más, quizás el más preponderante. En este sentido, tampoco han desaparecido los medios tradicionales y la relación de las juventudes con ellos. Los medios conviven entre sí como resultado del uso social de las tecnologías. Estos jóvenes los utilizan en función de sus recorridos, sus capitales —sobre todo, económicos y culturales— y por el lugar que ocupan en un contexto de profundas transformaciones socioculturales a nivel global.

En este sentido, Roberto Igarza sostiene que las tecnologías de la comunicación han acentuado, no sólo la capacidad de acceder a la información y al conocimiento, sino la capacidad de socialización y comunicación interpersonal. Al respecto, afirma que “con las tecnologías actuales, el centro es la comunicación. La provoca, la estimula, la sensorializa, la hace invasiva, intromisiva” (2009:104).

Para los y las jóvenes, hay un claro entrelazamiento entre la computadora, internet y las tareas escolares. La mayoría sostiene que ambos los han ayudado a buscar información o resolver inquietudes de la escuela. Se genera una equivalencia entre COMPUTADORA = INTERNET = RESOLVER TAREAS DEL COLEGIO.

Aquí observamos como en sus dichos internet ocupa un lugar central y por otra parte, que sus discursos van a contrapelo de las lógicas adultocéntricas que circulan en el sentido común en donde se afirma que los y las jóvenes en permanente contacto con las tecnologías de la comunicación priorizan la diversión y el ocio dejando de lado el estudio y las actividades institucionales de formación escolar.

Para el Roberto Igarza, la comunicación social se ha desmaterializado a merced de la conectividad inalámbrica, provocando, entre otras cosas, “un movimiento de reurbanización de la vida social y de las formas y prácticas urbanas” (2009:18). Esta nueva forma de conectividad y la *evolución* de la tecnología comunicacional hacia formas cada vez más personalizadas “promueven en los usuarios transformaciones fundamentales en la percepción de ellos mismos y del mundo”. Es evidente, por ejemplo, “que la comunicación en la movilidad (...) transforma los paradigmas vigentes, al menos respecto de la participación ciudadana y la integración social y cultural”, llevando a la cultura urbana “a ser digital, interactiva y en línea” (idem: 20- 27).

La posibilidad que traen las tecnologías digitales para comunicarse es el uso más extendido en los y las jóvenes. Es un proceso legitimado y naturalizado que implica reconocer los movimientos de un mundo en transformación y sus necesidades en oposición a la concepción que entiende que las tecnologías son utilizadas por “moda”. Como procesos inacabados que se deben resignificar constantemente en tanto hegemónicos, los y las jóvenes entienden que su uso es para comunicarse. Pero esto no hubiese sido posible sin la penetración de internet en las clases populares; es internet quien propicia la conexión, la reticularidad y el carácter comunicante de las tecnologías hacia otros sujetos.

Recordemos los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales, organizada desde el Ministerio de Cultura de la Nación (2014), —con una muestra de 30 mil casos de sujetos mayores a 12 años— arrojan datos interesantes: internet se convirtió en sinónimo de Pc. El 68% de los argentinos usa Pc y el 65% se conecta a Internet. Y en casi todos ellos, el 60% posee conexión domiciliaria.

Varios jóvenes exponen además la utilidad de las tecnologías de la comunicación en relación con la concreción de sus deseos. De esta forma, la relación DISPOSITIVOS DIGITALES = COMUNICACIÓN está construida implícitamente por las funcionalidades de internet en tanto red que entrelaza los campos por los que transitan los sujetos.

II. LA NETBOOK: DEL TESORO AL ARCHIVO. EL CELULAR EN LA MANO

De acuerdo a los testimonios relevados, la llegada de las netbook del Programa Conectar Igualdad produjo alegría y fascinación en los y las jóvenes, que expresaron utilizarlas inicialmente con mucho énfasis.

Además, al interior de los hogares generó una deslocalización de los saberes, en coincidencia con lo plasmado en el ya citado Informe “Conectar Igualdad. Apropiaciones de las Nets por fuera del ámbito escolar” (UNESCO, 2015). Acaso profundizando una tendencia que excede las posibilidades de análisis de esta indagación, quienes recibieron las computadoras son considerados portadores de conocimientos que otros miembros de la familia, en especial los adultos, no poseen. Ello ubica a los y las jóvenes en la situación tal vez inhabitual de transmitirlos a sus padres, contribuyendo esto también al reordenamiento de roles y de dinámicas familiares.

Esta ruptura se expresa, además, en una cierta reorganización de las lógicas y las jerarquías familiares, no sólo en la medida en que posibilita nuevas dinámicas cotidianas, sino también por el hecho de que el prestigio asociado a los dispositivos parecería dotar de un mayor poder a sus dueños.

Advertimos en los testimonios recogidos dos modos en que puede observarse esto último. Por un lado, aparecen referencias a la incorporación de un importante capital material, sobre todo donde antes no había computadoras. El propietario de la netbook adquiere un bien de alto costo, que el resto de la familia no posee. Por otro lado, el valor de dicha posesión no se reduce a su valor de cambio: también dota de un capital simbólico considerado muy valioso y esto parece ser tan relevante como lo otro. Ello puede observarse en la dosificación de los préstamos que realizan. En el intercambio de bienes se establecen sentidos, jerarquías culturales, rasgos de distinción y diferenciación social” (Bourdieu, 1968). En términos de Pierre Bourdieu (1977), el capital cultural son las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad.

En algunos casos, enseñaron a otros –o intentaron- a usar el dispositivo. Por ejemplo, José narró cómo le descargaba al padre programas que le servían para hacer planos de electricidad, oficio al que él también quería dedicarse.

Aquí aparecen dos nociones centrales: por un lado, los y las jóvenes vivieron por primera vez experiencias destacadas vinculadas a las tecnologías de la comunicación a partir de la llegada de sus netbooks y por otra parte, expresaron un sentido de pertenencia y de saber muy significativo en relación a la computadora portátil. No

obstante, con el correr del tiempo, este dispositivo se vio desplazado por el teléfono celular, marcando utilidades bien diferenciadas.

Varios expresaron que, al principio, cuando recibieron la netbook, se “encerraron”, no salían al recreo o la usaban todo el día. Ese primer período coincidió en algunos casos con la utilización de una clave, que sólo les permitía a ellos acceder al dispositivo, evitando así usos de hermanos o familiares. Sin embargo, luego varios expresaron que quitaron las claves y que ya no utilizaban tanto la computadora, incluso muchos coincidieron en “tenerla guardada”.

En algunos casos, la cuestión técnica apareció como un impedimento de uso en el ámbito escolar. Los chicos decían no tener saberes específicos en torno a cómo utilizar el dispositivo y por eso “la guardaban”. No obstante, el sentido de cuidado sobre esta propiedad siempre estaba presente.

Por otra parte, según los dichos de los entrevistados, los modos de uso de la netbook estaban muy vinculados a la conexión de internet. El dispositivo sin red parecía no tener un valor agregado demasiado fuerte. A diferencia del celular, la computadora era utilizada en estos casos para tomar y almacenar fotografías y música. Así, la netbook aparecía como un lugar donde archivar o guardar “recuerdos”; un dispositivo que se utilizaba para guardar y que a su vez, es “guardado”. En este sentido, los y las jóvenes expresaron no sacar la netbook a la calle, tenerla adentro de un ropero y siempre dentro de su casa.

Este cambio en algunos casos podría explicarse a través de la falta de capacitación específica o a la falta de propuestas pedagógicas atractivas que varios destinatarios del Programa Conectar Igualdad nunca llegaron a recibir. Otra posible explicación sería las dificultades para acceder a la conexión a internet, la masificación del uso del teléfono celular como dispositivo principal para la comunicación cotidiana, dejando relegada la netbook a las funciones de archivo y resguardo de la información por su capacidad técnica y material de almacenamiento. Una cuarta hipótesis podría referir a la incorporación de las computadoras portátiles a la cotidianeidad de los y las jóvenes y de sus familias, por lo que el carácter novedoso y exclusivo del dispositivo se vería disminuido, siendo habitual la socialización de sus funcionalidades y por lo tanto, licuando también la necesidad de preservar el patrimonio privado a través de claves de acceso.

Así, la computadora se apropia mayormente desde el hogar y el teléfono es el dispositivo que funciona para las comunicaciones cotidianas. La netbook aparece como un reservorio de datos, un resguardo de archivos, condición que los celulares no suelen

permitir. Incluso, al consultar a los y las jóvenes sobre la utilización y/o descarga de aplicaciones o softwares, estos responden en casi todos los casos sobre las computadoras, ya que los teléfonos no poseen capacidad para ello.

A diferencia de Facebook, generalmente el uso de Whatsapp en los relatos de los entrevistados se utiliza para comunicarse con los grupos de amigos para organizar salidas y actividades. Por tanto, su uso se asocia a la interacción de grupos de amigos y familia. Es importante interpretar de qué forma Whatsapp es un servicio de mensajería utilizado para la comunicación de grupos y cómo, desde ese espacio, se organizan diversas actividades.

Estas formaciones discursivas asocian una vez más a internet con las redes sociales online. Se observa un despegue de Facebook y un mayor acercamiento hacia Twitter y, en menor medida, a Instagram. Los contextos por los cuales navegan en estos sitios son diversos, como por ejemplo ingresar a Twitter por diversión o a Facebook para chatear con amigos, divertirse y también resolver cuestiones escolares.

No obstante, las formas de uso de los dispositivos están atravesadas por condiciones socioculturales y por contextos determinados. En este sentido, cada joven apropia bienes culturales en función de que le resulten ser socialmente significativos para su universo simbólico particular. Por ello, las apropiaciones son subjetivas y no existen si no son en términos de habitus.

Por último, en la segunda temporalidad Whatsapp aparece como la aplicación predilecta para los dispositivos móviles y el acceso a la plataforma Facebook quedaría mayormente relegado a la computadora. Este desplazamiento marca una tendencia que luego de realizado el trabajo de campo se acentuaría: los y las jóvenes migrarían hacia otras redes sociales online tales como Instagram -en donde la imagen ocupa un lugar central- y Snapchat -caracterizada por lo efímero e instantáneo de sus publicaciones y mensajes-, dejando el Facebook para el universo de los adultos.

La investigadora holandesa José Van Dijck postula que las plataformas de los medios sociales, lejos de ser productos acabados, son objetos dinámicos que se van transformando en respuesta a las necesidades de los usuarios y los objetivos de sus propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y en general a la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan (2013: 23).

III. EL “BOLUDEO” O EL OCIO CONDENADO

—De vez en cuando voy a comer con un amigo o voy con mis compañeros a Plaza Moreno a comer algo, estamos con la compu, boludeando, escuchamos música; y sino vuelvo para el hogar, almuerzo, me duermo una siesta y voy al gimnasio. Sino hasta la noche no vuelvo y la compu se queda acá en el hogar cargando. (Néstor)

Es interesante la utilización reiterada de la palabra “boludeando” por parte de los y las entrevistados/as, que cargan de un sentido negativo y/o licúan la relevancia de sus acciones y prácticas con las tecnologías de la comunicación. Como si la naturalización y la cotidianeidad con la que realizan dichas prácticas les impidiera percibir las de otro modo.

Como expusimos en el capítulo III, las relaciones entre los distintos actores sociales están atravesadas por una serie de discursos e imaginarios sobre lo que cada uno espera del otro. Así, la juventud como sujeto social se construye a partir de diferentes discursos: de los propios jóvenes (que no es único ni está exento de tensiones y contradicciones), de los adultos, de las instituciones, de los medios de comunicación, entre otros. De este juego relacional provienen las condiciones objetivas para pensar lo juvenil en cada coyuntura histórica.

Sin embargo, se debe considerar que los y las jóvenes son también estereotipados y contruidos por otros discursos sociales que muchas veces los estigmatizan y —lejos de construirlos como agentes— los ubican como objeto de peligro y ponen en duda sus capacidades para resolver o definir cuestiones de la vida cotidiana. Esto, en gran medida, se debe a los modos en que los medios de comunicación y otras instituciones -como la escuela- en tanto actores sociales, instauran su relato de la realidad, buscando legitimar sus puntos de vista como representación de toda la ciudadanía.

De este modo, comprender los discursos y representaciones de los y las jóvenes estudiados también implica tratar de reconocer las marcas que la sociedad imprime en sus propias subjetividades, dejando entrever una mirada adultocéntrica que emerge al momento de definir sus propias prácticas en internet. Esta división es propia del modelo capitalista: el tiempo de ocio y el tiempo productivo (Terrero, 1997; Igarza, 2009).

Acaso resulte un dato llamativo que varios testimonios coincidan en cierta desvalorización de lo que realizan con las computadoras y/o, especialmente acentuada, en los teléfonos. Sin embargo, es posible ver en ese “no hacer nada” la asunción por parte de los y las jóvenes de una mirada adultocrática que se proyecta como matriz dominante de interpretación de sus prácticas socioculturales (Saintout, 2013). Esas formaciones discursivas que emergen del mundo adulto son apropiadas por las juventudes, que las internalizan, aún cuando denostan sus propias prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva juvenil recuperada para la presente investigación impera la primera acepción de ocio que propone Terrero (1997) recuperando a Bataille (1897): una parte del comportamiento humano no reducible al interés racional, un gasto -de dinero, de tiempo, un lujo, un derroche, un dispendio, una fiesta, una placentera pérdida.

Es aquí donde se explica cómo y por qué las prácticas que configuran “el boludeo” -escuchar música, dialogar, mirar y/o publicar en redes sociales online, entre otras- para estos y estas jóvenes sólo entra en la “lógica de los tiempos muertos”, que son los de la huida de la vida escolar, por lo que no se los considera como una actividad de acumulación de ganancia simbólica o social.

En palabras de Roberto Igarza, la irrupción de las tecnologías de la comunicación promovió que “el ocio se consuma en pequeñas píldoras de fruición, brevedades que pueden disfrutarse en los microespacios que dejan las actividades laborales o en los fragmentos de dedicación ociosa que el usuario se adjudica durante los desplazamientos o en su tiempo libre en el hogar” (2009: 43)

No obstante, estas representaciones sobre las prácticas juveniles en tiempos de ocio, deben ser leídas en el mapa más amplio del sistema mundial de circulación de bienes. En el capitalismo actual debemos interpretar la manifestación social y cultural de la nueva estructura de producción y de mercado y las relaciones de poder que sustentan el orden socio-económico (Terrero, 1997).

IV. CUANDO LEER Y ESCRIBIR ES LA ESCUELA

A partir de sus discursos pudimos rastrear que las y los jóvenes se encuentran leyendo y escribiendo cotidianamente, ya sea en ámbitos institucionales o no. De esta forma notamos que, en muchos casos, además de las prácticas vinculadas a lo escolar, realizan otras lecturas y escrituras que se relacionan a intereses personales o de grupo que poseen.

Los testimonios dan cuenta de un gran repertorio de acciones que tienen a las tecnologías de comunicación como medio, entre las que se destacan las vinculadas al entretenimiento, por un lado, y a la realización de actividades escolares, por otro.

Como punto de partida, podemos destacar que en relación a las prácticas de lectura, ante la pregunta ¿Leés? ¿Qué leés?, todos y todas aseguraron que leen cotidianamente para la escuela. A su vez, la mayoría afirma que, además de la lectura escolar, realiza otro tipo de lectura que está más vinculada al ocio y/o el divertimento. En este sentido, las y los jóvenes entrevistados realizan una marcada diferencia entre las lecturas escolares y las que están por fuera de la escuela. La mayoría remarca que no les gusta y, en muchos casos, que lo hacen por obligación.

En los discursos de las y los jóvenes entrevistados, la escuela aparece como un actor muy importante en sus trayectorias porque es donde reconocen leer y escribir más. Es interesante marcar esto porque son estas prácticas las que mencionan cuando les preguntamos acerca de la lectura y escritura, aunque sean las que no les gusta, las que les cuesta, las que hacen por obligación, mientras que las otras prácticas que realizan por placer, por gusto, por fuera de la escuela e, inclusive, las que realizan con mayor frecuencia, que tienen que ver con las lecturas digitales y para comunicarse, son las que no reconocen con el mismo valor.

El carácter obligatorio y una connotación negativa de la lectura escolar como una carga impuesta parece sobreponerse a otros sentidos, por lo menos en primera instancia. En este primer momento sus representaciones en general los posicionan como “poco lectores” y en relación a los procesos de escritura, lo identifican básicamente con el espacio educativo.

A pesar de que gran parte de las y los entrevistados admite que le gusta leer, hay algunos que lo niegan, asegurando que sólo lo hacen por obligación. Estas lecturas identificadas en primera instancia, se caracterizan por ser pesadas, obligadas, impuestas.

Ahora bien ¿leen o no leen? La lectura para ellos/as parece ser un animal silencioso, desconocido, lejano ya que leer implica concentrarse, abrir la cabeza, aprender.

—En una pantalla, tenés que buscar lo que querés leer y en algo impreso ya lo tenés ahí, directamente, y no tenés que estar buscando, buscando, buscando. Creo que prefiero un libro porque no creo que esté todo el tiempo buscando. (Ezequiel)

El libro impreso ocupa un lugar central en sus representaciones acerca de las lecturas.

-El libro lo llevas, no se apaga. (Bernarda)

Este sería un ancla al conocimiento y vendría “dado”, ¿por quién? Tal vez por esos otros, adultos, docentes, sobrevivientes del proyecto moderno. Desde otro lugar, internet es concebido como un mar de búsqueda; donde se explora, aunque se cansan de hacerlo.

Consideramos que la lectura multimodal en pantallas, con textos, mapas, videos y otros enlaces ofrece mayor diversidad de información, perspectivas e interpelaciones sociales. El acceso veloz al texto no garantiza el pasaje automático de la información a la comprensión y a un pensamiento renovado; sí facilita desprendernos del autismo del lector enfrascado, confrontar nuestra lectura con los demás, situar las propias hipótesis y gustos en la intersubjetividad de las redes. (García Canclini, 2015: 53)

En esta misma línea de pensamiento, el autor presenta una pregunta que parece responderse a sí misma, “¿es razonable creer que la expansión de pantallas multimedia, en las cuales se lee y se escribe diariamente, estaría conspirando contra el hábito de leer?” (Ídem, 2015:39)

En relación a los procesos de lectura y las tecnologías digitales, en algunos casos las y los jóvenes dijeron que los libros impresos iban a dejar de existir y también expresaban que prefieren leer en papel. Otros declararon leer en la pantalla el diario pero a la hora de estudiar, preferían el papel.

Si bien el impacto de lo digital es tan poderoso en todas las acciones y se asimila como una parte del cuerpo o un elemento más de la indumentaria, según observa Luis

Alberto Quevedo citado por Néstor García Canclini “más que entender su presencia como sustitución de la cultura impresa hay que mirar el papel y las pantallas como soportes opcionales que se alternan en los desempeños personales y las interacciones con otros”. (García Canclini, 2015:43).

Claramente, lo digital y lo impreso conviven y convivirán -no sin tensiones- y dialogan con funcionalidades diferentes y posibilidades de apropiación diversas. En coincidencia con Mirta Varela (2009: 212), consideramos que los medios no se van reemplazando unos a otros a medida que surgen si no que por el contrario, coexisten encontrando novedosas diálogos y articulaciones entre ellos.

Las representaciones de los y las jóvenes sobre sus procesos de lectura se significan como puntos fronterizos entre lo que se considera como lectura legítima. Lo que se corresponde con una mitologización del soporte libro, que al mismo tiempo degrada los otros soportes que frecuentan mayoritariamente. Así para estos y estas jóvenes la *auténtica* lectura es la que se realiza en soportes impresos, y especialmente la que se vincula al Saber legitimado, a la educación; y por el contrario, su lectura en pantallas no tiene nada de valor porque es producto del descanso, la divagación o la evasión.

Correlativamente los libros legítimos son aquellos que sirven como soporte a los textos canonizados por la gran cultura, mientras que los soportes digitales en los que ellos y ellas leen, son sólo textos intrascendentes.

Vanina Papalini apunta que a pesar de la tenue persistencia de algunos ideales de la Ilustración, quienes sostienen hoy su importancia encuentran poca resonancia en el conjunto. Fuera del sistema educativo, que sigue siendo por ahora esencialmente moderno, la promoción de la lectura es percibida como un precepto ajeno, forzado y quizá hasta anacrónico, desvinculado de las exigencias de la vida contemporánea; un lustre innecesario en una cultura políticamente pragmática y económicamente productivista (2012:11).

Por otro lado, en las entrevistas, reconocieron una diferencia entre lo que leen y escriben en la escuela, porque lo hacen por obligación, de lo que leen y escriben por fuera de la institución, por su cuenta, más relacionado con los gustos personales y el placer. Allí aparece una gran variedad de lecturas, entre las que se destacan las novelas de género juvenil que, luego, son adaptadas al cine, información acerca de futbolistas o músicos que les gusta y noticias en general.

Los libros leídos por los y las jóvenes que no han tenido nada que ver la escuela han llegado a ellos a través de la recomendación de conocidos, pero principalmente por

la promoción que hacen de ciertos libros las redes comerciales y los medios masivos de comunicación.

En su mayoría, estas prácticas se encuentran fuertemente ligadas a las pantallas, ya sea porque lo hacen mediante ellas o porque derivan de las mismas, por ejemplo: ver una película y luego leer el libro en el cual se basó la misma. Además, es en internet donde buscan lo que no encuentran en otro lado, donde se comunican y se expresan y dónde leen a sus pares.

Si bien no hay un género predilecto y los gustos por la lectura son diversos, hay coincidencias en cuanto a los libros que se han transformado en películas y/o que provienen de otros espacios de la industria cultural y como dijimos anteriormente, las tecnologías digitales son uno de los enlaces para ello. Aparece, en forma recurrente en los testimonios, el uso de videojuegos y el consumo de música.

En el mismo sentido, en su libro de ensayos *Los bárbaros*, Alessandro Baricco (2008) reflexiona sobre las características de la circulación de bienes en las sociedades actuales. Su tesis central es que estamos asistiendo a una transformación de la cultura y de los valores que hasta ahora marcaban las pautas de las sociedades desarrolladas. Allí, expresa que el libro debe “completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte” (2008:83). De lo que hoy se trata es de que el texto esté conectado a zonas limítrofes que proceden del cine, la televisión, la prensa o la fama.

Estas interacciones nos habilitan a preguntarnos por los modos en que el mercado y la industria cultural, por ejemplo a través de los ídolos populares y masivos, configuran los consumos actuales así como también por el lugar que adquieren los lectores -y los textos- en el entramado de las apropiaciones juveniles.

Para las entrevistadas y los entrevistados, la escuela aparece como un actor fundamental en sus trayectorias en tanto es el espacio en donde leen y escriben. Reconocen que la escuela es el lugar donde aprendieron a hacerlo y donde siguen haciéndolo todos los días, aunque se asocia a ellas un sentido de obligatoriedad: leen y escriben porque se los piden. Particularmente con la escritura, en algunos casos, admiten que les cuesta hacerlo porque escriben mal de acuerdo a las normativas de la lengua, mientras que otros que escriben por fuera de la escuela responden que escriben bien y les gusta hacerlo.

Aunque en menor medida, también expresaron que escriben con fines creativos y de comunicación. Además de preguntarles dónde escriben, fueron consultados acerca de qué es lo que escriben, más allá de las tareas escolares. En algunos casos algunos

plantean no tener otros tipos de escrituras, pero otros dicen escribir canciones, poesías, cuentos o pensamientos propios.

También, al hablar de escritura se hace referencia a dos representaciones. Una llamada “tradicional” que tiene que ver con la escritura de los autores consagrados por los cánones, que fijan las normas y las formas de la “buena” escritura como así también se lo reserva como un don de unos pocos. Una segunda que se corresponde a la escritura como vehículo de expresión en relación con la situación comunicacional.

En relación con la escritura, también reconocen hacerlo por obligación en la escuela, cuando tienen que cumplir con las tareas o copiar lo que los docentes dicen en clase. En esta línea, la mayoría asegura que no le gusta escribir porque le cuesta o no lo hace bien. Esa “mala” escritura está vinculada con las faltas de ortografía y los usos de la acentuación, aspectos que le marcan en la escuela. Mientras tanto, los que se animan a escribir por fuera de la institución escolar, específicamente poemas y canciones, afirman no tener dificultades para hacerlo.

En este marco, también identifican que la escritura en redes sociales online y conversaciones es una práctica para comunicarse, es más liviana que la escritura creativa o para realizar tareas porque éstas requieren más tiempo y esfuerzo. Ven, también, en la escritura un medio para expresarse y contar qué sienten. En este punto, a partir de sus testimonios, la escritura a través de tecnologías digitales, es la de la inmediatez, del ahora mismo.

La significación y la materialidad son constitutivas de la escritura que, en la actualidad, está mediada por las pantallas y por una gran cantidad de texto digital. Esta materialidad de la escritura en pantallas se caracteriza por su fluidez, plasticidad y maleabilidad. Por esto, las palabras no son escritas sólo para ser leídas, sino también para ser compartidas, trasladadas y manipuladas. Entonces, aparece una escritura con otros valores: el procesamiento de las palabras, la construcción de bases de datos, el “cortar y pegar” las frases de otros, la apropiación (Goldsmith, 2015). Esto desborda lo escrito y se cruza con la imagen y el sonido.

*“Con mis amigos, cuando salimos, siempre escribimos algo:
una pared, una mesa, algo” Ezequiel*

En esta línea, además de la escritura por obligación y la escritura para comunicarse, llamativamente varios identifican otro tipo de prácticas de escritura como las de las mesas de la escuela y las paredes de distintos espacios con lápiz y fibrones.

Estas escrituras dejan un registro público en los lugares que transitan y ocupan. Vemos aquí una representación sobre una práctica que si bien en algunos casos está vinculada al ámbito escolar tiene que ver con escribir en otros soportes. Allí suelen circular mensajes que los identifican y los convocan. En ellos se plasma un deseo por dejar una marca y apropiarse de los espacios que habitan.

La institución que, históricamente, se ha encargado de la enseñanza y apropiación de esta práctica es la escuela, quien propicia que sea accesible a la mayoría de la población. Este proceso está signado, para la investigadora Maite Alvarado (2013), por dos dimensiones: por un lado, el carácter de la lengua como transcripción del habla, y por otro, su utilidad comunicativa. En este sentido, afirma que el interés por la escritura estaba dado, en un principio, porque era el único medio de acceso a cierto tipo de información y conocimiento, pero que en la actualidad ese interés se agota en tanto existen otros lenguajes sonoros y audiovisuales. Por eso, propone la necesidad de encontrarle un nuevo sentido a la escritura.

Según los testimonios de los y las jóvenes, la escuela pareciera estar cristalizada en el énfasis por la ortografía y la gramática, en las formas, descuidando el valor principal de la escritura como posibilidad expresiva y de comunicación. Esto implica la construcción de esquemas de sentido específicos en los y las jóvenes analizados, para los cuales es dificultoso identificarse con la propuesta educativa formal, donde se descuida, justamente, la dimensión subjetiva de sus destinatarios.

V. ESCRITURAS Y LECTURAS ESTALLADAS

Tal como expusimos en el capítulo anterior abocado al análisis, los modos de conceptualizar las prácticas de lectura y escritura están sujetos a las transformaciones sociales que ocurren en cada época, en tanto son construcciones de sentido.

En esta línea, el vínculo cotidiano de los y las jóvenes con las tecnologías digitales modifican estas prácticas. No obstante, sus percepciones sobre ello parecen no alterar las propuestas de proyecto modernizador tradicional.

Sólo al ser interpelados de manera directa o poniendo en crisis sus propias declaraciones pudieron concebir la lectura en las pantallas. Esta naturalización del vínculo con los textos a través de las tecnologías digitales tal vez responda a, como expone García Canclini, que los nacidos luego de los años 80 del siglo XX van conociendo los libros, diarios y revistas junto con las computadoras y los videojuegos. Las pantallas y el papel son para ellos, desde los primeros aprendizajes, escenas en interacción (2015:41).

Relevamos que existe un fuerte vínculo entre las prácticas de lectura y escritura con las tecnologías digitales. Las y los jóvenes entrevistados lo reconocen y lo naturalizan en su cotidianidad. De ese modo, al ser consultados sobre si escriben alguna publicación en las redes sociales, la mayoría afirma hacerlo tanto en Facebook como en Twitter. Allí circulan sus discursos acerca de lo que viven, lo que piensan, lo que sucede en sus mundos.

También, leen publicaciones en Facebook, tuits y conversaciones, aunque no son reconocidas como una lectura legítima. Para Roberto Igarza, "un libro puede ser también un e-book, un audiolibro, un videojuego, una película, un video de Youtube, un blog de autores, una comunidad de lectores en Facebook...una experiencia" (2009:14). No obstante, los y las jóvenes ven en estas prácticas una "otra lectura", que se enmarca en otra actividad -hablar con una persona, saber qué está haciendo o cómo está-, pero que no tiene el mismo sentido que leer un libro porque esto implicaría aprender, adquirir conocimientos y lenguaje, *abrir la mente*, en sus propias palabras. Entonces, la lectura que reconocen como válida es aquella que se hace, fundamentalmente, del libro y no la más cotidiana y rápida relacionada con el uso de las tecnologías digitales y sus modos de comunicación con otros.

Entendemos que las representaciones se articulan con las prácticas. Es decir, si leer está relacionado con los libros y las tareas cotidianas, el reconocimiento de esa práctica se valida en torno a estos instrumentos y espacios. De esta forma, aquellas

prácticas que quedan por fuera de un orden hegemónico -como la lectura cotidiana del celular- se relacionan a otros significados. Es por ello que a la mayoría de los y las jóvenes le costó reconocer la lectura en dispositivos digitales y la nutrida frecuencia con la que producían dicha acción.

No obstante, los actuales comportamientos hacen evidente que leer ya no es sólo entender palabras y frases: también consiste en usar iconos de navegación, barras de desplazamientos, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsquedas de texto, en dedicar tiempo a conectarse con imágenes, músicas y mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto. (García Canclini, 2015:47)

En relación al vínculo de la lectura con las tecnologías de la comunicación, Papalini afirma que es innegable que en internet se lee, sólo que se trata de otra representación textual. Allí la lectura exige una postura corporal distinta, una exigencia visual que va variando según cambia la tecnología y probablemente, un grado de atención diferente (2012:12).

Desde esta perspectiva, estos y estas jóvenes leen en un marco cotidiano, donde se multiplica la lectura y la escritura en formato digital. Las interpelaciones de un mundo que cambia día a día conforman otras prácticas y, por tanto, otras formas de constituirse como sujetos.

Entendemos las tecnologías de la comunicación dentro de condiciones socio-históricas en donde los sujetos “tejen” significados particulares y propios a cada momento histórico, lo que no implica desatender la existencia de las estructuras que también operan en la construcción de lo social.

Será necesario el reconocimiento de nuevos modos de conocimiento y producción de saber que están emergiendo en crisis con la lógica escritural moderna. En los nuevos modos de lectura se cruzan la escuela, la televisión y las narrativas transmedia. Este poliformismo puede ser fuente de tensiones, de encuentros y de desencuentros en las relaciones entre pares, docentes y familiares.

Para deconstruir los sentidos hegemónicos que se imponen sobre los procesos de escritura y lectura, evidenciados en los testimonios de los y las jóvenes, cabe recuperar la propuesta conceptual de García Canclini “pasar del cuánto al cómo se lee” (2015: 54).

En la presente investigación, se buscó comprender, a través del relevamiento de las voces de los y las jóvenes, los modos en que la incorporación masiva de las tecnologías digitales configura los procesos de lectura y de escritura, es decir, la apropiación, reproducción y/o producción de materiales y contenidos por parte de los y las jóvenes a partir de su vínculo con las netbooks del Programa Conectar Igualdad y

dispositivos asociados (tales como teléfonos móviles, cámaras, entre otros). Estas transformaciones deben ser visibilizadas, registradas y sistematizadas para que el acceso a las tecnologías de la comunicación se constituya en un verdadero aporte para la construcción de igualdad social y desarrollo colectivo.

VI. CABOS SUELTOS

Para los propósitos de la presente investigación se hizo énfasis en el reconocimiento y la valorización de las prácticas y los saberes de los sectores juveniles, concibiéndolos como sujetos protagónicos del acontecer social. Por ello, vale subrayar que todos los datos recabados para la presente indagación pertenecen a los propios testimonios de los y las jóvenes, lo que implica un recorte en la mirada de los fenómenos estudiados, que son reconstruidos desde las mismas voces de sus protagonistas.

Será tarea de próximas investigaciones rastrear, tal vez a través de etnografías virtuales en sus redes sociales online, o a partir del diseño de nuevas herramientas metodológicas específicas -por ejemplo como las utilizadas por Francisco Albarello (2011) para contrastar o verificar en sus prácticas, es decir en sus acciones concretas, no sólo en el plano del discurso, los nudos de sentidos aquí presentados. De igual modo, el vínculo de las representaciones juveniles con las de otros sujetos y sus prácticas de lectura y escritura tales como sus familiares, docentes, directivos y/o con las propuestas perceptivas de los medios de comunicación y de otras instituciones relevantes en estas construcciones sociales.

Por otra parte, para el presente trabajo se entrevistó a jóvenes que provienen de contextos alfabetizados, otro desafío posible podría ser la indagación de estas representaciones y usos de la tecnologías digitales en jóvenes que provengan de contextos no alfabetizados.

Otro posible camino de indagación y profundización de las representaciones aquí recuperadas tiene que ver con las repercusiones de estos modos de lectura y escritura vinculados a soportes digitales en el ámbito escolar. Tanto a nivel formal como en un espacio más amplio de procesos de enseñanza-aprendizaje, se vuelve imprescindible comprender las necesidades y transformaciones producidas por las tecnologías de la comunicación.

En el plano teórico, un repaso por los autores que trabajan la noción de consumo cultural nos encuentra ante las limitaciones de un concepto sobre utilizado. Desde nuestra perspectiva, para dar cuenta del vínculo entre cultura y jóvenes, preferimos utilizar el concepto de apropiación, concebido como el proceso material y simbólico de asignación e interpretación de sentidos a un producto cultural, por sobre el de consumo. Mientras que esta última categoría presupone que las posibilidades de acción vienen predeterminadas y cerradas en los propios productos culturales, el concepto de apropiación pone el énfasis en la capacidad de los sujetos para volverlos significativos de

acuerdo a sus propios propósitos y contextos, posibilitando además construir una mirada crítica sobre el sistema político-económico macro que rige los intercambios sociales cotidianos. Una genealogía profunda de estas categorías y sus posibles diálogos en el ámbito de las ciencias sociales bien podría ser un aporte de mucha utilidad al estudio de las experiencias culturales.

Fue notable la recurrencia en los discursos de los y las jóvenes entrevistados/as al señalar a figuras femeninas como referentes claves a la hora de iniciar sus procesos de alfabetización. Cuestionando los estereotipos sociales de género, en los que el ámbito de la educación queda relegado tradicionalmente a las mujeres, cabría preguntarse por ello en una investigación sistemática y de forma propositiva, por los eventuales aportes de facilitadores masculinos y/o de otras identidades de género en dichos procesos de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de esta investigación pudimos dar cuenta de que las y los entrevistados leen y escriben cotidianamente, en distintos soportes y géneros y que, a pesar de que reconocen más las formas escolarizadas y legítimas de la lectura y la escritura, en sus prácticas se ve un uso extendido de las tecnologías de la comunicación. Esto nos permite discutir algunos mitos que circulan en el imaginario social en relación con la lectoescritura de las y los jóvenes. Muchas veces se dice que “los jóvenes no leen” o “los jóvenes escriben mal”, generalizando una situación que puede ser parcial. Al mismo tiempo, no se tienen en cuenta las diferentes formas de ser jóvenes, los desiguales accesos a los bienes culturales y los habitus que cada grupo social configura.

Entonces, creemos necesario poder construir espacios a partir de los cuales se pongan de manifiesto las prácticas y las representaciones de las y los jóvenes, así como ponerlas en cuestión, ya que muchas veces terminan por asumir como propios los discursos ligados a un proyecto moderno tradicional y adulto-céntrico de las instituciones sociales. Asimismo, tensionar los límites de las formas en que nombramos algunas prácticas en tanto, al incorporar las tecnologías digitales a los procesos de lectura y escritura, estamos disputando sentidos históricamente cristalizados.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- ALVARADO, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BARICCO, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. España: Anagrama.
- BATAILLE, G. (1987) “La noción del gasto”. En: *La parte maldita*. Barcelona: Icaria editorial.
- BAUDRILLARD, J. (1969) *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1985) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- DÍAZ LARRAÑAGA, N. (2011), “Socialidad: los modos de apropiación del espacio público”. *Revista Question*, Vol. 1, N° 29. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2015). “¿Cuánto o cómo se lee?” En: Quevedo, Alberto (Comp.). *La cultura argentina hoy. ¡Tendencias!* Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- GOLDSMITH, K. (2015). *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Buenos Aires: Caja negra.
- IGARZA, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS COMUNICACIONALES EN MEDIOS, CULTURA Y PODER “ANÍBAL FORD” - INESCO (2015). *Conectar Igualdad. Apropiaciones de*

las Nets por fuera del ámbito escolar. La Plata: Dirección de Publicaciones Científicas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

- PAPALINI, V. (2012). “Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria”. En: Revista *Álabe* 6. Almería: Red de Universidades lectoras.
- SAINTOUT, F. (2013). *Jóvenes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL DE LA ARGENTINA - SINCA (2014). *Encuesta Nacional de consumos culturales. Informe N° 2: Computadora, videojuegos e Internet*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación. [en línea] Disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>
- TERRERO, P. (1997). “Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada”. En: *Diálogos de la Comunicación* N° 40. Colombia: FELAFACS.
- VAN DIJCK (2013). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- VARELA, M. (2009). “Él miraba televisión, you tube. La dinámica del cambio en los medios”. En: Carlón, Mario y Carlos Scolari (eds.): *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALABARCES, P.; ANÓN, V. y CONDE, M. (2008). “Un destino sudamericano. La invención de los estudios sobre cultura popular en la Argentina”. En: Alabarces, P. y Rodríguez, M. G. *Mediaciones y resistencias. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.

- BAHLOUL, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.

- BOURDIEU, P. (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- CABRERA PAZ, J (2001). “Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del internet en jóvenes escolares”. En: Bonilla, M y Cliche, G. (eds). *Internet y Sociedad en América Latina y el Caribe*. Ecuador: FLACSO.

- CHARTIER, R. (2014 [1999]). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DARTON, R. (2011) *Las razones del libro. Futuro, presente y pasado*. Madrid: Trama.

- DOUGLAS, M. e ISHERWOOD, B. (1979) “Los usos de los bienes”. En: *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Grijalbo.

- DE CERTEAU, M. (1996). “Valerse de: usos y prácticas”. En: *La invención de lo cotidiano. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

- DE MORAES, D. (comp.) (2010). *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. : Paidós

- ECO U. (1981) “El lector modelo”. En: *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.

- ELIZALDE, S. (comp). (2011). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- FORD, A. (1994). "Culturas populares y (medios de) comunicación". En: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005 [1987]). "Ni folklórico ni masivo ¿Qué es lo popular". En: Revista *Diálogos de la comunicación* N°17. Colombia: FELAFACS.
- ----- (2006 [1993]) "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica". En Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- HALL, S. (1984). "Notas sobre la deconstrucción de lo popular". En Samuels, R. (ed.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- KRIGER, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: EDULP.
- LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa editorial.
- LITTAU, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- LE BRETON, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEVY, P. (2009) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- MARTÍN BARBERO, J. (2011). "Reubicando el campo de las audiencias en el descampado de la mutación cultural". En: Jacks, Nilda (coord.) *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*. Quito: Quipus-CIESPAL.

- MORDUCHOWICZ, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OBSERVATORIO DE JÓVENES, COMUNICACIÓN Y MEDIOS (2013). *Jóvenes nombrados. Estrategias comunicacionales contra la violencia institucional y mediática*. La Plata: EPC.
- ROMERO, L.A. (1995). “Una empresa cultural: los libros baratos”. En: *Gutierrez, L. y Romero, L.A: Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SAINTOUT, F. (1998). *Los estudios de recepción en América Latina*. La Plata: Ediciones de. Periodismo y Comunicación (EPC).
- ----- (comp.) (2010) *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- SARLO, B. (2011 [1985]) *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores..
- SEMÁN, P. (2007). “Retrato de un lector de Paulo Coelho”. En: Grimson, A. *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO
- SASSATELLI, R. (2012). *Consumo, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SUNKEL, G. (2004) “El consumo cultural en la investigación en comunicaciones en América Latina”. En: *Revista Signo y Pensamiento* N° 45. Colombia: Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana y Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.
- ISER, W. (1989). “El proceso de lectura”. En: Warning, R. (ed). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- WILLIAMS, R. (1997 [1980]). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.