

Caja de herramientas. Claves para el estudio de juventudes y discursos.

Gabriela Palazzo.

Cita:

Gabriela Palazzo (2021). *Caja de herramientas. Claves para el estudio de juventudes y discursos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario/Aula Taller.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriela.palazzo/77>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pf8d/cYf>



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

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

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates**

Caja de herramientas



Claves para el estudio de juventudes
y discursos

Gabriela Palazzo (compiladora)

Gabriela Palazzo, Evangelina Narvaja,
José Luis De Piero, Roberta Marchese,
Susan Sarem, Sonia Páez de la Torre



Grupo Editor Universitario

Gabriela Palazzo
(compiladora/coordinadora)

Evangelina Narvaja
José Luis De Piero
Roberta Marchese
Susan Sarem
Sonia Páez de la Torre

CAJA DE HERRAMIENTAS

Claves para el estudio de juventudes y discursos

Índice

Introducción	4
Capítulo I Ciberdiscurso juvenil: una propuesta	7
Capítulo II <i>Sexting</i> y extimidad: lo íntimo modelado para la red	18
Capítulo III Modos de ser y estar en el mundo digital: videoblogs e identidades juveniles	30
Capítulo IV Escribo y <i>me</i> escribo: Autorías de la palabra en la escuela secundaria	41
Capítulo V Apropiación: funcionalidad semiótico-discursiva en comunidades lectoras juveniles	49
Capítulo VI Ser joven lejos de casa: empoderamiento y migración	58
Bibliografía	73

Introducción

Presentamos este libro como una propuesta de acercamiento a fenómenos y problemáticas relacionadas con prácticas, discursos, identidades y narrativas juveniles en el siglo XXI.

Lo hacemos con el propósito de socializar hallazgos y resultados de investigaciones individuales en temas de juventud, vinculadas en algunos casos al trabajo llevado a cabo por becarios e investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) o por miembros de la Universidad Nacional de Tucumán, pero que nos nuclean, como equipo de trabajo en dos espacios. Por una parte, la pertenencia al Grupo de Investigaciones en Juventudes (GRUPEJU), espacio no formal de discusión productiva y puesta en común sobre hallazgos e ideas. Por otra parte, los proyectos de investigación subvencionados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) de la Universidad Nacional de Tucumán:

- “Prácticas discursivas en diversos contextos: español lengua extranjera, ciberespacio, medios de comunicación y otros”, código 26/H404, dirigido por la Ana María Ávila de Jalil para el periodo 2014 – 2018
- “Representaciones, prácticas y materialidades discursivas juveniles en contextos comunicativos heterogéneos”, código H627, dirigido por la Dra. Gabriela Palazzo para el periodo 2018-2020.
- “Confrontaciones teórico-metodológicas en el campo de estudios sobre juventudes desde perspectivas semiótico-discursivas.”, código H686, dirigido por la Dra. Gabriela Palazzo para el periodo 2020 – 2022.

Pensamos este volumen como una caja de herramientas varias, conformada por una serie de nociones, conceptos y constructos teóricos que funcionaron como recursos operativos para entrar, comprender y avanzar sobre los instrumentos y los territorios en estudio durante estos años. En este sentido, también exponemos los diferentes recorridos, las motivaciones y el backstage que nos llevaron a tales decisiones.

Para ello se utiliza una triangulación metodológica, que “refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes (...) en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005:119).

Debido a la complejidad temática y las necesidades de abordaje de las distintas problemáticas, de entre las opciones metodológicas, privilegiamos instrumentos cualitativos tales como entrevistas, encuestas, *focus group*, biogramas y análisis de contenido.

Por ello, los capítulos de este volumen pueden leerse como una totalidad compuesta por piezas que se engarzan entre sí en el contexto de la perspectiva que les da sentido, centrada fundamentalmente en los Estudios del Discurso y en conceptos rectores como los de representaciones sociales y prácticas discursivas, en diálogo entre ellos con las nociones de ciberespacio, ciberdiscurso. Pueden ser, por otra parte, integrados en dos bloques de sentido: Palazzo, De Piero y Narvaja se centran en conceptos vinculados a prácticas discursivas juveniles en el ciberespacio, mientras que los aportes de Marchese, Sarem y Páez de la Torre focalizan en temáticas relativas a la autoría, apropiación y empoderamiento juveniles en entornos escolares y urbanos.

En algunos casos se trata de resultados obtenidos de tesis doctorales y posdoctorales; en otros, por en indagaciones motivadas por la motivación surgida en prácticas laborales en el ámbito educativo. En todos y a todos, nos interesa la pregunta por los modos de ser, estar, nombrarse y narrarse las juventudes en diferentes entornos de práctica social y nos ha impulsado el deseo de cubrir un área de vacancia en nuestra región.

En el primer capítulo, Gabriela Palazzo presenta un recorrido por el origen, características y funcionalidad en la práctica de una propuesta propia denominada *ciberdiscurso juvenil* para el estudio de corte comunicativo de interacciones juveniles online

En el segundo capítulo, Evangelina Narvaja aborda desde una perspectiva teórica y el cruce entre dos fenómenos actuales: la *extimidad* y el *sexting*, y aporta resultados de una investigación empírica con adolescentes escolarizados de Tucumán.

En el tercer capítulo, José Luis De Piero trabaja una aproximación teórica al concepto de identidad para proponer luego una lectura de narrativas de identidades en línea y al videoblog de YouTube como un género discursivo particular que vehiculiza estas narrativas.

Para seguir equipando esta caja de herramientas, en el capítulo cuarto, Roberta Marchese analiza autorías de la palabra pensamiento y representaciones sociales en escrituras juveniles, a partir de una experiencia en el aula, desarrollada en el último año del secundario.

En el quinto capítulo, Susan Sarem se aproxima a la construcción del concepto de apropiación de los saberes literarios a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela.

En el sexto capítulo y último capítulo, Sonia Páez de la Torre desarrolla el concepto de empoderamiento con relación a experiencias migratorias de jóvenes y presenta técnicas e instrumentos metodológicos que han sido útiles para analizar las realidades de jóvenes originarios del Cono Sur Latinoamericano en Catalunya.

Escribimos este libro colectivo en un contexto impensado, desde la distancia física impuesta por una pandemia que nos obligó a buscar otras estrategias, espacios y tiempos para su redacción, pero con la certeza de que era posible. Agradecemos a Pablo Vommaro, director de esta valiosa Colección por su constante y atenta disposición, así como al Grupo Editorial Universitario por permitirnos compartir las experiencias y resultados de nuestra labor. En un mundo que vio derrumbarse todas sus certezas, pensar las juventudes se vuelve una tarea más que nunca, necesaria.

Capítulo I

Ciberdiscurso juvenil: una propuesta

Gabriela Palazzo

Introducción

Cada vez que ciertos fenómenos vinculados a las tecnologías emergen y van integrándose más o menos velozmente en las dinámicas sociales -modificando así las rutinas o conmoviendo los cimientos de las certezas conquistadas- el campo de las Ciencias Sociales se aboca a buscar o generar herramientas interpretativas y analíticas que expliquen los porqués, los cómo y los quiénes involucrados en tales procesos.

Entre ellos, se destacan los Estudios en Juventudes; campo pluriforme, heterogéneo, vasto y también relativamente reciente en comparación con otras esferas de investigación en Ciencias Sociales, que evidencia una constante y cada vez más creciente productividad. Los enfoques analíticos desplegados han sido y son, por tanto, también diversos en función de fenómenos y problemáticas abordadas desde lo antropológico, sociocultural, político, etnográfico, comunicacional, etc.

Enmarcados en este campo y desde proyectos en el seno de CONICET, así como los radicados en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL) subvencionados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán desde el año 1999, nos hemos detenido en algunos fenómenos socioculturales que involucran a jóvenes como actores, sujetos de prácticas y objetos de representaciones discursivas en entornos situados. Esto supone, necesariamente, anclar y poner en diálogo tales prácticas con los espacios que les dan sentido y/o permiten interpretarlas.

En el caso que nos ocupa, relativo a los aspectos comunicativos de la acción discursiva juvenil en el ciberespacio, el Análisis del Discurso representaba un área de vacancia con escasos resultados de investigación científica. Por ello fue y es un terreno vasto y suficiente, en tanto interdisciplina, como llave de entrada al campo de investigación.

De entre la vasta gama de hechos comunicativos que trajo consigo el paquete de novedades digitales a fines de los noventa y principios del siglo XXI fue muy interesante como objeto de investigación el modo en que los usuarios jóvenes imprimieron, sostuvieron e incluso -posteriormente- naturalizaron sus identidades lingüístico-discursivas y sus formas de expresión en entornos digitales. La visibilización de lo antinormativo como regla, pero también de la posibilidad de ser centro de la escena sobre la base de la adquisición y puesta en acción de

habilidades y recursos comunicativos particulares, generó respuestas y representaciones sociales de escándalo, alarma y también azoramiento. El primer género discursivo en dejar en evidencia este lugar de enunciación generacional fue el chat¹.

En este capítulo nos detendremos en la génesis y características de una de las herramientas que nos permitió elucidar la conformación discursiva de prácticas juveniles en el ciberespacio, y a la que hemos denominado *ciberdiscurso juvenil* (en adelante, CDJ). A lo largo de este recorrido, necesariamente, aludiremos a trabajos publicados donde fuimos socializando los resultados vinculados a esta cuestión.

Diseñando una herramienta

En el proceso de búsqueda de marcos conceptuales e instrumentos analíticos una cuestión preliminar fue cómo entrar al terreno de la interacción juvenil en esos nuevos espacios propios del Ciberespacio². Cómo hacerlo desde disciplinas como la lingüística, la pragmática, de modo tal que la mirada no perdiera de vista la relevancia de la praxis juvenil y contemplara su significado social en vínculo con contextos específicos de producción.

¿Cómo generar una simbiosis entre campos ya consolidados y entornos de práctica en constante cambio?

El Análisis del discurso y los Estudios del Discurso son, tal como expresa Karam (2005:5) “instrumentos metodológicos y teóricos que ayudan a entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social”. Tal naturaleza engarza con el objetivo de estudiar y analizar diversas materialidades donde los/as jóvenes son sujetos u objetos de discursos y prácticas en la actualidad, en atención a contextos heterogéneos de comunicación. Por ello se vuelve necesario poner en diálogo productivo Estudios del Discurso y el Análisis del Discurso principalmente con los Estudios de Comunicación y de Ciberespacio, que incluyen aportes de la Sociología, Etnografía y Antropología.

El desafío interpretativo es no mirar estas prácticas auténticas, vitales, complejas como hechos pura o solamente lingüísticos, cediendo a perspectivas inmanentistas, donde lo discursivo se reduce al

¹Cfr.G. Palazzo (2010a) donde se recogen los resultados de la investigación sobre el chat como campo de práctica discursiva juvenil así como de las valoraciones sobre su uso, a partir de un análisis discursivo y pragmalingüístico. En G. Palazzo (2009) indagamos en el arco de representaciones derivadas del uso del lenguaje entre jóvenes en entornos digitales.

² Optamos por esta denominación porque involucra dos cuestiones relevantes: la no materialidad física y estar habitado, ser socialmente significativo (J. Mayans, 2002)

desentrañamiento de relaciones internas de un código extraño que se debe descifrar y traducir

El Análisis del Discurso permite, además, trabajar con los instrumentos de los diferentes corpus mediante un mecanismo maleable de “sístole y diástole”, en palabras de lo que Karam llama “un ir y volver” de las categorías explicativas al análisis en sí y luego nuevamente a aquéllas (Karam,2005:5)

La vía de entrada con perspectiva pragmlingüística también se explica en la necesidad de establecer, a partir de la observación de los fenómenos y de la evidencia empírica, regularidades plausibles de reunirse en o integrarse a categorías mayores. Diferenciarnos, también, de investigaciones de corte comunicativo donde en nombre del análisis discursivo se sostienen generalizaciones basadas en intuiciones, generalizaciones o acercamientos superficiales a objetos complejos.

El ingreso a las prácticas juveniles en entornos digitales impone, además, despojarse de la tentación de trasladar la dicotomía que separa lo real de lo virtual, entendiendo que los productos discursivos emergentes en este “tercer entorno” comunicativo (Echeverría: 1999) son una esfera de praxis diferente, producto de la interrelación entre el afuera y el adentro del ciberespacio. Su realidad se entaña en las intenciones comunicativas, las relaciones interpersonales, la construcción de vínculos, la consolidación de identidades, etc, en espacios de no materialidad física (comúnmente asociados a lo “virtual”).

Con respecto al objeto de investigación, adscribimos a lo que afirma Karam al decir que la forma de preguntarnos sobre aquél es un aspecto relevante en una investigación:

En el caso del discurso no sólo preguntamos por textos (escritos, orales), sino por otros fenómenos de la cultura que nos llaman la atención y nos interpelan desde esa particularidad que identificamos (Karam: 2005:5)

Teniendo en cuenta esto, consideramos que la pregunta que permitió iniciar la búsqueda de las regularidades discursivas en la comunicación juvenil online se originó en el fenómeno, en el síntoma expresado textualmente, tanto en la práctica lingüístico-pragmática como en las representaciones discursivas puestas a funcionar a partir de tales hechos. Santander (2011) nos recuerda el sentido de la noción de *síntoma* en relación con la opacidad del discurso que es el punto de partida de cualquier análisis discursivo:

Es justamente siguiendo esa distinción entre las formas presentes en la superficie discursiva y los procesos opacos en el lado de la producción, entre el síntoma y el núcleo oculto que le da origen y forma, como

debemos analizar los discursos, es decir, entenderlos como síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas. Así, lo que ocurre en el nivel de la circulación de los discursos no es necesariamente un reflejo de lo ocurrido en el nivel de su producción. (Santander, 2011:210)

El origen de la pregunta también se vincula con la cuestión del lugar de los lenguajes juveniles como fuerzas centrífugas frente a las fuerzas centrípetas que buscan la unificación lingüística a través de normas centralizadoras del pensamiento ideológico verbal en una determinada concepción del mundo (Puig, 2004). Pensar los códigos pragmlingüísticos en la conformación discursiva juvenil digital como elementos del plurilingüismo cuyo horizonte ideológico se corre del eje normativo de corte adulto céntrico. Si bien no podríamos afirmar que el ciberdiscurso juvenil es marginal, sí es contradiscursivo; porque su núcleo de sentido cronolectal, simétrico, de códigos endogrupales, emanó de sujetos jóvenes –lo cual ya representa un sesgo visto socialmente con suspicacia-, frente a las directrices normativas de la comunicación asociada al universo adulto y/o del habla y la escritura “bien” comunicadas. Con el paso del tiempo, determinadas formas notacionales, morfológicas y del registro coloquial se derramaron a otras grupalidades y entornos comunicativos de diferentes edades sociales, sin que esto restara relevancia a la matriz ideológica inicial de ruptura.

A medida que fuimos avanzando en el estudio del chat en tanto género discursivo primario del entorno online practicado por jóvenes y partiendo de un ejercicio heurístico de reconocimiento de determinadas matrices o regularidades léxico-pragmáticas y discursivas en general, fue emergiendo la definición de una variante, primero, y posibilidad de categoría analítica, después, de CDJ.

¿Qué nos ofrece la noción de ciberdiscurso juvenil como herramienta analítica, entonces?

En primer lugar, focalizar en prácticas discursivas en entornos digitales con perspectiva pragmática y sociodiscursiva: a partir de esto, es posible comprender al CDJ como una variedad diafásica de uso en la que los recursos y posibilidades expresivas, verbales y no verbales que habilita el entorno ciberespacial, refuerzan identidades juveniles discursivas, de grupo e ideológicas.

Por otra parte, delimitar el territorio de análisis al ámbito juvenil sin esencialismos a partir de usos verbales y no verbales del lenguaje en un doble movimiento de inducción y deducción. De las prácticas a las categorías y viceversa. Y en este sentido, visibilizar las aristas más creativas y originales de las discursividades que abonen a desmontar

aquellas representaciones sociales sobre las juventudes donde los sujetos son representados desde la anomia, el desencanto, etc.

Elementos constitutivos del CDJ

Es pertinente pensar al CDJ como una de las variedades de uso de la lengua en contextos específicos y, en esta línea, dentro de la variedad coloquial digital oralizada. Desde este lugar, ponerla a funcionar también como una categoría posible de operativizar en otras formas de expresión discursiva juvenil online. Como todo constructo, es permeable a modificaciones a partir de sus elementos constitutivos, sintetizados en Palazzo (2010b:20):

- Forma parte de las prácticas culturales y, dentro de estas, las discursivas, propias de la TIC en el contexto del ciberespacio en cuanto espacio social practicado.
- Los jóvenes usuarios o prosumidores aparecen como nuevos actores sociales situados en la cultura de la experimentación, la subjetividad y la inmediatez.
- Se construye a través de formas socialmente acanónicas, antinormativas, pero adecuadas y reguladas por el género y la situación de comunicación.
- Las imágenes de afiliación y autonomía se construyen a través de un lenguaje significativo y simbólico que, aunque preexistente en instancias de interacción orales offline, se reafirma en la escritura y la imagen ciberespaciales.

Una primera definición propuesta, y elaborada en función del análisis de géneros como el chat, blogs y fotolog fue (Palazzo: 2009)

La palabra como “habla escrita” compuesta por otros signos no verbales, en el contexto de uso del Ciberespacio, atendiendo a la particular construcción discursiva de los jóvenes.

Esto implica tomar en consideración aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales que se enmarcan en la dinámica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) o, más recientemente, Tecnologías de la Sociedad de la Información (Schiavo, 2000) como infraestructuras de la sociedad a partir de la cual se producen conocimientos en red y se crean comunidades. (Palazzo, 2009:2)

Respecto de la contextualización de las prácticas discursivas y a su encuadre en tanto producto de una época, se hizo pie en tres dominios teóricos, principalmente: los nuevos medios (Igarza: 2008), la tecnocultura (Balardini: 2006) y las ciberculturas juveniles (Urresti:

2008), teniendo en cuenta la consideración de la dimensión subjetiva que tales nociones conllevan.

Dentro del proceso nuclear y más autónomo de análisis a partir de esta concepción general, se fueron encontrando una serie de ejes estructurantes y diferenciadores del CDJ, de corte pragmlingüístico y sociolingüístico: la competencia comunicativa, la adecuación lingüística, la sensación de pertenencia a una comunidad, las presentaciones de las personas sobre la base de las imágenes de afiliación y autonomía (Bravo: 2002) y el uso del registro coloquial.

El ciberdiscurso juvenil contempla además los siguientes rasgos: está enmarcado en el ciberespacio, producido por adolescentes y jóvenes escolarizados en relación simétrica entre ellos, con una praxis comunicativa competente y adecuada a los cibergéneros. Estos recontextualizan y resignifican los géneros discursivos primarios y secundarios. Asimismo, no existe una sola forma de realización, sino que son múltiples y dependientes de variables contextuales.

Una herramienta puesta a funcionar

Para confrontar los lineamientos conceptuales delineados en relación con el chat en Tucumán en otros espacios concretos de práctica, la categoría de CDJ fue sistematizada y operativizada en el análisis de fotologs, blogs de naturaleza política y estética y, en un viraje hacia el campo de la literatura, en novelas para adolescentes donde el CDJ fuera representado como parte de la dinámica de la historia. En relación con los fotologs y blogs tomamos casos de usuarios tucumanos; en lo que respecta a los textos de ficción, se trabajó con novelas españolas y argentinas.

Podríamos pensar las diferencias o polos de realización de lo (+) sintomático pragmlingüísticamente a lo (+) sintomático ideológicamente ubicando, en un polo, al fotolog y en el otro, a los blogs de índole política. En el primer caso, emergen más vívidamente los elementos del registro coloquial cronolectal que caracterizan al CDJ; en los otros dos casos, se visibilizan los aspectos ideológicos de identificación juvenil. En todos, el “nosotros” recortado en una edad social.

El fotolog fue un caso paradigmático: uno de los entornos de práctica que podemos considerar más sintomáticos del uso de CDJ y cuya existencia se extendió entre 2002 y 2016 con usuarios en más de 200 países. En el caso del sitio Fotolog.com, en el año 2003 tenía 3000 cuentas y el punto más alto fue en 2008, con 18 millones de cuentas. En 2018 reapareció con una identidad discursiva remozada y, si se quiere, contrahegemónica; “Queremos acabar con el exceso de publicaciones que nos lleva a buscar la aprobación de los demás. En

vez de eso, buscamos apreciar esa foto o vídeo que representa lo mejor" (Muñoz, 2018). Sin embargo, no logró recuperar su popularidad entre nostálgicos y nuevas generaciones ya inmersas en Instagram, Tik Tok, Snapchat, Facebook, etc.

Además de la contundencia respecto de la adhesión a esta red evidenciada en las cifras antes nombradas, la conformación de la comunidad de *floggers* representó uno de los fenómenos de subcultura juvenil más impactantes en la primera década del siglo XXI. Los elementos estéticos y semióticos de identificación juvenil asociados a la presentación de las personas y vinculados a las imágenes de autonomía y afiliación frente al endogrupo puestos en escena en ámbitos del espacio urbano reforzaron una identidad ya consolidada en la práctica discursiva.

En ella se manifestaron determinadas constantes que caracterizan a las nuevas culturas juveniles, representadas mediante el registro coloquial online³ en el ciberdiscurso: construcción y/o narración de identidades en movimiento de autonomía de "lo adulto"; reconfiguración de la representación y exposición de la intimidad en el escenario cibernético; sensación de pertenencia grupal; sentimiento de libertad (social y lingüística) y acción constante. Los enunciados verbales y no verbales (frases, emoticones, símbolos) giran en torno de temáticas relativas al universo de gustos, vivencias y formas juveniles de vincularse; en consonancia con esto, la ostentación de una particular construcción discursivo-semiótica de la imagen en la fotografía. Además, la sujeción, en términos de Searle (1994) a reglas constitutivas del género (es decir, aquéllas que definen las conductas y emanan de las características del género): posteo (foto, comentario y firma) así como la adecuación a reglas regulativas, que preexisten al género fotolog y tiene que ver con los modos de ser juveniles: estrategias corteses de afiliación, registro coloquial y antinormatividad.

Por otra parte, y conscientes de que el blog como género discursivo no fue ni es excluyente o predominantemente practicado por jóvenes como lo fue el fotolog, indagamos en el comportamiento general del CDJ en casos en que sí lo fue. A modo de síntesis, concluimos en las siguientes constantes: usuarios escolarizados, con una perspectiva juvenil de temáticas variadas de mayor reflexión ideológica y estética, representación discursiva del "nosotros" generacional manifestada en

³ El registro es una conducta lingüística, social y comunicativa que es producto del uso de las variedades de lengua y tiene un propósito comunicativo específico. Briz (1998: 25) caracteriza los registros como estados sincrónicos diferentes a lo largo de la historia de la lengua, junto con los dialectos y sociolectos, derivados de las variedades (G. Palazzo: 2012).

estrategias de filiación y autonomía; adecuación a las reglas constitutivas del género: texto/imagen, comentarios, historial, así como a las reglas regulativas del uso: registro coloquial escrito, creatividad y juegos lingüísticos. Advertimos una mayor presencia de registro oralizado y jerga juvenil en los comentarios.

Asimismo, y en el marco general del estudio de representaciones sociales juveniles en entornos comunicativos situados, analizamos dos casos específicos: uno de tipo estético-literario, *Fragmentos de mi alma* de la usuaria Valebé (valebecker90.blogspot.com), estudiante de Diseño Gráfico de 21 años de edad y el blog *La toma UNT* (<https://latomaunt.wordpress.com/>), de corte político y vinculado a la toma universitaria por parte de estudiantes de nivel superior de la Universidad Nacional de Tucumán en el año 2013. En ambos constatamos que el CDJ funcionó menos como variable de uso lingüístico que como representación de una edad social, una identidad personal o colectiva enunciada desde el “nosotros” generacional.

En *Fragmentos de mi alma*, esta característica dependió de la variante literaria o artística, con primacía de la función poética y en un recortar la propia identidad de entre las demás, en un acto de autonomía. Pero también de establecer la filiación con los otros, con la comunidad de discurso, de intereses y de prácticas (Palazzo: 2014).

En cuanto al blog *La toma UNT*, el discurso de los estudiantes que promovieron y sostuvieron esta acción política de reclamo y resistencia, se ubicó desde la representación social de la juventud como motor de cambio, juventud comprometida, juventud que se imagina presente y futuro. Desde el punto de vista sociocultural e ideológico, concluimos en que se materializó aquí una de nuestras premisas respecto del CDJ: que es una forma de identificación juvenil con los pares a la vez que una representación de autonomía del mundo adulto (sus prácticas e ideologías). Se trata de sostener el estatuto de “joven” en cuanto “estudiante” distinto del de “docente”, “autoridad”, etc., resaltando el costado de autonomía y capacidad de gestión que no suele asociarse con la noción de “juventud” en sus definiciones más intuitivas o cristalizadas (Palazzo: 2016).

Finalmente, y en consonancia con los objetivos más actuales de nuestro proyecto de investigación nos abocamos a estudiar representaciones discursivas de la interacción juvenil en el discurso literario; es decir, lo relativo a la funcionalidad y formas en las que cierto tipo de ficciones discursivizan sus prácticas online. Asimismo, a determinadas características, contextos y tópicos asociados con un segmento juvenil del siglo XXI urbano, escolarizado, con habitus de clase media que incluye la socialización digital. Se seleccionó un corpus acotado de novelas autores nacionales entre las que se encuentran *C@ro dice*, de

María Inés Falconi; *Hola Princess*, de Gloria Candiotti y la novela española *Pulsaciones* de Javier Ruescas y Francesc Miralles, con el fin de poder efectuar un análisis que dé cuenta de las particularidades que adquiere el verosímil literario al ficcionalizar modos y formatos propios del ciberespacio en general, y del ciberdiscurso juvenil en particular a través del desarrollo de la totalidad o partes de la trama en espacios comunicativos practicados en línea: Whatsapp, blogs, chats, Facebook y el correo electrónico.

Confrontamos qué forma y a partir de qué regularidades son verosimilizados los discursos juveniles y el CDJ, énfasis en esta última forma comunicativa en sus aspectos léxico-semánticos y pragmadiscursivos.

Las novelas seleccionadas, a las que referiremos sucintamente, forman parte del campo de la “literatura juvenil” o “literatura para adolescentes” donde los argumentos se estructuran en temáticas sobre el cambio, la búsqueda personal, la autopercepción, los estereotipos estéticos, el amor adolescente y el contexto escolar. Sus protagonistas están integrados o están en conflicto (de tratamiento superficial) con el universo de lo adolescente y su voz ocupa si no todo, gran parte del espacio enunciativo. Sin embargo, esta enunciación, en lo que respecta a la posibilidad de representación del CDJ está orientada, mediada o prefigurada por las autorías implicadas, desde la pauta adultocéntrica o, si se quiere, normativista. Tal es el caso de *Pulsaciones*, escrita en formato de mensajes al estilo de Whatsapp mediante una aplicación llamada *Heartbits*; en su “Nota de uso” sobre la aplicación en cuestión advierte que es innecesario el uso de abreviaturas. Asimismo, toda la novela se ajusta a una escritura sin rupturas con las pautas notacionales u ortográficas, más allá del uso de algunos recursos de representación de la variedad diastrática y el dialecto visual. Del mismo modo, en *C@ro dice*: Inés Falconi toma la palabra en un epílogo de la novela explícita y metaliterariamente, para explicar el porqué de la decisión de incorporar el formato chat dentro de la trama y la pertinencia de este género del ciberespacio para el desarrollo y verosimilitud del conflicto:

Queridos lectores: Los personajes de esta historia chatean. Chatean mucho. Casi tanto como todos ustedes. Y ahí se me presentó un problema: el lenguaje del chat no es como el de los libros, ni como el de la escuela, ni siquiera como el de las cartas o las notitas escritas a mano. Chateando, las palabras aparecen y desaparecen a toda velocidad. Pero... ¿se puede contar una historia usando esa forma tan particular?... Lo intenté, juro que lo intenté, pero al releerla una y otra vez, tenía la sensación de que estaba escrita en chino, y que la dificultad para descifrarla nos alejaba de lo que para mí es más importante que la

forma: la historia misma. Entonces probé escribir “normal”, con puntos, comas, acentos y todas las letras del abecedario. Eso, sin duda, nos sumergía en la historia (de hecho, está garantizado por siglos de experiencia que las historias se cuentan con palabras bien escritas), pero nos alejaba definitivamente del mundo del chat. Al fin, tomé una solución salomónica (buscar en el diccionario, por las dudas): usé las palabras completas, pero también usé algunos modismos del chateo, aquellos que, a mi criterio, no interferían en la comprensión. A algunos les habrá parecido que usé pocos, y a otros demasiados, pero unos y otros, al menos ahora, saben por qué está escrito tan raro. M.I. (María Inés) (Falconi, 2007: 258)

Si bien el texto literario por definición no tiene un correlato directo con la experiencia real, o bien no se debe interpretar o valorar sobre el criterio de veracidad, en este tipo de novelas las representaciones discursivas del uso del lenguaje en géneros web sí merecen atención ya que la escritura se propone como una plasmación realista del uso de la variedad coloquial escrita. Lo real como materia prima puede entrar en conflicto con la finalidad estética realista. Esta, al no ajustarse a la antinormatividad característica del CDJ, genera lo que denominamos *fisura del verosímil*. Tal irrepresentabilidad, según Olaizola (2019) se explica porque “el valor de uso y el valor de cambio de cada texto digital en los entornos digitales interconectados no se pueden transponer a lo literario” (Olaizola, 2019: párr. 11); las formas que adopta la escritura en el ciberespacio obedecen a un sistema de valor de intercambio diferente del valor asignado a la comunicación literaria.

Limitaciones y aperturas

Nuestra propuesta, tal como se fue elaborando, no está exenta de limitaciones, críticas y posibilidades: podríamos esgrimir, por una parte, que el singular en la denominación de la herramienta *ciberdiscurso juvenil* sugiere una sola forma de realización discursiva juvenil en entornos ciberespaciales. Por otra parte, que las regularidades léxicas y antinormativas con las que se lo identificó no son inherentes a los usuarios jóvenes a priori. Finalmente, la referencia a la variable escrita dentro del registro de uso.

En el primer caso, cabe considerar que la herramienta no buscó homogeneizar en un solo constructo la heterogeneidad de posibilidades pragmáticas en la comunicación digital juvenil sino establecer regularidades en un andamiaje operativo que pudieran eventualmente revisitarse y reactualizarse con el devenir de la emergencia de nuevas formas y formatos discursivos, así como en relación con la cuestión de género.

En el segundo caso, si bien las particularidades de corte notacional y pragmalingüístico son de uso común a distintas edades sociales, el atributo “juvenil” en esta propuesta deriva del componente identitario generacional, cronolectal e ideológico donde los sujetos jóvenes delimitan su territorio de los modos discursivos tanto infantiles como adultos o adultocéntricos. Por otra parte, lo juvenil también está en el origen de las rupturas con la norma y con los movimientos de afiliación y autonomía que subyacen al CDJ; y es desde el núcleo de prácticas juveniles donde se irradian las constantes semánticas, léxicas, notacionales, simbólicas, hacia los usuarios adultos y niños.

En cuanto a la –no definitiva- caracterización del CDJ considerando las formas de realización a partir de la escritura y, desde allí su conjugación con otros signos verbales y no verbales resultó limitada para géneros donde el soporte audiovisual domina, como es el caso de los videoblogs, o aplicaciones como *TikTok*. Por tanto, cabe incorporar a aquella primera definición esta variable. Sin embargo, sí son aplicables a estos géneros donde prima lo audiovisual las constantes relativas a las experiencias y vínculos simbólicos de los usuarios como parte de comunidades (lingüística, comunicativa, de uso, etc), la construcción de narrativas identitarias e ideológicas relacionadas con la juventud como una edad social.

Capítulo II

Sexting y extimidad: lo íntimo modelado para la red

María Evangelina Narvaja

Este capítulo se ocupa de la convergencia entre dos fenómenos sociales que se han puesto en el centro de la escena académica en relación con las juventudes en los últimos años: la *extimidad* y el *sexting*. En él, partimos de suponer que el sexting es una práctica que ocupa terreno en las comunicaciones digitales como resultado de un proceso en el que la intimidad se retrae frente a la exhibición de aspectos que solían estar restringidos al ámbito de lo privado. Este movimiento aparece ligado a transformaciones en las representaciones sobre la popularidad, que ya no está vinculada a atributos especiales o virtudes de un sujeto, sino a un altísimo grado de exposición a en redes sociales.

La inquietud por estos temas surge de la experiencia directa como docente de nivel secundario, lo que supone mantener un contacto cotidiano con adolescentes y con sus modos de “ser” y “hacer”. De tal manera, el quehacer escolar conduce, necesariamente, a preguntas sobre cómo las “nuevas” prácticas juveniles, los escenarios adolescentes y los sentidos que circulan en torno a estas subjetividades impactan en el devenir educativo.

Por tal motivo, los temas que aquí se tratan no solo aspiran a aportar al crecimiento de una línea de investigación en la que los Estudios del Discurso confluyen con los Estudios sobre juventudes (Palazzo et al., 2017), sino también como herramientas que permitan entender algunos de los elementos que hacen a la enorme complejidad de las prácticas y subjetividades adolescentes contemporáneas, para dar respuestas a los desafíos que se presentan en el ámbito educativo.

En el desarrollo de este capítulo, primeramente, nos detendremos en las nociones teóricas para luego presentar brevemente las técnicas e instrumentos metodológicos y, finalmente, aportaremos algunos resultados que nos permitirán mostrar cómo estas nociones han sido operativizadas.

Acercándonos a una definición de *sexting*

El *sexting* alude a una práctica que se ha renovado ubicándose en escenarios digitales, pero que se reconoce previa a la masificación de estas tecnologías (Chaflen, 2009). Los foros de internet, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería se han convertido, en mayor o menor grado, en mediadores del erotismo y de la sexualidad. Además,

las prácticas surgidas de la interacción humana con las tecnologías de la comunicación han gestado nuevos conceptos que, en poco tiempo, rebasan los límites de su definición, en tanto las plataformas de comunicación se encuentran en constante expansión y reconfiguración y, por lo tanto, los usuarios en continua readaptación.

El término *sexting* es un acrónimo de las palabras inglesas *sex* y *texting*, y se define como la producción y el posterior envío o publicación, de forma consentida, de material audiovisual de tono sexual explícito o sugerido, para el que se utilizan distintos dispositivos de comunicación.

La bibliografía precedente da cuenta de un fenómeno global y complejo que muestra divergencias en cuanto a su definición e instrumentos de medición, que dificultan la posibilidad de establecer comparaciones entre los resultados de las investigaciones (Courtice y Shaughnessy, 2017; Klettke et al., 2013; Mercado Contreras et al., 2016). Para algunos estudios, la práctica se limita a un modo de comunicación íntimo, que se establece entre personas que flirtean o que tienen una relación sentimental estable (Fleschler Peskin et al., 2013; Weisskirch y Delevi, 2011). En esa dirección, la adolescencia se presenta como una etapa propicia para participar del *sexting* ya que se caracteriza, entre otros aspectos, por un importante deseo de experimentación, particularmente en el plano de la sexualidad y posibilita, tanto una exploración del propio cuerpo, como del juego de seducción (Albury y Crawford, 2012; Espín Miniguano, et al., 2017; Yépez-Tito et al., 2018).

Si bien los datos relevados por las investigaciones indican que el mayor porcentaje de envíos de mensajes de sugerencia sexual, o imágenes de tono sexual se realiza a través de la mensajería instantánea -un canal que se presupone de mayor privacidad-, este comportamiento también se observa en redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, con porcentajes de prevalencia menores (Drouin et al., 2013; Fleschler Peskin et al., 2013). Es así que el *sexting* involucra un emisor/creador que produce un mensaje generalmente de carácter multimodal y de tono sexual “suggerente/insinuante” o explícito, de forma voluntaria, que puede estar destinado tanto a un único como a múltiples receptores.

Plantear el carácter público o privado del contenido en el momento de su creación no es un dato menor. Por un lado, porque las motivaciones son distintas cuando se trata de publicar este contenido para múltiples espectadores. Por otro, porque cuando el intercambio se realiza dentro de un marco presupuesto de confianza y privacidad, pero ese material es difundido a otros sin el consentimiento del primer emisor, la práctica se pone en contacto con otros fenómenos, entre los cuales encontramos la *sextorsión*, el *ciberbullying* y el *ciberdating violence*,

todas estas formas de violencia desplegada a través de medios electrónicos digitales.

Si bien el elemento definitorio del *sexting* tiene que ver con el carácter sexual, esta determinación conlleva cierta problemática a la hora de calificar una imagen como sexualmente sugerente o insinuante. Al respecto, Pérez et al. señalan que “la línea que separa la carga erótica o sexual de un contenido puede resultar, en ocasiones, difusa”; más aún recurrir a las expresiones “casi desnudos o semidesnudos” (2011:7) para definir la práctica. Por ejemplo, la fotografía de una persona que se retrata en traje de baño no implica necesariamente que intenta generar deseo o placer sexual en el receptor o en sí mismo, sino que la carga erótica puede haber sido asignada por el receptor (Mattey y Diliberto, 2013). En este sentido, Karrera y Garmendia (2019:143) sostienen que “lo verdaderamente importante en esta forma de comunicación es lo que pueden llegar a evocar las imágenes y no tanto la realidad que reflejan”. Es decir, que es posible que una imagen sea leída con una intención sexual, pero que no haya sido producida con ese propósito.

La extimidad como escenario

La trayectoria de los estudios sobre *sexting* ha tenido un gran crecimiento en los últimos años. Las primeras investigaciones realizadas se centraron en determinar la prevalencia de la práctica, y posteriormente los estudios se ocuparon de problematizar el fenómeno desde distintas líneas. Entre ellas existen algunos aportes que, aunque pueden considerarse marginales en relación con el tratamiento del fenómeno, sugieren una perspectiva cultural que conduce a reflexionar sobre el escenario en el que el *sexting* tiene lugar y que sostienen que la práctica responde a nuevos marcos epocales, puestos de manifiesto, entre otros elementos, en la disolución de las barreras entre el ámbito público y el privado, en la emergencia de un modelo social basado en la imagen y el espectáculo, y en la mercantilización de las sexualidades (Acosta de Arriba, 2011; Barros et al., 2014).

Iniciado el siglo XXI y con la enorme ampliación del acceso a internet, se empezó a hacer evidente un proceso, aún en marcha, en el que se difumina la frontera entre lo público y lo privado. Este movimiento se ve plasmado en prácticas que ponen en jaque aquellas representaciones sobre la intimidad que fueron construidas durante la modernidad.

Sibilia (2008:16) propone el oxímoron *éxtimo* para calificar prácticas y soportes a través de los que la intimidad se expone “en las vitrinas globales de la red”. Con este término, da luz a un fenómeno que implica un movimiento subjetivo hacia el exterior: el sujeto se confiesa, se muestra, se exhibe a través de las pantallas, con el propósito de responder a un deseo de reconocimiento y popularidad, y, al mismo

tiempo, satisface cierta necesidad de consumo de vidas privadas, por parte de quien observa.

Se trata de convertir a la propia intimidad en un espectáculo y a la personalidad en una criatura orientada hacia las miradas ajenas, como si los otros constituyeran la audiencia de un espectáculo capaz de legitimar que el protagonista de ese show de hecho existe, y que ese yo es alguien. (Sibilia, 2008:328)

En un trabajo anterior, hemos planteado que la existencia de prácticas íntimas, o prácticas de extimidad, alude a que los sujetos utilizan los recursos y las estrategias que brindan los medios de comunicación, las aplicaciones y las redes sociales en pos de la composición de sus propias narrativas personales de intimidad, configurando ficciones de realidad que se despliegan para los espectadores ávidos de consumo (Narvaja y De Piero, 2016).

Las tramas de auto-expresión y auto-exposición se generan a través de un proceso especial de mediatización que se realiza en términos visuales y lingüísticos, como lo sugiere Illouz (2007:174), “no para otro específico y concreto sino para un público generalizado y abstracto”. La intimidad se expone a través de una profusión de géneros narrativos confesionales en diferentes soportes (biografías, autobiografías, diarios íntimos, cartas, *talks-show*, *reality show*, etc.) y se convierte en una cuestión visual (Mateus, 2010) dada la enorme cantidad de medios tecnológicos disponibles para captar, a través de imágenes, momentos insignificantes de la vida diaria.

Esto quiere decir que aquello que se produce para ser exhibido en internet, especialmente a través de redes sociales, en muchas ocasiones, es una construcción, un modelado, lo que hace evidente la enorme plasticidad de la identidad digital y también de la intimidad. El contenido que se publica cobra dimensión y espesor subjetivo, porque se piensa en y para la red, para los contactos y seguidores, como un espectáculo. Cabría preguntarnos si de lo contrario esta producción tendría lugar, al menos, en los términos en los que en el ciberespacio se presenta.

Con respecto al último punto señalado, Acosta de Arriba (2014) subraya que, con la explosión de la cultura de masas, la industria del sexo ha confiscado la iconografía del cuerpo y parece haber agotado los límites de la representación sexual, con el propósito de seguir generando regalías. Como consecuencia, “los constantes y cada vez más frecuentes cruces y recruces entre las tecnologías digitales y lo sexual están contribuyendo a configurar la cosmovisión de nuestras sociedades contemporáneas” (Acosta de Arriba, 2014:32), particularmente en lo que respecta a las zonas públicas y privadas de lo

sexual. En ese sentido, entiende al *sexting* como resultado de un proceso por el cual el consumidor de imágenes pornográficas se ha convertido en sujeto porno, una metarrepresentación en la que la imagen pornográfica de uno mismo genera la auto excitación. Sumado a esto, la práctica vendría a corroborar la inagotable disposición de los sujetos a exponerse y mostrar cada vez más reduciendo los territorios de lo privado.

En otras palabras, con el *sexting*, los individuos se convierten en consumidores de imágenes de otros, muchas veces anónimos, en situaciones eróticas que plantean una novedad en relación con el nivel de aproximación a la intimidad de esas personas. Ya no se trata solamente de imágenes producidas por aficionados que practican el “porno amateur”; el foco se desplaza y lo que despierta el morbo son otros elementos, como el acceso a la privacidad de los y las protagonistas.

Todo esto conduce a reflexionar sobre cómo la cultura mediática actual incita a los y las adolescentes a producir formas particulares de auto-exhibición sexual. Sin embargo, al mismo tiempo, los deja librados al riesgo de que sus cuerpos y sexualidades sean impugnados a través de discursos morales y legales condenatorios (Ringrose, 2013), pero, sobre todo, a otros peligros para los que aún no cuentan- ni contamos- con herramientas que les permitan una adecuada intervención.

Sexting y extimidad en el discurso de adolescentes tucumanos

Teniendo en cuenta la complejidad y diversidad de las prácticas involucradas dentro del *sexting*, seguimos las contribuciones (Courtice y Shaughnessy, 2017) que subrayan la importancia de utilizar definiciones que aporten los matices presentes en el comportamiento, y que se delimiten los diferentes tipos de contenido, medios de transmisión y los contextos de relación, especialmente desde los propios protagonistas. En esa dirección, y ante la escasa producción de datos empíricos sobre el fenómeno en población adolescente argentina, entre el 2015 y el 2018 se desarrolló una investigación que buscaba conocer las representaciones de un total de 714 adolescentes tucumanos sobre la práctica del *sexting*. Se recogieron datos cualitativos y cuantitativos (con muestras diferenciadas), productos de grupos de discusión (en adelante GD) y de una encuesta, que fueron mutuamente enriquecidas, aplicados en doce instituciones educativas de gestión estatal y privada de las ciudades de Banda del Río Salí, Capital y Yerba Buena, correspondientes al Gran San Miguel de Tucumán.

Si bien se utilizaron herramientas elaboradas por investigaciones previas que fueron adaptadas al contexto particular, se consideró

necesaria la elaboración de otros instrumentos que permitieran explorar la hipótesis de la que partimos. Con este propósito, se recogieron intervenciones volcadas durante los GD y se desarrolló un cuestionario que incluía, entre otras cuestiones, respuestas sobre el conocimiento del término *sexting* y su significado, sobre el significado de los términos privacidad y popularidad, y sobre las motivaciones para la práctica, la percepción sobre los riesgos derivados de la viralización de las fotos o videos *sexy*⁴ y las experiencias de ciberacoso sexual a través de la adaptación de un instrumento elaborado por García Guilabert (2014)⁵.

La metodología mixta- cualitativa y cuantitativa- aporta datos complementarios para el conocimiento de un fenómeno que continúa siendo poco explorado en Argentina y en América latina en general.

En el análisis de los datos extraídos, se ha privilegiado una perspectiva discursiva que permite relacionar lo que los sujetos dicen con su articulación en las prácticas sociales efectivas, para penetrar en los niveles más opacos del discurso (Arnoux, 2009), sin perder de vista que cuando hablamos de adolescencia no nos referimos a un todo homogéneo. Entendemos que un estudio que quiera acceder en mayor profundidad al complejo entramado de significados que plantea el *sexting*, precisa de la materialización discursiva de la palabra de sus protagonistas y requiere del análisis de aquello que tienen para decir los individuos a partir de sus propias experiencias (Narvaja, 2019a).

¿Qué saben acerca del *sexting*?

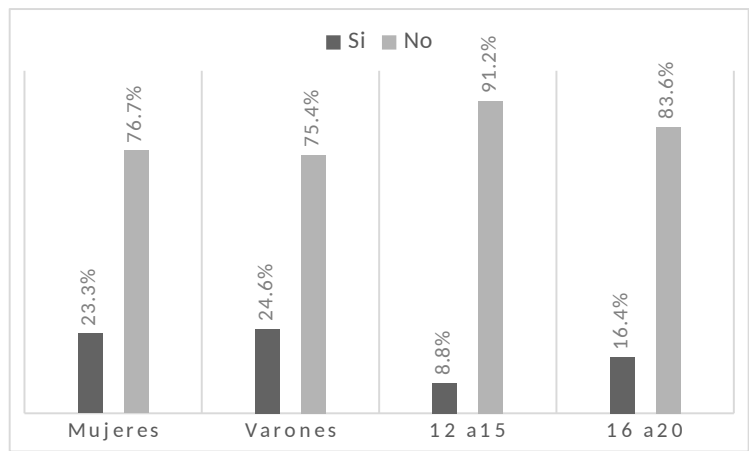
El estudio conducido por Walker et al. (2013) advirtió que los adolescentes no acordaban en una sola palabra para designar al fenómeno. En nuestro caso, los datos recopilados por la encuesta mostraron que, sobre un total de 682 participantes, el 88,2% de los adolescentes tucumanos desconocían el término *sexting*, lo que nos conduce a acordar con las investigadoras que el término es utilizado en el ámbito académico y en los medios de comunicación, pero no ha sido apropiado por los jóvenes. Como se puede observar en el siguiente gráfico, los porcentajes de desconocimiento fueron similares tanto para mujeres (76,7%) como para varones (75,4%). Sin embargo, en cuanto a la edad se observó una diferencia porcentual, que indica que los y las

⁴ En la encuesta se incorporó la siguiente definición de esta expresión: "Fotos o videos *sexy*: se refiere a fotos o videos personales sugerentes, provocativas o explícitas sexualmente y que contienen imágenes de uno/a mismo/a semidesnudo/a o desnudo/a (no se refiere a fotos o videos de modelos o artistas, ni a material pornográfico)".

⁵ El cuestionario de Cibervictimización (García Guilabert, 2014) consiste en una batería de ítems creada por el Centro Crimino de Alicante (España) denominada "Hábitos de los menores en Internet". De este instrumento se seleccionaron aquellos referidos a las formas de violencia sufrida por los menores a través de Internet, específicamente Ciberacoso sexual.

adolescentes de entre 12 y 15 años desconocen el término en una proporción mayor (91,2%) que aquellos que tienen entre 16 y 20 años (83,6%).

Gráfico 1. Conocimiento del término sexting según género y edad



Fuente: Elaboración propia

Un primer análisis de estas respuestas permitió advertir que quienes reconocían la palabra la vinculaban principalmente con el intercambio de fotos o mensajes sexuales, mientras que un pequeño grupo la asociaba con un tipo de acoso sexual o con algo indefinido relacionado con el sexo.

En un segundo momento, con el objetivo de profundizar en el análisis, emprendimos el rastreo del campo asociativo del término. Este concepto refiere al conjunto de palabras relacionadas entre sí a partir de vínculos establecidos en el contexto de referencia (Ghio, 2012). Por lo tanto, no es una relación estrictamente lingüística sino discursiva, en tanto no se funda en aspectos morfológicos sino en asociaciones complejas fundadas en prácticas sociales, contextualizadas socio-cultural e históricamente. Este tratamiento posibilita el acceso al campo de representación en el que se muestran los elementos organizados en torno al núcleo figurativo “fotos”, que constituye una imagen concreta y tangible, que permite incorporar y expresar el sentido de esta noción tan abstracta.

En la siguiente nube de palabras (Figura 1), representamos la frecuencia de aparición de los términos asociados a *sexting*. Como se puede observar, el calificativo “sexual” y el verbo “enviar” siguen en

orden de reiteración. De este modo, el término se materializa en imágenes mentales concretas. En la siguiente cita de la encuesta un participante dice: “es cuando se envía mensajes o fotos sexuales” (E004).

Figura 1. Campo asociativo del término *sexting*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la definición fue el modo de organización del discurso más elegido para explicar qué es el *sexting*. Para Cuñarro y Bonorino (2012), este recurso constituye una aproximación a la comprensión y a la explicación de los objetos y fenómenos del mundo. Las autoras consideran que el nivel de complejidad de la operación cognitiva necesaria para elaborar una definición está dado por “una gradación entre las escalas: concreto-abstracto, simple-complejo, presencial-no presencial y vivido-no vivido” (Cuñarro y Bonorino, 2012:80). En este caso, las respuestas dan cuenta de que, aunque el término sea un neologismo anglosajón, tiene un anclaje en la experiencia concreta-directa o indirecta- por la que se define: “Para mí el *sexting* es enviar fotos o videos hot por medio de redes sociales” (E135).

Cabe señalar que estos enunciados corresponden a un tipo de definiciones en las que el hablante común procede de forma descriptiva

para expresar el significado de la palabra, por otro lado, carecen de carácter formalizado y evolucionarán junto con los objetos que procuran definir (Cuñarro y Bonorino, 2012): *“es un acto el cual se intercambian contenido sexual a través de celulares” (E350)* o *“el sexting es la acción de mandar mensajes de texto eróticos o sexuales” (E016)*.

Los enunciados manifiestan certeza y aportan información sobre:

- a) el tipo de acción que se lleva a cabo en esta práctica: sacar (fotografiar), enviar, mandar, pasar, recibir, intercambiar, publicar, textear, chatear, exponer el cuerpo, compartir y divulgar,
- b) el código: foto, video, mensaje de texto, chat,
- c) el contenido de las imágenes: cuerpos desnudos, partes íntimas o cuerpos con poca ropa,
- d) el tipo de contenido que se califica como: sexual, provocativo, íntimo, privado, hot, erótico,
- e) el canal: redes sociales, celular, y
- f) el receptor del mensaje: que puede ser una persona, sin mayores especificaciones, o la pareja.

Los adjetivos con los que se califica el contenido de los mensajes expresan “las características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea lo que es y no otra cosa” (Jorba, 2000 citado en Cuñarro y Bonorino, 2012:80), y los podemos clasificar como subjetivos evaluativos no axiológicos y subjetivos evaluativos axiológicos (Kerbracht-Oreccioni, 1986). Las palabras que se encuentran dentro del primer grupo son: *sexual, erótico, provocativo y hot*. Este tipo de adjetivos comprenden a los que, sin enunciar un juicio de valor ni un compromiso afectivo del locutor, expresan una evaluación cualitativa (o cuantitativa) del objeto denotado por el sustantivo al que determinan, el *sexting*, y en este caso, califican un conjunto de comportamientos que conciernen al amplio espectro de la sexualidad. Las palabras del segundo grupo implican un juicio de valor respecto del objeto: *perversos, prohibidos y pornográficos*, que revelan un juicio de valor negativo sobre las fotografías y sobre la práctica. Cabe señalar que estos términos tienen una muy baja frecuencia de aparición. Esto indica que no son elementos que presenten un peso determinante dentro de las representaciones sobre *sexting*.

Como se ha mencionado antes, en relación con los destinatarios del contenido sexual, las respuestas, en su mayoría, aluden de forma indeterminada a “una persona”, “otras personas”, “a alguien” o “por privado”. Son pocas las respuestas que especifican el vínculo de pareja entre quienes intercambian este material y la “confianza” (Figura 1) como condición necesaria para que este tipo de comunicación se

establezca. Así también son reducidas aquellas en las que el *sexting* se asocia con el acoso.

Finalmente, podemos destacar que un pequeño grupo define el *sexting* apelando a una construcción metonímica: “es *mandarse fotos de las partes íntimas*” (E175). Esto supone que hay sectores del cuerpo vinculados con la sexualidad que aún constituyen un tabú, razón por la que se nombran a través de un eufemismo, y que la focalización en estas partes del cuerpo implica una gran carga sexual.

¿Por qué creen que sus pares practican *sexting* y cómo perciben los riesgos?

Tal como se ha señalado antes, el instrumento con el que se indagó sobre las motivaciones para participar de *sexting* fue construido a partir del análisis discursivo de las intervenciones volcadas en los GD. Se elaboraron un conjunto de ítems expresados de manera afirmativa sobre los que los participantes debían responder en una escala (tipo Likert) de cinco puntos (desde 0 “Nada cierto” hasta 4 “Totalmente cierto”). Con estos enunciados se exploraron dos líneas de interpretación sobre las motivaciones para practicar *sexting*: como una búsqueda de popularidad a partir de la exposición de la intimidad y como un modo de coqueteo o de experimentación sexual.

Investigaciones precedentes han demostrado que sentirse atractivos y obtener popularidad en el entorno social más próximo constituyen algunas de las razones más importantes por las que los y las adolescentes participan del *sexting* (Fajardo et al., 2013). En estos casos, recibir respuestas positivas a las imágenes implica que poseen una cualidad atrayente y seductora que los hace deseables para los demás y que redundaría en cierto estatus en el grupo de pares.

En esta dirección, en un trabajo anterior (Narvaja, 2019b), mostramos que los resultados arrojan un acuerdo importante en que las imágenes *sexys* se comparten principalmente con el propósito de conseguir “me gusta” en sus publicaciones de redes sociales, lo que les permite, además, obtener seguidores y ser populares; mientras que en segundo orden aparece el hecho de querer tener relaciones sexuales o presumir. De este modo, el relevamiento cuantitativo permitió establecer un vínculo entre la exposición de la sexualidad con la búsqueda de popularidad. Esto quiere decir que, desde la mirada adolescente, la práctica de subir imágenes de semidesnudez se asocia a la posibilidad de reconocimiento, plasmada en la cantidad de reacciones que puede generar una publicación.

Es lo que comúnmente hacen los adolescentes hoy en día de subir fotos semidesnudos para tener más amigos y ser reconocidos en todas partes a la que vayan (E349).

Esta creencia, que puede transformarse en un propósito para muchos chicos y chicas que necesitan sentirse aceptados, no necesariamente les genera seguridad y autoconfianza. Por el contrario, desde lo expresado en las encuestas, los participantes consideraron que consiste en una moda que trata de imponer ciertos estereotipos, como lo es el atractivo físico, que puede conducir a generar ansiedad por cumplir con esos parámetros.

A partir de la consulta sobre cuánto consideran que les preocuparía a ellos, o a otros chicos de su edad, un listado de situaciones problemáticas en el caso de que sus imágenes sexy se divulgaran, se encontró una considerable preocupación por todas las circunstancias hipotéticas sugeridas. Entre ellas destacan, en un alto porcentaje, la idea avergonzar a sus padres, sufrir algún tipo de abuso sexual a través de internet y tener que abandonar la escuela a la que asisten. Por otra parte, se observan que las mujeres se sienten más preocupadas que sus compañeros por las posibles situaciones de riesgo planteadas (Narvaja, 2019b).

En nuestra definición de *sexting*, se ha explicitado que esta práctica implica el consentimiento de los participantes. Sin embargo, también se han explorado los casos en los que los adolescentes han sido víctimas de ciberacoso sexual. Los datos mostraron que las adolescentes mujeres son quienes más han sido víctimas de acoso a través de mensajes de carácter sexual en redes sociales o teléfono celular, tanto por parte de desconocidos, como por parte de otros adolescentes con quienes mantuvieron un vínculo de amistad, de pareja o escolar. Además, son quienes se han sentido más presionadas para enviar fotos o videos sexy (Narvaja, 2019b).

Sostenemos que los adolescentes tienen conciencia de las consecuencias y los riesgos que conlleva la práctica del *sexting*, especialmente, cuando una imagen se viraliza sin el consentimiento del protagonista.

En sus discursos, se despliegan experiencias previas, tanto propias como de otros y otras adolescentes de su edad, y estrategias para prevenir los riesgos, en las que recurren a las herramientas de las que disponen, que, en muchos casos, han adquirido después de pasar por una situación desagradable, pero también por las intervenciones que se realizan desde la escuela, especialmente a partir de los proyectos para prevenir el *grooming*.

Algunas ideas finales

Como lo han señalado Gelpi et al. (2019) en su estudio con adolescentes uruguayos, los participantes en los GD utilizaron términos ingleses como *packs* y *nudes* en vez de *sexting* para referirse a la práctica. La palabra *sexting* puede resultar abstracta y ajena, por ese motivo queremos subrayar que para abordar esta temática con adolescentes se deben considerar términos que les sean más cercanos. Para finalizar, entendemos que investigaciones sobre los fenómenos que exploramos en este capítulo son cada vez más necesarias. Sin embargo, es importante señalar su enorme complejidad, ya que el proceso investigativo se transita al mismo tiempo que los fenómenos van mutando. Durante la escritura de este trabajo, la pandemia por COVID-19 nos ha impuesto una reclusión en los hogares. Más que nunca antes, las puertas de los espacios privados se han abierto a través de las ventanas digitales y hemos asistido a una enorme diversidad de situaciones en las que la intimidad se ha visto expuesta. El contacto estrecho con los otros se ha constituido en una amenaza y ha sido reemplazado por horas de videollamadas y chats. En este contexto, el Ministerio de Salud de la Nación recomendó, con el objetivo de evitar posibles contagios, prescindir de los encuentros sexuales con personas con las que no se convive y, en su lugar, recurrir a prácticas como la masturbación o el sexo virtual. De este modo, el *sexting* entró en la agenda periodística y en las conversaciones cotidianas. Es posible que este hecho haya revertido los resultados que aquí fueron presentados.

No obstante, esto también plantea la urgencia de un abordaje desde la Educación Sexual Integral, que contemple las oportunidades que puede brindar el *sexting* para los y las jóvenes en un mundo que, muy probablemente, no volverá a ser el mismo. Pero, fundamentalmente, que trabaje poniendo el foco en los hechos que sí vulneran la intimidad de las personas, como la viralización de una imagen privada, y en las violencias que de allí derivan, de las que son principales víctimas las adolescentes y mujeres jóvenes.

Modos de ser y estar en el mundo digital: videoblogs e identidades juveniles

José Luis De Piero

Introducción

Hablar de las juventudes y el ciberespacio es un debate necesario, por varios motivos. Por un lado, la velocidad a la que se producen las innovaciones provoca una sensación de estar siempre corriendo por detrás de las novedades, volviendo imprescindible una comprensión y un análisis crítico de los fenómenos que van surgiendo. Por otro lado, existen interpretaciones que, si bien pueden parecer claras, presentan nuevos problemas o naturalizaciones que es necesario deconstruir: la dicotomía que todavía se emplea entre nativos e inmigrantes digitales, por ejemplo, ha sido muy prolífica y replicada en varios medios de comunicación, pero está teñida de prejuicios y de valoraciones que no siempre encuentran correlato en la realidad actual local en la que muchos jóvenes carecen de acceso real a los nuevos medios o a las herramientas para convertirse en productores dentro de este sistema. Finalmente, porque permite abrir nuevos debates y cuestionamientos sobre el papel que le damos a estos dos elementos en las sociedades contemporáneas, en los medios tradicionales y en los contextos académicos, en ocasiones tildados como “adultocéntricos”.

Los conceptos que aquí presentamos vinculados provienen de dos necesidades diferentes: el concepto de identidad digital intenta dar una herramienta para el estudio y análisis de los (auto)discursos de los jóvenes sobre ellos mismos que circulan en el ciberespacio. Al enfrentarnos con distintos discursos que se convierten en manifestaciones del yo de los jóvenes no podemos afirmar abiertamente que son un reflejo de su identidad, pero sí que intentan construir un producto consumible como tal.

Entre los múltiples discursos del yo que existen en el ciberespacio, y con una perspectiva amplia de una identidad digital montada en múltiples plataformas, una de las seleccionadas es la de los videoblogs, como un género discursivo particular con características propias a las que no necesariamente todo youtuber adscribe, y que, por lo tanto, no involucra a todos los usuarios sino a aquellos que deliberadamente escogen montar “espectáculos de intimidad en el ciberespacio” (Sibilia, 2008).

Se propone en este capítulo un recorrido primero por la noción de identidad digital y de algunos escollos metodológicos implicados en su estudio para pasar luego al tratamiento de los videoblogs. Las premisas

que guían este capítulo son, por un lado, que el ciberespacio es un espacio de práctica donde los sujetos realizan acciones, se vinculan y generan comunidades y, por otro lado, que los videoblogs son un tipo discursivo particularmente prolífico y adecuado para el montaje de estas narrativas identitarias de los jóvenes.

Es necesario destacar que hablamos de sujetos enmarcados en los distintos conceptos de juventudes por su preeminencia como productores de contenidos en las redes sociales y por ser ellos, muchas veces, los pioneros en estas prácticas.

Expresiones de la subjetividad y su estudio en el ciberespacio: Identidades digitales juveniles

La cuestión de la identidad digital presenta dos problemas a resolver a la hora de su estudio: el primero de ellos es poder precisar su delimitación como un objeto, su caracterización y su distinción respecto de una identidad que aparentemente no es digital. El otro problema es el de indicar una metodología clara para poder observar y analizar las identidades.

Existen muchos intentos a lo largo de la historia por definir la identidad, los primeros ensayos vinculan la identidad con la igualdad de un objeto respecto de sí mismo y, por oposición, su diferenciación respecto de otros elementos que no comparten esa igualdad. El conjunto que agrupa estas concepciones tiende a ser catalogado como “esencialistas” y proponen esta idea de un elemento que se mantiene inmutable a lo largo del tiempo.

Desde una mirada opuesta se ubican aquellas concepciones que entienden a la identidad no como un objeto inmanente sino más bien vinculado al proceso de identificación de los sujetos, que es, por lo tanto, cambiante y que se redefine en cada momento. Este debate se ha nutrido con aportes de la filosofía que ya desde los griegos con Parménides o Heráclito ofrece respuestas posibles a esta pregunta.

Además de la filosofía, la psicología también ha incorporado este concepto considerado como fundamental a la hora de entender al sujeto humano. Desde este campo, existen posiciones que consideran que no se trata de buscar entender la identidad como una idea abstracta y poco asequible al conocimiento humano, sino que hablan de subjetividades, como modos de transitar la realidad en un momento socio-histórico determinado (Bonvillani, 2012).

Debido a la complejidad del concepto es necesario posicionarse desde una perspectiva clara y coherente que pueda resultar operativa para entender los fenómenos que se dan en el ciberespacio: desde la “identificación” a la que nos invitan muchos sitios web hasta la creación de “perfiles digitales”, que no son otra cosa que discursos complejos y

multimodales en los que se intenta responder a la pregunta de “¿Quiénes somos?”

Una referencia ineludible al hablar de identidades y jóvenes en el ciberespacio es el texto de Buckingham (2008) en el que propone un recorrido por aproximaciones al concepto desde la psicología de la adolescencia, desde la sociología de la juventud, la política, la teoría social y realiza aportes novedosos implicando los medios digitales y la tecnología. De este debate interesa particularmente la tensión surgida entre las teorías sociales más recientes de Giddens y de Foucault. Buckingham hace hincapié en la idea de que la identidad puede construirse conscientemente, compartida por ambos autores pero desde posturas distintas. Para Giddens esta construcción se basa en la reflexión propia de cada sujeto, en un marco de libertad y de elección mientras que para Foucault se trata de un auto-control y auto-vigilancia impuesta por quienes ostentan el poder de maneras más sutiles. (Buckingham, 2008).

De manera operativa, la propuesta de Giddens (1991) resulta conveniente para pensar en los fenómenos que se producen en el ciberespacio. Para él, la identidad es un proyecto reflexivo que cada persona observa de sí misma y va tejiendo a lo largo del tiempo; es una identidad tanto continua como persuasiva y presume una narrativa que se vuelve explícita. Desde su propuesta, la identidad también incluye al cuerpo como una parte del sistema de acción y no como algo pasivo.

Esta caracterización resulta compatible con el entorno cibernético en el que lo que puede observarse son materiales discursivos diversos que reflejan estas construcciones reflexivas y continuas de los sujetos.

Esta noción resulta complementaria con lo que indica Restrepo al afirmar que:

Las identidades son discursivamente constituidas, pero no son sólo discurso. (...) En tanto realidad social e histórica, son producidas, disputadas y transformadas *en* formaciones discursivas concretas. Las identidades están *en* el discurso, y no pueden dejar de estarlo. (...) esto no es lo mismo que afirmar que las identidades son *sólo y puro* discurso, ni, mucho menos, que los discursos son simples narraciones quiméricas más allá de la realidad social y material. (Restrepo, 2012: 135-136)

Por ello se propone la observación del proyecto narrativo identitario como un objeto discursivo que de alguna manera refleja o expone la identidad del sujeto que lo(se) construye discursivamente en sus producciones, entendiendo que la identidad va mucho más allá de lo estrictamente discursivo.

Identidad digital e identidad en línea

La noción de identidad digital pone en discusión la de identidad en línea y, en consecuencia, la de identidad fuera de línea. Thurlow et al. (2004) comentan que, en los orígenes de las nuevas tecnologías y del mundo web, cuando todo era predominantemente texto, las identidades se concebían como múltiples: un sujeto se presentaba solamente a través del discurso en un sistema a-corporal, pudiendo generar tantos discursos como quisiera, ya que no estaban necesariamente vinculados entre sí. Se puede pensar, por ejemplo, en cómo las salas de chat permitían a un usuario elegir un *Nick*, un apodo, cada vez que alguien ingresara, pudiendo cambiarlo sin ninguna consecuencia más allá de, quizás, la complejidad de ser reconocido por la comunidad. Entonces el debate giró en torno a si estas narraciones de identidad del ciberespacio eran puras ficciones, en el sentido de creaciones completamente alejadas de la realidad, o si eran segmentaciones de un sujeto que elegía exhibir distintas facetas según sus necesidades.

Esta segmentación de los orígenes de internet se conserva de alguna manera todavía en cierta “especialización” de los sitios web que cada usuario emplea, siendo algunos más orientados al mundo laboral o profesional, otros más artísticos y otros más íntimos o personales.

No obstante, y apelando a algunos clásicos como Goffman (1959) o, más recientemente, Charaudeau (2006), se puede pensar que cada interacción humana exige la construcción discursiva de un sujeto enunciador que no necesariamente concuerda (o no en su totalidad) con esa persona del mundo real, de carne y hueso, en toda su complejidad.

A partir de allí, Thurlow et al. (2004) generan esta distinción entre identidades en línea e identidades digitales. Las identidades en línea serían aquellas creadas y montadas en la web, proyectos narrativos de alteridades, o ficciones de usuarios que crean “personajes” que sólo habitan el mundo web; mientras que la identidad digital serían las continuaciones en el mundo web del mismo proyecto narrativo que cada sujeto construye de sí mismo fuera de la web.

Finalmente, un aporte notable a este debate es el que introduce Marwick (2010) en su tesis doctoral. La autora vincula los conceptos de identidad, auto-promoción, lo público y lo privado con el universo web, enmarcado por un contexto de mercado neo-liberal y de elevada competencia tecnológica.

Marwick (2010) señala que la identidad es un producto en el que se difuminan los límites de lo público y de lo privado en un intento por generar una auto-promoción o un auto-marketing. La imagen propia (el *self* en inglés) es auténtica (en tanto que no es abiertamente falsa),

mercadeable (en tanto que encaja bien dentro del actual mercado cultural) y está alineada con los valores de la industria cultural: es emprendedora, positiva, rica en información y auto-motivada” (2010: 348; traducción propia). Estos rasgos se respetan y se aplican en los medios sociales, donde “la identidad es algo que puede ser construido, administrado y cambiado (...). Las personas eligen quién o qué quieren ser, con una vida imaginada, y usan las tecnologías de los medios sociales para darle existencia a esta imagen de sí” (2010: 349, traducción propia).

Identidad digital y Ciberdiscurso Juvenil

A partir de este posicionamiento, podemos vincular ahora cómo estas identidades montadas en línea se visibilizan en discursos que los usuarios construyen. Entendemos que hasta el año 2019 la mitad de la totalidad de usuarios de la web son jóvenes entre 18 y 34 años, y en Argentina hasta el año 2017 un 54% de los usuarios son menores de 35 años (Statista, 2020). Estos datos reflejan la importancia de la web para usuarios jóvenes y su prevalencia en este sector.

Es necesario reconocer, entonces, un vínculo entre estas identidades como proyectos narrativos y los discursos en los que se vehiculizan, que comparten los rasgos propuestos por Palazzo, también discutidos en este libro, de lo que denomina Ciberdiscurso Juvenil (CDJ).

Aquí es donde nos abocaremos al segundo problema: el de elaborar una herramienta metodológica que permita estudiar estos proyectos narrativos a la luz de herramientas discursivas. Para ello, vinculamos los rasgos de identidad propuestos por Giddens con aquellas características del ciberdiscurso en las que pueden reflejarse y hemos propuesto maneras específicas en las que estas conjunciones aparecen en los discursos digitales:

Tabla 1: Marcas ciberdiscursivas

Giddens	Palazzo	Marcas en los discursos
Identidad es un proyecto reflexivo	Centrados en el yo-nosotros	Empleo de formas pronominales y nominales de inclusión.
Desde el pasado hasta el futuro anticipado	Experiencia profana con ausencia de futuro. Discurso del presente.	Temáticas actuales, reflexiones en torno a temas inmediatos, poco tratamiento de la historia o de hechos futuros.
Reflexividad continua y persuasiva	El yo-nosotros dictamina las reglas y pauta temas y formas de conformación de la comunidad	Participación en desafíos o <i>challenges</i> , en tendencias o discusiones que la comunidad vuelve “tendencia”
Explicitación de la	Géneros	En un análisis diacrónico de los

narración de la vida	ciberdiscursivos con tendencia a la narración de la propia experiencia	discursos, se apela a producciones anteriores y a un efecto de "autenticidad" producida por la repetición de ciertos temas o contenidos.
Control del tiempo: tiempos personales	Lógica de los nuevos medios y competencia comunicativa adaptada a estas circunstancias.	Tensión entre dos rasgos constantes: "Atemporalidad" de las producciones (pueden ser consumidas en cualquier momento) vs. Vigencia en la actualidad (intentar ser "tendencia")
El cuerpo se vuelve centro	Estética visual	Construcción de una imagen corporal como marca personal.
Balance entre riesgo y oportunidad	Ponderación de imágenes de afiliación o de autonomía	Los usuarios deben negociar permanentemente su pertenencia a la comunidad.
Ser sincero con uno mismo	Desfachatez, despreocupación, anti normatividad.	Representaciones del yo: enunciaciones explícitas del propio desarrollo. Hilos conductores a lo largo de las producciones
Ritos de pasaje, transiciones	Oposición al mundo adulto	Pruebas que debe superar el individuo. Construcción del yo frente a los otros.
Internamente referencial: yo soy el hilo de mi vida	Registro, temas y motivos	La serie de discursos del presente se entretrejen en tal autenticidad

Fuente: Elaboración propia

A partir de estas categorías, se buscarán las marcas en los discursos para reconstruir estas identidades. Son esas marcas las que nos permiten afirmar que las identidades se vehiculizan en los discursos que circulan en la web. Los usuarios que eligen hacer uso de las herramientas que tienen para montar sus narrativas personales lo hacen en múltiples plataformas que interactúan entre sí y es necesario, también, observar cómo interactúan las cuentas de un mismo usuario entre las distintas plataformas: en ocasiones generando un único producto que se multiplica en diversas cuentas, a veces generando distintos productos según los usuarios de cada plataforma.

Cuando un sujeto desea ingresar al sistema de comercio de subjetividades, como postula Marwick (2010), debe adaptarse y elaborar un producto de la propia identidad acorde a la imagen que pide el público, sin dejar de lado la apariencia de autenticidad, por lo tanto, distinguirse puede resultar atractivo, pero sin olvidar las reglas que la comunidad impone y apelando al distanciamiento con el mundo adulto. Este debate nos permite afirmar, entonces que

las identidades de los sujetos se vehiculizan en discursos que pueden leerse como un hipertexto fragmentado, seccionado, nutrido por cuatro

elementos: (1) los enunciados explícitos sobre el yo que los usuarios montan en distintas plataformas en el ciberespacio; (2) el tamaño que ocupan estos espacios en su “residencia digital”⁶, es decir, la cantidad de sitios y cantidad de producciones o posteos subidos a esos sitios; (3) las prácticas y usos que hacen de estas plataformas en términos de conexiones y vinculaciones o exclusiones entre esos discursos, lo que permite determinar la extensión de esa residencia y su relación con otras comunidades pudiendo ubicarlo dentro de un mapa de usuarios, al mismo tiempo que permite identificar la existencia de uno o múltiples montajes de identidad de un mismo usuario y, finalmente, (4) las prácticas de inclusión y exclusión que lo vuelven parte de ciertas comunidades y que permiten que otros se integren o no en esa comunidad. (De Piero, 2019: 36)

El videoblog como espacio social practicado por jóvenes

YouTube es un sitio web nacido en 2005 y pensado para compartir contenido en video. El sitio web fue adquirido en el 2006 por Google y al día de la fecha es el tercer sitio web más visitado de todos. Allí se explotaron al máximo las posibilidades que brindaba la tecnología de la época. Sin dudas era revolucionario poder compartir video digital, aunque sea unos pocos minutos, que era el máximo que permitía la tecnología y las capacidades de almacenamiento en aquella época (apenas 15 años antes del momento de escritura de este texto).

Como un sitio web, YouTube es un espacio practicado, al decir de Certeau (1988) y retomado por Mayans (2002: 40). Para éste, el ciberespacio “tan sólo existe en tanto que haya quien lo habite y ocupe” y agrega que una de sus cualidades determinantes es que es eminentemente social. No dudamos de la presencia de estos rasgos. Hay estudios que demuestran que ya desde sus orígenes los usuarios allí presentes se comportan como si estuvieran en otras plataformas sociales (como Facebook o Twitter) y convierten a este sitio en un espacio de vinculación (Chau, 2010). No obstante, no todos los contenidos generan estos comportamientos o esperan este tipo de conductas de sus usuarios.

Para hablar del ecosistema de producciones del sitio, es necesario entender tres grandes grupos de contenidos claramente diferenciados por el origen y el tipo de interacción que buscan con el público. La lista que ofrecemos a continuación no es exhaustiva y se encuentra en constante revisión:

⁶ Concepto adaptado de White y Le Cornu (2012): propone el autor la distinción entre residentes y visitantes digitales en oposición a la dicotomía planteada por Jenkins de Nativos e Inmigrantes, como una nueva aproximación a la vinculación de los usuarios con la web.

Figura 2: Géneros en YouTube.

Géneros cargados	Géneros adaptados	Géneros originales
Programas televisivos o radiales Cine Videoclips	Series web Stand Ups Reseñas Noticieros web	Videoblogs Parodias Gameplays Unboxings

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia tenemos usuarios (normalmente empresas) que utilizan YouTube como repositorio o como redifusor de contenidos de otros medios: un contenido creado y transmitido por radio o televisión es luego cargado en este sitio para futuras consultas o para su transmisión a otras destinaciones que otrora sería imposible.

En segundo lugar, tenemos contenidos producidos directamente para YouTube pero que respetan formatos o ideologías propias de los otros medios: series web, que imitan las series televisivas; noticieros; podcasts que emulan segmentos radiales; shows de distintos tipos como los stands ups, que encontraron en YouTube un espacio para compartirse y otros más. Aquí destacamos las reseñas que han permitido el surgimiento de otros géneros que se mencionarán más adelante.

Un caso particularmente llamativo es el de los videoclips musicales, que se han ido adaptando con el tiempo hasta estrenarse directamente en la web.

Sin embargo, existe un conjunto de usuarios que optaron por crear contenidos diferentes, específicamente diseñados para esta nueva herramienta. Burgess (2011) indicaba la existencia de dos géneros propios de YouTube: las parodias y los videoblogs. Sin embargo, a la fecha podemos pensar en otros contenidos propios como los *gameplays* y los *unboxing*, surgidos quizás a partir de las reseñas, pero como un producto nuevo. En el primer caso se trata de usuarios que narran, como comentaristas deportivos, lo que sucede mientras ellos mismos juegan en tiempo real a distintos juegos de videos. Esto ha provocado un crecimiento orgánico y una retroalimentación entre las industrias y los jóvenes que producen este contenido.

Por su parte, los unboxing se tratan de aperturas de cajas o envoltorios de distintos productos. Es un producto muy consumido por los más pequeños que ven a niños como ellos abrir cajas de juguetes e ir mostrando lo que viene en el interior de dicha caja, sin embargo, se realiza con todo tipo de objetos y para todas las edades: desde juguetes a artículos tecnológicos de alta gama. Si viene en una caja, se puede hacer un video. Aquí también podemos incluir (aunque no exactamente como un subgénero, sino quizás como un estilo aplicable a cualquier video) a aquellos que incluyen *ASMR*. Las siglas provienen del inglés: *autonomous sensory meridian response* ("Respuesta Sensorial Meridiana Autónoma") pero se emplean también en español y designan a estos videos que, por sus sonidos, producen una sensación placentera de calidez y relajación. Esto incluye susurros, pequeños golpes, el ruido que hacen los envoltorios al desenvolverse o cualquier sonido producido por la interacción entre una persona y el objeto.

De todos estos productos, el que más ha llamado la atención desde sus orígenes son los *videoblogs*. Herederos de los blogs (web-logs, diarios web en formato de texto) y también de los flog (foto-log, "diarios" en imágenes), estos vlogs son un género discursivo nacido y producido exclusivamente para youtube: narraciones de la vida personal, a modo de diario personal en formato audiovisual. Una distinción necesaria a realizar es que cuando decimos "vlogs", a diferencia de cuando hablamos de "blogs" o "flogs" es que no nos estamos refiriendo al sitio personal de un usuario con posteos o entradas ordenadas cronológicamente (que en YouTube se conoce como "Canal") sino que hablamos de un video que recoge episodios de la vida cotidiana de una persona.

Autores como Burgess (2011: 6) señalan que los vlogs o "actuaciones en vivo han sido el modo dominante de participación en YouTube; y en particular el video-blogging o vlogging se ha convertido en un conductor esencial de la "comunidad" de usuarios de YouTube"⁷

Los vlogs pueden pensarse como una evolución de los blogs o los flogs. Siguiendo parcialmente a Palazzo (2010b), los rasgos comunes a estos géneros son que evocan representaciones discursivas de un "nosotros generacional"; los usuarios que montan sus contenidos en estos espacios normalmente son jóvenes escolarizados con visiones juveniles de temáticas actuales; evidencian un alto grado de reflexión sobre la imagen discursiva juvenil y sobre la estética visual de los contenidos; responden a las reglas regulativas de del género que en este caso indican la presencia de título, descripción y comentarios y, finalmente,

⁷ "live-to-camera performance has been a dominant mode of participation in YouTube; and in particular video blogging or vlogging has become a key driver of the YouTube user 'community'." (Traducción propia, subrayado de la autora)

responden a las reglas constitutivas propias: exaltación de imágenes de filiación y de autonomía, además de la anti-normatividad.

Sin embargo, existen algunas diferencias, principalmente causadas por las propiedades de los discursos escritos y de los orales: el registro coloquial que se actualiza en cada caso, el empleo de una jerga juvenil tanto en los contenidos principales como en los comentarios, y, por último, una atenuación de las variedades de habla regionales que son más fácilmente evidenciables en la oralidad que en la escritura.

El estudio de las juventudes en los vlogs

Hasta diciembre de 2016, pasado el segundo lustro de vida del sitio, eran en Argentina 21 canales que contaban con más de un millón de suscriptores. De esos canales, 2 eran de comedia o paródicos (siguiendo a Burgess, 2011), 3 de juegos, 3 de música (sólo clips musicales de diversos artistas), 4 de contenidos televisivos cargados en la web (3 de ellos de televisión infantil) y 8 youtubers/vloggers (los nombramos así porque la totalidad de sus producciones no son vlogs, sino que intercalan con contenidos de humor o entretenimiento).

Tabla 2: Vloggers con más de un millón de suscriptores al 31 de diciembre de 2016

Canal	Suscriptores	Categoría
Llucas Castel :D	2383074	Entretenimiento
JulianSerrano7	1890003	Comedy
Gonzaa Fonseca	1523237	Entretenimiento
Lionel Ferro	1404736	Entretenimiento
Alejo Igoa	1316550	Entretenimiento
Mariano Bondar	1296195	Entretenimiento
GonzaloGoette	1184950	Entretenimiento
ElChuiucal	1077119	Entretenimiento

Fuente: Elaboración propia.

Estos ocho vloggers son jóvenes que, en ese momento, tenían menos de 20 años, todos varones, de clase media-alta, escolarizados. En estos contenidos se observa, además, la exhibición de elementos propios de la vida privada: el interior de la casa, de las habitaciones, rutinas de la

vida cotidiana, incluso imágenes más escatológicas con los youtubers enfermos o en el baño.

Estos son los datos que nos generaron inquietudes y que motivaron originalmente estas investigaciones. ¿Por qué mostrar la intimidad? ¿Por qué esa intimidad es tan consumida y apreciada? ¿Qué nos dicen los contenidos que estos jóvenes producen al respecto de las vivencias de sus juventudes en sus propios contextos?

Encontramos en los vlogs producciones discursivas en las que pueden observarse esas marcas que mencionábamos al comienzo de este capítulo y que permiten construir un aspecto de esta identidad digital que tratamos de describir: las temáticas que tratan los jóvenes tienen que ver con la realidad del presente inmediato de las producciones, con una estética visual reflejada en un cuerpo lleno de marcas: ropa o ausencia de ella, tatuajes, cortes de pelo, colores y posturas que hablan de una constante reflexión sobre lo que se quiere mostrar al espectador. A nivel discursivo, además, se observa el intento por definir las comunidades de seguidores en la denominación de ese destinatario colectivo, de ese “ustedes” que incluye a los seguidores, distinguidos a veces con algún apelativo apropiado como “las serranistas” (en femenino) o “los lgoistas” (en masculino) y que además perfilan preferencias de una sexualidad en construcción.

También debe destacarse un discreto, pero no menos importante, cuidado con la variedad de español empleada, que tiende a un neutro que no es exactamente el estándar rioplatense (aunque se le parece) pero que corresponde más a las lógicas de la web, con elementos léxicos provenientes de otras lenguas, mayormente del inglés, y con elementos propios de las interacciones en el sitio (como las invitaciones a suscribirse, comentar, o a recibir notificaciones con la “campanita”).

Si pensamos la foto como esa captura fugaz de un instante de la vida, los videos que intentan reproducir la cotidianeidad pierden esa espontaneidad y deben reconstruirla editando cuidadosamente para volver a generar ese efecto de autenticidad. Son construcciones, en el sentido de que son premeditados y montados con un plan en mente.

Los videoblogs de YouTube son narrativas de identidad que tejen el mapa social dentro de una web que es significada por los usuarios. Es ese espacio socialmente practicado el que permite construir comunidades a partir de ejercicios de inclusión y exclusión en un juego de imágenes con reglas propias, aunque a veces no tan claras.

Sin embargo, debemos destacar que en una economía para el siglo XXI, las mercancías son las personas: tanto las que eligen voluntariamente ofrecerse como productos como quienes consumen sin saber que son consumidos por las plataformas y ofrecidos a las empresas como destinatarios de su publicidad. En el primer caso, se

trata de pequeños vistazos que cumplen el deseo de conocer la vida privada de otro que es como uno y que nos hace pensar que todos podemos hacerlo.

Esta aparente “democratización de la fama” se produce en el efecto de que cualquiera puede, gracias a este medio, alcanzar a visibilizarse en diferentes escalas, sin embargo, es necesario recordar que detrás de estas plataformas existen intereses económicos encontrados y que la mercancía son esos mismos sujetos que deciden convertirse en productos de consumo masivo.

Capítulo IV

Escribo y me escribo: Autorías de la palabra en la escuela secundaria

Roberta Marchese

El trabajo de más de una década en la escuela secundaria nos puso frente a diferentes preguntas en relación con el *ser* -y el *sentir*, *pensar*, *habitar*, *estar*- *joven* en el espacio escolar, principalmente. Sin embargo, no fue sino hasta hace unos años atrás que advertimos la necesidad de registrar y sistematizar aquello que sucedía en el aula, que se diluía en la cotidianeidad y que, por habitual e inmediato, se nos escapaba de una mirada con rigor intelectual.

Así fue como comenzamos a documentar algunas experiencias de escritura, en un principio en clases de la asignatura Proyecto de Investigación e Intervención Sociocomunitaria, y luego en las de Lengua y Literatura. Uno de los objetivos fundamentales de nuestra investigación fue indagar en las imágenes, ideas y discursos que circulan entre las y los jóvenes sobre sí mismos. De esta manera, entendimos que en sus producciones escritas se podían rastrear esas imágenes e ideas y, por tal motivo, resultaban valiosas y de interés, no sólo para el campo de los estudios del discurso, sino también para el de los estudios de juventudes.

Autoría de la palabra pensamiento, noción iluminadora

Se hacían necesarios conceptos para incorporar a nuestro análisis, que nos permitieran también cruces epistemológicos que abonaran la investigación. La noción de *autoría de la palabra pensamiento*, proveniente del campo de la psicología social, se presentó como la más adecuada para abordar el trabajo.

Requejo (2004), especialista en Lingüística Social, define la autoría de la palabra pensamiento como una “conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras, humillaciones ni imposiciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y sociocultural” (Requejo, 2004: 32). Entre otras precisiones, agrega que constituye una “necesidad humana y vital, que sólo adquiere sentido y destino desde, con y junto a otros seres humanos” (Requejo, 2004: 32).

Podemos comprender que la escuela, como espacio de enseñanza aprendizaje y socialización cumple un rol fundamental en el fomento y desarrollo de las autorías. Aquí cabe aclarar, como también señala Requejo, que la autoría no equivale exclusivamente al uso lingüístico o a una competencia discursiva, pues ésta “implica, a la vez que requiere,

de un posicionamiento subjetivo, socio-cultural e ideológico activo, seguro, así como interpretación crítica de la realidad y del orden social en el que vivimos”. Se trata del derecho a “ser autores y no meramente usuarios, receptores o reproductores de un código” (Requejo, 2004: 33). La escuela, en definitiva, puede contribuir a la liberación de los sujetos, construyéndose como un espacio de praxis activa de sus autorías.

En síntesis, la elección del concepto constituye un aporte a la caja de herramientas teórico metodológicas de nuestro equipo de investigación, pues permite, entre otros aspectos, el cruce dialéctico con nociones propias de los estudios de juventudes; la profundización en el análisis de identidades juveniles; y la mirada dirigida hacia la escuela y su rol en la construcción -o limitación- de las autorías de los estudiantes.

¿Qué digo cuando escribo? ¿Soy cuando escribo?

Desde nuestra experiencia, observamos que la tarea de escribir en la escuela, en cualquier asignatura, suele ser resistida por diversos motivos, que exceden los objetivos de nuestra investigación. No pretendemos -ni podemos- generalizar, pero sí nos interesa destacar cómo la escuela, con frecuencia, no logra fomentar la búsqueda, el desarrollo y el fortalecimiento de la autoría de la palabra pensamiento de las y los estudiantes, sino que, por el contrario, funciona como alienante en su constitución.

En este sentido, hemos observado que existe una suerte de paradoja: si bien en distintas asignaturas del currículo se proponen generar auténticas prácticas juveniles, las producciones de los estudiantes redundan en monografías y trabajos prácticos, formatos discursivos altamente reiterativos, superficiales, sobre temas ajenos a sí mismos y a sus intereses. Las instituciones escolares poco (se) cuestionan esta problemática, por lo que, por omisión, terminan avalando la reproducción de esta práctica.

En el área de Lengua y Literatura, por su parte, escribir también produce incomodidad y, cuando la propuesta es una escritura personal y subjetiva, cuesta más. Ese proceso de escritura -regulado por e inserto en un espacio académico y escolar- se complejiza porque debe adecuarse a los parámetros establecidos por el contexto y a las pautas de la consigna. Es decir, no se trata de una escritura espontánea (como la que podríamos encontrar en las redes sociales de los jóvenes), sino motivada, que supone instancias de preparación, planificación, revisión, control, evaluación y calificación, monitoreadas por un adulto/profesor/lector.

Aun así, insistimos en la práctica de escribir, porque, como sostiene Bombini (2017: 19), “la entrada al Universo de la lectura y la escritura es uno de los sentidos fundamentales de la existencia de la escuela”.

Insistimos en esta práctica desde otro posicionamiento, que contempla a los estudiantes como “sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir” (Bombini, 2017: 23).

El caso que aquí registramos se desarrolló en un sexto año -jóvenes entre 17 y 18 años-, en un colegio de gestión privada de San Miguel de Tucumán, provincia de Tucumán. Iniciamos con la lectura de un texto breve del escritor Luis Pescetti (2013), que se titula “Leyendo las líneas de las manos de mi madre”, en que el autor se dirige a ésta y le describe su pasado. Los estudiantes comentaron entre sí, emitieron sus opiniones; algunos, incluso, expresaron que les había gustado.

Luego, propusimos la siguiente consigna: “Imaginá que alguien lee las líneas de tu mano y te dice “lo que se ve” de tu vida: te cuenta tu vida pasada y presente como si te contase el futuro”. Señalamos que en las producciones debían emplear el tiempo verbal futuro y la segunda persona gramatical; que podían incluir aspectos de su vida cotidiana, proyecciones, deseos, temores, dudas y todo lo que considerasen pertinente para su escrito.

Comenzamos a recibir los textos y, a medida que los leíamos, encontrábamos que algo se había “movilizado” en los estudiantes, por lo que nuestra desconfianza y sentencias negativas *a priori* sobre cómo sería su desempeño, quedaron de lado.

¿Qué buscamos, entonces, en las producciones? ¿Qué llamó nuestra atención? Nos interesó indagar, principalmente, en las autorías de la palabra pensamiento y en aquellas creencias y representaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos.

Representaciones sociales, noción transversal

El análisis del discurso fue nuestra herramienta para desocultar aquello que se presentaba como evidente e incuestionable, y el medio para acceder a las representaciones sociales.

Este concepto resulta transversal en nuestra caja de herramientas, pues, como se advierte en capítulos anteriores, la diversidad de temas en nuestra investigación sobre juventudes aborda discursos, prácticas y representaciones.

¿Qué entendemos, entonces, por representaciones sociales? Adherimos a las concepciones de Moscovici y Raiter acerca de esta noción. Si bien los aportes provienen de disciplinas distintas -la psicología social y el estudio de los medios, respectivamente- ambas resultan complementarias para nuestro estudio.

Moscovici (citado en Rodríguez, 2003: 56) define las representaciones sociales como un sistema de valores, creencias y prácticas, que da un orden a los individuos y que permite las interacciones sociales. Son

formas de pensar y crear la realidad y están constituidas por elementos de carácter simbólico, por lo que permiten dotar de sentido a la realidad social. A su vez, el autor señala que las representaciones sociales cumplen dos funciones: hacer convencionales los objetos, personas y eventos; y prescribir, es decir, imponerse con una fuerza irresistible a los miembros de una comunidad (Moscovici en Rodríguez, 2003: 56).

Por su parte, Raiter (2010: 1) denomina representaciones sociales a las “imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera”. Cada hablante posee una imagen mental o representación de algo -una cosa, un evento, una acción, un proceso- que ha percibido. Esta representación puede constituir o ser parte de una creencia y es la “base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso” (Raiter, 2010: 1). Es decir, los individuos, a partir de un estímulo, construyen una imagen prototípica de algo y luego, ante un nuevo estímulo, pueden reconocer, comprender y calificar un fenómeno cualquiera a partir de la comparación con esa imagen mental preexistente. Por lo tanto, esas representaciones del mundo no son el mundo, sino las creencias que las personas tienen sobre éste.

El investigador señala que el rol de las creencias previas resulta fundamental en la construcción de nuevas representaciones, puesto que influyen en el proceso de formación de la imagen que resultará ante cierto estímulo. A su vez, las representaciones almacenadas en la mente del individuo interactúan entre sí y, de este modo, pueden crear otras nuevas sin que exista un estímulo externo. En cuanto a la forma de transmisión, son los miembros de una comunidad quienes por medio de la comunicación pueden transmitir las y recibirlas. Y es a través de esta actividad comunicativa que las representaciones individuales se convierten en sociales y viceversa. Sin embargo, no todas las individuales pueden devenir en sociales; en cambio, las sociales sí pueden hacerlo, pues operan como cimiento para la formación de las primeras (Raiter, 2010: 4-7).

Las imágenes de las representaciones no son naturales, sino sociales, y sus contenidos no son neutros. Esto es, los sujetos estamos condicionados, de una u otra manera, por las imágenes que tenemos de los acontecimientos y hechos del mundo.

Consideramos necesario abordar las representaciones sociales a las que remiten las imágenes y valores en el discurso de los jóvenes, ya que éstas tienen consecuencias importantes en la vida y el entorno de los miembros de una comunidad (Raiter, 2010: 8).

La escuela, el medio donde realizamos nuestro estudio, actúa sobre todo con menores y está especializada en la construcción y fijación de imágenes a largo plazo, aquellas creencias del tipo (s) que, según la

clasificación de Raiter, son “necesariamente sociales y necesariamente compartidas por todos los miembros de la comunidad” (Raiter, 2010: 14). Asimismo, la escuela produce creencias del tipo (*p*), a partir de las cuales los individuos toman un valor acerca de ellas, porque funcionan como referencia.

De esta manera, los docentes somos responsables de construir esas creencias necesariamente sociales y muchas de ellas retoman, heredan, adoptan imágenes que construyen los medios de comunicación masiva y el sistema educativo en general. Raiter sostiene que, en la actualidad, estos son los *emisores institucionales* por excelencia y son también aquellos que establecen la *agenda*, es decir, las representaciones activas en un momento dado.

Debido al carácter personal de la consigna, en la escritura de los jóvenes se activaron gran cantidad de creencias individuales (*i*), aquellas que no tienen posibilidades de convertirse en sociales, como se puede observar en los siguientes ejemplos⁸: “*Serás exitosa en cuanto a cuestiones como lo laboral y también en lo personal*” (texto 1); “*Te convertirás en un gran contador igual que tu madre*” (texto 2); “*Después de finalizar el colegio, iniciarás la universidad*” (texto 15); “*Tendrás una hermosa familia y muy unida*” (texto 30); “*Viajarás mucho, será lo que más disfrutes y te guste hacer*” (texto 35).

Escrituras juveniles

Algunos rasgos para considerar

Como ya mencionamos, en la consigna se indicó escribir empleando la segunda persona gramatical. De esta manera, el “yo” se inscribe en el discurso como un vos/tú; la autorreferencia se presenta en otra persona gramatical y no en la primera, que es típicamente el modelo de la persona que enuncia. Así, la consigna también apuntó a preservar al “yo” del riesgo de la exposición que implica la escritura personal, a modo de un refugio, un respiro para “el decir”. En oposición a ese “yo” que toma la palabra, pero muy cercanos afectivamente, aparecen ellos/ellas: padres, hermanos, abuelos, amigos; y él/ella, para hacer referencia a los futuros esposo y esposa: “*Tus amigos siempre cumplirán un rol importante en tu vida*” (texto 16); “*De ahí en adelante será lo que ella diga, nombres de los hijos, cantidad de perros, etc.*” (texto 26); “*Tendrás dos hermanos muy buenos y una madre y un padre incondicionales que te apoyarán en todo lo que harás*” (texto 37).

En cuanto al modo de organización del discurso elegido, predomina la descripción, quizás porque la consigna y el texto que se propusieron

⁸ El corpus que analizamos se compone de 38 textos escritos en forma individual. Se trata de alumnos de sexto año de las modalidades en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

para inspirar conducían hacia esta secuencia. Mediante la secuencia descriptiva, los estudiantes representaron tanto su realidad, como aquella que imaginan y anhelan. Expresaron su modo de percibirse e interpretarse, así como su mirada y comprensión del mundo: “A lo largo de tu adolescencia serás buena alumna y mantendrás tu personalidad introvertida” (texto 32); “Toda tu vida lucharás con (tu) baja autoestima” (texto 35).

La función expresiva también es predominante en las producciones, por su tenor personal y subjetivo; en algunos casos, también se observa la función poética, mediante procedimientos retóricos elaborados, como la metáfora y la comparación. Algunos ejemplos son: “Las cachetadas de la realidad son más un puño que una mano abierta” (texto 2); “Tendrás una vida que serás como una montaña rusa” (texto 17); “Y el amor de tu madre permanecerá siempre vivo en tu corazón, como una luz más brillante que el sol guiándote siempre en el camino de tu vida” (texto 12).

El registro empleado se adecúa a las pautas de escritura dentro del ámbito escolar, por lo que resulta más o menos formal, pero con asomos de expresiones coloquiales.

Observamos que en un gran número de producciones se produce una fluctuación entre el empleo del vos y el tú, y otras que sólo usan el tú, pese a que en el texto motivador y en la consigna se emplea el voseo. Una hipótesis de este fenómeno es que los estudiantes consideran más apropiado para el registro escrito y formal el uso del tú (así como también algunos docentes). Por ejemplo: “*Tendrás la oportunidad de experimentar cosas que tal vez hoy en día tienes miedo de concretar(las)*” (texto 7); “*Eres joven, habilidosa, inteligente y te sabes desarrollar con los demás...; esa carrera que tanto anhelas*” (texto 12); “*Alguien muy cercano a ti se enfermará*” (texto 18).

En los escritos se advierten los siguientes tópicos: el colegio, la facultad, la vocación, la profesión y el trabajo, el matrimonio, los hijos, los viajes, vivir en otra provincia, emprendimientos propios. Estos se manifiestan como metas de vida, como un futuro deseable e ideal. Y aparecen explícitos. Los términos *felicidad* y *éxito* son de alta frecuencia en las producciones y no se conciben por fuera de esos tópicos: “Serás feliz con tu esposa y tus dos hijos” (texto 25); “Terminarás recibéndote y siendo una persona muy, muy exitosa” (texto 18).

Resulta interesante cómo estos temas recurrentes se presentan en el discurso de los estudiantes como mandatos. El mandato de ser, hacer y actuar de determinada manera a lo largo de la vida, y cumplir con estándares, plazos y expectativas. Si bien existe una apropiación de estos por parte de los sujetos, podemos afirmar que no dejan de

provenir de otros y de afuera. Las representaciones sociales, de esta manera, operan como cimiento de las individuales.

¿Cuáles son las creencias, las ideas y los mandatos que estructuran y dan sentido a la construcción discursiva de los jóvenes y conforman sus modelos mentales? (Palazzo y Marchese, 2016) Señalamos los que, según nuestro criterio, constituyen los más significativos:

- El éxito, en la carrera universitaria, en la profesión, en los emprendimientos personales.
- La familia, tradicional, heteronormada, constituida por padre, madre e hijos.
- El amor y el matrimonio para toda la vida.
- La superación de los momentos difíciles, necesarios para el aprendizaje, el crecimiento y el fortalecimiento.
- La importancia de la madre.
- Ser lo que se quiere ser.
- La felicidad.

Si bien no existen referencias explícitas a su propia juventud en las producciones de los estudiantes, observamos que el posicionamiento para construir su discurso entraña sus representaciones sobre el ser joven. Las variables que se advierten son la de generación y la del tiempo.

En cuanto a la primera variable, se diferencian de las generaciones que los preceden, como los padres y los abuelos. Estos se presentan como pilares de apoyo y ayuda y como responsables directos de su identidad: “Te convertirás en un gran contador, al igual que tu madre” (texto 2); “Tus padres serán maravillosos [...], te alentarán cuando estés buscando algún objetivo” (texto 17). Asimismo, tiene una fuerte presencia en su discurso el agradecimiento a sus padres por los sacrificios, por acompañar en sus estudios o por el amor brindado, por lo que declaran la voluntad de acompañarlos y cuidarlos en su adultez: “cuidarás a tus padres devolviéndoles todo el amor que ellos te brindan” (texto 9); “cuidarás de tu madre como ella lo hizo contigo” (texto 13).

Esa facticidad de la juventud sobre la que reflexiona Urresti (2005: 5) y que “señala como un dato duro quiénes son precedentes y quiénes son posteriores”, se manifiesta con claridad en las auto representaciones de los alumnos.

En cuanto al tiempo, encontramos que es concebido por los jóvenes desde dos perspectivas, básicamente: un tiempo con potencial, con “bondad”, pues en ese futuro que hay por delante podrán concretar todo aquello que deseen; y un tiempo con plazos y estructura, graduado y poco flexible: primero terminar el colegio, luego la carrera universitaria,

trabajar, viajar y recién entonces casarse y tener hijos. Ejemplo: “En uno de tus viajes conocerás un hombre muy especial para ti, [...] formarán una vida juntos. Pero antes de esto, lograrás recibirme de la facultad y encontrarás un buen trabajo” (texto 13); “Conocerás a tu gran amor en una reunión de amigos, se enamorarán, convivirán juntos y luego de mucho tiempo harán una gran boda y se casarán” (texto 23).

Algunas conclusiones

Las autorías de la palabra pensamiento en la escuela secundaria son posibles cuando hay facilitadores de estas. Esto es, cuando se les da lugar y se las promueve, comprendiéndolas como un derecho inalienable, cuya puesta en práctica activa puede contribuir a la emancipación de los estudiantes. Cuando se posibilita que ellos tomen conciencia de su propia palabra y pensamiento, y que asuman su propia identidad lingüística y sociocultural para nombrar, interpretar y transformar lo real, el proceso de enseñanza aprendizaje se vuelve verdaderamente significativo y emancipatorio.

En este año de pandemia, la escuela -sus dinámicas, espacios, metodologías, contenidos, materiales, soportes, relaciones vinculares, etc.- se vio profundamente afectada. En un contexto como éste, la escritura se siguió proponiendo -y defendiendo- como un reducto de encuentro -con uno mismo y con otros-, favorecedor y promotor de las voces, ideas, opiniones, pensamientos, juicios y sentires propios de los estudiantes. En definitiva, como un ámbito privilegiado para el desarrollo de sus autorías.

Capítulo V

Apropiación: funcionalidad semiótico-discursiva en comunidades lectoras juveniles

Susan Sarem

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo central dar cuenta de formas de construcción de la apropiación de saberes literarios en la escuela secundaria, a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje de lectura, llevadas a cabo en el contexto áulico de clases Lengua de 3° año, en una escuela secundaria de gestión pública provincial de San Miguel de Tucumán, en el marco de observaciones y prácticas docentes del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, en 2017. Cabe aclarar que estas observaciones forman parte de una investigación más amplia pero que por motivos de espacio no se incluirán en este capítulo.

Este propósito acuerda con los objetivos generales del equipo de investigación, desde la visibilización de instancias de apropiación de saberes lectores en comunidades interpretativas juveniles de Tucumán, con el fin de aportar, a través de su estudio, a la caja de herramientas en construcción aquí.

Se trata de una comunidad de intérpretes que se define a partir de cierta carencia de bienes económicos y socioculturales. En este sentido, no hay, en general, acceso a la praxis lectora en sus hogares; además, es posible entrever la reproducción que de este aspecto realiza la escuela. Esta afirmación se sostiene en la observación de dos hechos puntuales: por un lado, el permanente encierro de los libros de ficción literaria en la biblioteca, dentro de un armario, resguardados bajo llave, por quien está a cargo de aquella. Por otro, la experiencia de la lectura prácticamente nula en el aula.

Para tratar de arribar al objetivo enunciado en el primer párrafo, pondremos en diálogo los conceptos de apropiación y dialogismo, desde una perspectiva semiótica y discursiva principalmente.

Un punto de encuentro entre estos dos conceptos centrales de nuestro trabajo se encuentra en la Didáctica de la lengua y la literatura (en adelante, DLL), particularmente en los modelos interactivo y sociocultural. Una de sus bases epistemológicas es la Semiótica; otra, la Sociología de la cultura y, más específicamente, de la literatura. Bajtín (1982) se halla a medio camino entre ambas y las hemos tomado porque su aporte acerca de los otros, de la alteridad, es sustancial. Esta

fundamentación dialógica sobre la importancia central, tanto de la propia expresividad como de la alteridad, es parte de las teorías críticas de la educación⁹ que recuperan la función social de la escuela. Ellas proponen un modo dialógico y vital de concebir la enseñanza, el aprendizaje, su relación, los sujetos que participan de este proceso y el espacio-tiempo en que se lleva a cabo, donde voces como: transformación, experiencia, sujetos para sí, lo que piensa el alumno, educador humanista, entre otras, materializan el día a día de una docencia entendida como práctica problematizadora, en la que, tanto el sujeto educador como el educando van transformándose como parte de activa de la práctica de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento es vivido como un proceso inacabado que, en consecuencia, permitirá la transformación de las partes puestas en juego, profesor, alumno/a, conocimiento y contexto. Esto es así porque, desde esta perspectiva, el conocimiento se construye de forma colectiva. Lo que acabamos de relatar es comparable con la perspectiva dialógica bajtiniana.

De esta manera, nuestra hipótesis es que la apropiación, en su forma de comportarse, resulta dialógica; y se inicia con cada interrogante, cada forma en que el alumno mira y relaciona con el anterior o con otros que forman parte de su bagaje, el contenido que circula en la clase, bajo la forma de enunciados, unidades del discurso.

Dialogismo y apropiación

Bajtín define el enunciado como la unidad discursiva que reúne en sí

tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra *ajena*, llena de los ecos, de los enunciados de otros, que pertenecen a otras personas; y, finalmente, como *mi* palabra porque, puesto que yo la uso en una situación determinada, y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad (Bajtín, 1982: 278)

Al mismo tiempo define el dialogismo. Más aún si tenemos en cuenta que una de las características constitutivas del enunciado es su carácter de respuesta:

La expresividad de un enunciado siempre, en mayor o menor medida, *contesta*, es decir, expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos y no únicamente su actitud hacia el objeto de su propio enunciado. [...] Un enunciado está lleno de *matices dialógicos* y, sin

⁹ Las teorías críticas surgen en el ámbito de la nueva Sociología de la educación, en gran parte del marxismo, como forma de hacer frente a las limitaciones de la sociología tradicional. Se pueden distinguir dos grandes grupos en su conjunto: las reproductivistas (fines de los '60 y principios de los '70); y las transformativas (a partir de los '80).

tomarlos en cuenta, es imposible entender el estilo del enunciado" (Bajtín, 1982: 282).

Así planteado, proponemos como enunciado tanto los contenidos que circulan por el aula, las consignas, preguntas y respuestas de la docente, como las preguntas, las respuestas y otra clase de comentario del grupo de estudiantes.

En cuanto a la apropiación, el origen del término se encuentra en la economía; sus derroteros inmediatos lo han llevado por la política, la filosofía y, en el ámbito de la sociología de la educación, adquirió las características que luego resultarán centrales para las teorías críticas de la educación, en general, y para los modelos interactivo y sociocultural de enseñanza de la lengua y la literatura, en particular.

Chartier, estudioso de la lectura y uno de los sustentos teóricos de la misma para la DLL, afirma: "He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos" (Chartier, 1999: 9). Según él, la apropiación "permite pensar las diferencias en la división, porque postula invención creadora en el corazón mismo de los procesos de recepción", porque centra "su atención en los usos contrastados de los mismos bienes, de los mismos textos, de las mismas ideas" (Chartier, 1999: 54).

Así concebido, el proceso de apropiación nos permite entenderla como una forma de dialogismo y, por ende, semiótico. Desde esta disciplina, entendemos la lectura como parte de una tarea detectivesca, de desciframiento, que podemos aventurar como reproductiva. Sin embargo, observada desde el matiz dialógico del enunciado, lo conocido de éste –auto-identidad- es la base sobre la cual lo nuevo -alteridad- interviene para producir una forma de invención, una novedad. Podemos comparar ese doble juego que al lector le permite reconocer/inventar a partir de la lectura, con lo que Ponzio (1998: 160-161) denomina, en su estudio sobre el enunciado bajtiniano, una dialéctica entre auto-identidad y alteridad. Consideramos que el nuevo sentido reconocido/inventado constituye una forma de apropiación, por eso sostenemos que su comportamiento es semiótico.

Desde esta perspectiva, intentaremos dar cuenta de su puesta en funcionamiento, a través de parte de la secuencia didáctica y del auto-registro de algunas clases. Todas las propuestas están pensadas desde la base teórica que venimos exponiendo hasta aquí.

La primera es poner en práctica una secuencia didáctica sobre la noción de género discursivo y literario, específicamente novela: *Secretísima Virtual. Veinte mensajes y una carta desesperada* de María Brandán Aráoz (2015), escritora argentina. Por las características del grupo

brevemente relatadas, la idea es llevarlos a la biblioteca como experiencia novedosa, en tanto no habían ido allí antes, salvo para buscar el manual de alguna materia. Deben apropiárselo, viviendo allí la ficción: ésta será la novedad, puesto que el armario que contiene esos libros, está siempre cerrado. Con esta actividad, se persiguen dos objetivos: por un lado, averiguar sobre sus prácticas lectoras. Por otro, que comiencen a ingresar en el género novela, diferenciándolo, a primera vista, de cuentos o poemas. Una vez allí, la propuesta es que elijan libros y los hojeen, que entren en contacto con ellos. La sugerencia es que anoten las diferencias que vayan encontrando. La propuesta específica consiste en proporcionarles consignas de búsqueda del tesoro, separándolos en parejas, y repartiendo sobres con las consignas dentro para que ninguno sepa qué les ha tocado a los otros:

- que busquen libros donde encuentren tres poesías y que digan por qué los eligieron;
- que elijan libros de donde consigan por lo menos cuatro cuentos de terror.

Esto sucedió cuando los encontraron:

A: Cuatro de terror.

P: ¿Quién los encontró? ¿Quién los tenía? ¿A ver? ¿Por qué se dieron cuenta de que era de terror?

A: Por los dibujos.

P: ¿Por qué más?

A: Por el título.

P: ¿Alguna palabra en el título?

A: Escalofriante.

P: Entonces, ¿el título, las ilustraciones, nos pueden servir para saber de qué se va a tratar?

A: Sí.

P: ¿En qué piensan?

A: En miedo. Sí. Poseída, también.

P: ¿En qué les hace pensar?

A: En terror.

A: En amor.¹⁰ (Auto-registro)

¹⁰ A: alumna/alumno; P: profesora. Las citas de la secuencia didáctica corresponden al auto-registro; se trata de material aún inédito.

- que elijan libros donde haya, por lo menos, cuatro cuentos de humor. Aquí les pregunto qué les hace pensar que sería así: el título, por ejemplo. Como responden afirmativamente y ellos mismos van por ese lado, les mostramos cómo los paratextos (noción que conocían, según pudimos evidenciar en la cita precedente) pueden darnos datos sobre los que vamos a leer;
- que elijan libros que crean que se tratan de amor (aquí no hay límites ni precisiones genéricas);
- que elijan libros con el mismo título y la misma autora, pero diferentes en su apariencia (para jugar un poco con la idea de editorial, intentando mostrar que el mismo libro puede “verse” distinto pero que sigue siendo el mismo, por un lado; por otro, para que vayan introduciéndose en la idea de editor, sobre la que volveremos a propósito de las nociones autor y narrador en la novela epistolar);
- que elijan libros que conocen (aquí dicen que no conocen ningún título, pero sí un autor, Horacio Quiroga, de quien habían leído “Las medias de los flamencos” en 6° grado). Hablan entre todos:

P: Y ¿por qué me dicen que no conocen? ¿Cuándo los leyeron?

A: El libro de la selva.

A: En la primaria.

A: Tradicionales. Caperucita.

P: ¿Y éste? (Les muestro una versión nueva, Otra Caperucita Roja). Aquí no la defiende nadie. ¿Por qué será?

A: Se defiende ella misma.

A: Como somos las mujeres ahora.

A: Robin Hood.

A: Mi planta de naranja lima.

P: ¿Por qué la elegiste?

A: Por curiosidad.

A: El sapo más lindo.

A: El principito.

P: ¿Por qué eligieron esos?

A: El principito porque lo veíamos en dibujitos. (Auto-registro);

- que elijan libros que hayan leído;
- que elijan libros largos. Con esta propuesta, vamos adentrándonos en la extensión como una de las características de la novela. Aquí

preguntan si Robin Hood es historia o cuento. Leyenda, dicen; y que de allí se hace la novela y otras versiones.

- que elijan al menos dos libros del mismo autor y cuenten si son parecidos. Eligieron a Ricardo Mariño para dos del mismo autor: *El hijo del superhéroe* y *El sapo más lindo*.

A: Son de héroes, tienen el mismo diseño.

P: ¿Por qué?

A: Por la colección.

P: ¿Qué hay detrás?

A: Una biografía.

P: ¿Saben qué es?

A: No.

P: ¿Qué pasa con el color?

A: Es distinto porque es para distintas edades (Auto-registro).

El recorrido que se ha mostrado ocupó toda la clase. El objetivo primordial de la misma ha sido que habitaran la biblioteca como territorio propio, como forma de apropiación, re-significando para sí ese espacio.

La propuesta para la segunda clase es recuperar, en los primeros minutos, entre todos y oralmente, lo concluido en la anterior acerca de sus gustos y experiencias. El sustento es lo trabajado en el taller de la biblioteca. Cuando comenzamos la presentación de la novela, el pedido es que tomen sus copias y observen la imagen; la pregunta, si les resulta familiar y por qué. Luego se les encarga que observen el título, que las vayamos hojeando y observando juntos. Hemos podido indagar acá, entre todos, en la idea de novela; la hemos pensado en relación a la de telenovela que surgió antes, y a la de cuento, que ya conocen; aquí aparece la idea de extensión como diferenciadora; y surge la telenovela como experiencia casi iniciática de la ficción.

También vamos construyendo la idea de autor; primero dicen escritor. Vemos las imágenes y otros indicios; se transcribe el siguiente diálogo del auto-registro:

A: Adolescente como nosotros.

P: ¿Qué les llama la atención? Observen.

A: El dibujo: computadora;

P: ¿Una o varias? ¿Qué les llama la atención ahí?

A: Un corazón.

P: ¿Qué más?

A: Los mensajes.

P: ¿De qué?

A: De amor. ¡Muy bien! ¡Buenísimo! ¿Cómo se mandan esos mensajes?

A: Por computadora.

P: ¿Qué serán? ¿Chats? ¿Videollamadas? ¿Mensajes de texto? ¿Correos? Adivinan. Ya veremos. Ahora hojeamos los dibujos. ¿Qué hay?

A: Uno que está durmiendo.

A: Un perro.

A: La chica.

P: ¿Qué no sabe?

A: Con quién está chateando.

P: Entonces, ¿qué podemos ir pensando? ¿De qué se puede tratar?

A: Está durmiendo... se ha dormido chateando.

P: ¡Puede ser! Ya veremos. Ahora, ¿podemos armar una historia basándonos en los títulos, los dibujos, lo que vamos viendo?

A: Sí, juntamos los dibujos y hacemos una historia.

P: Exactamente. Hay diferentes maneras de contar historias. Empecemos. Foto de una señora. ¿Quién es?

A: La autora, Ma. Brandán Aráoz. Aquí dice la fecha, todo.

P: ¿Cuál es el título?

A: Primer mensaje.

P: Muy bien. ¿Qué significa el otro 1?

A: El capítulo.

P: ¡Ah, muy bien! ¿Qué significan los capítulos?

A: Dragon Ball Z. Es una historia muy larga, no se cuenta de una sola vez.

P: Entonces, ¿para qué sirven los capítulos?

A: Se divide.

P: ¡Muy bien! Para dividir. ¿Entonces?

A: Para contar historias largas.

P: ¡Muy bien!!! Entonces, éste es el primer capítulo. Hay fecha y hora. Iniciales. Pueden ser las iniciales de los nombres. Le propone algo. ¿Qué empieza así?

A: Wp, Face, Instagram.

P: ¿Qué más?

A: Messenger.

P: ¿Qué más? ¿Más puntual?

A: Mensaje común. Carta.

P: ¡Muy bien! ¿Y en Internet???

A: Snapchat.

A: Correo electrónico.

P: (Les cuesta mucho llegar al correo porque no es de su uso). Todas éstas son maneras de conectarse con las personas. Leamos [...].

A: Estaba enamorada. ¿Qué es un birome?

A: Una lapicera.

A: ¡Qué lindo! ¡Me gustó!!! (Auto-registro)

En este punto hemos comenzado la lectura oral interrumpida; con ella han ido anticipando sentidos, al explorar los paratextos; han elaborado, en fin, diversas estrategias de comprensión. Leer es así un razonamiento, una producción de hipótesis y un monitoreo permanente a diferentes niveles.

Vamos dejando que la estructura nos guíe, mensaje a mensaje y nos preguntamos: ¿que serán ¿Qué son? ¿Mensajes? ¿Capítulos? Decidimos que ambos; luego comprobamos nuestra hipótesis y la ratificamos.

Sin embargo, cuando se debe dar ingreso a la noción de intertexto, surgen dudas; asoma la idea de que les pueda costar. Se trata de un concepto central y funcional aquí puesto que el título de la novela que estamos por estudiar lleva como subtítulo: *Veinte mensajes y una carta desesperada*. La vinculación con Neruda es evidente; pero lo es para quienes la práctica de la lectura es habitual; ellos no han escuchado hablar del libro ni del autor; tampoco conocen ningún verso suelto que circule por las redes en algún mensaje de amor: la comprobación de esto irrumpe cuando leemos el poema entre todos (les encanta). Pero se apropian rápidamente de intertexto y repiten el concepto cada vez que aparece uno (abundan en la novela y, por su explicitación, se pueden ubicar fácilmente):

P: Entonces, ¿cómo funcionan esos poemas en la novela?

A: Como intertextos.

P: Muy bien. Ahora hagamos anticipaciones antes de pasar al siguiente: [...]. Vayamos a las actividades de la 142. ¿Por qué habíamos dejado pendiente la 4?

A: Porque todavía no la sabíamos.

P: Ahora, ¿cuál es el subtítulo?

A: Veinte mensajes y una carta desesperada.

P: ¿Por qué se llamará subtítulo?

A: ¿Por qué completa?

P: ¡Muy bien! ¡Puede ser! ¿Qué relación hay entre el libro y el poema de Neruda? Qué es un intertexto.

A: Un texto que está dentro de otro, como este poema.

A: ¡Y como el nombre del libro!

P: ¡Muy bien! Ahora responden. La idea es que ustedes vean cómo se relacionan. (Auto-registro)

Como podemos observar, las actividades en la biblioteca y la lectura oral interrumpida han ido dando cuenta del aspecto dialógico de la apropiación y de la actividad semiótica que ésta puso en juego, permitiendo introducir las voces de las alumnas y los alumnos. En la dialéctica de reconocimiento e hipotetización/invencción, reconocen y

hacen suyo un nuevo conocimiento cuando éste es confirmado en la práctica viva de la enseñanza-aprendizaje. Esto tiene lugar en situaciones en las que relatan lo que veían en la televisión, identificando aquello con lo nuevo, poniendo de manifiesto que su experiencia lectora se remonta a sus prácticas televisivas; es el caso de *Dragon Ball Z* y *El principito*, que veían en dibujitos. Es así también es el camino trazado en el reconocimiento del género novela, a través de la práctica -que podemos denominar iniciática- de otro género, la telenovela, como habíamos anticipado. En este proceso de apropiarse de saberes, reconocen/adivinan, y aciertan. Pero también hacen un reconocimiento diferenciado de los mismos bienes, como en el caso de identificar el término “poseída” una con terror, otra con amor. Éstas son formas de apropiación.

Otros ejemplos de ellas son las situaciones que tuvieron como objeto del enunciado a Caperucita cuando aseveran que se defiende sola, “como somos las mujeres de ahora” (Scaliter e Iglesias, 2017). Aquí el reconocimiento da paso a la hipotetización/invencción, como otra forma de apropiación, imposible sin la experiencia vívida del contexto, un espacio-tiempo marcado, entre otras, por cuestiones de género. “Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que los realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (Bajtín, 1982: 251).

Siguiendo la afirmación precedente, creemos que, así como esta práctica concreta de apropiación ha generado significaciones propias que tienen que ver con los sujetos, el espacio-tiempo y los enunciados que circulan allí; de modo similar, este contexto de pandemia reclamará para sí nuevas configuraciones espacio-temporales del sentido, inéditos lenguajes, indómitos aún, pero necesarios también, para reapropiarnos de nuestras experiencias tras los efectos de su aluvión. Y esos nuevos lenguajes requerirán asimismo nuevas formas de pensarlos en pos de su definición, explicación, análisis y divulgación.

Capítulo VI

Ser joven lejos de casa: empoderamiento y migración

Sonia Páez de la Torre

Introducción

La invitación a formar parte del Proyecto HEBE¹¹ y la oportunidad para desarrollar, en este marco, una tesis doctoral nos impulsó a investigar desde la perspectiva del empoderamiento. Teniendo en cuenta la importancia de hacer una aportación desde nuestra condición de latinoamericanos en el contexto español -a nivel macro- y catalán -a nivel micro-, hicimos una revisión de la literatura que abordaba la realidad de los jóvenes inmigrantes. Ese recorrido nos permitió descubrir que los estudios usan el término “Latinoamérica” sin tener en cuenta que en esta amplitud de territorio existen realidades y prácticas socioculturales muy diversas (Feixa et al., 2006; Pedone y Gil 2008; García Ballesteros et al., 2009; Marin-Belivaqua et al., 2010; Retis y García 2010; Medina Audelo, 2011; Quiroga y Alonso, 2011, entre otros). Los procesos de conquista y colonización han sido diferentes en nuestro continente y han dejado profundas huellas que, subjetivamente, nos posicionan de distinta manera al llegar (¿o acaso al volver?) a la Península Ibérica. También observábamos que había una escasez de estudios que abordaran las problemáticas de los jóvenes inmigrantes en tanto personas que están efectuando o han efectuado su transición a la vida adulta en una sociedad que no es la de origen (Casal et al., 2006a, 2006b, 2011; Sepúlveda, 2013). ¿Es lo mismo transitar la juventud en una sociedad que ofrece pocos caminos, con finales más o menos previsibles -como ocurría en las sociedades industriales o como ocurre en muchos países de Latinoamérica, signados por las desigualdades y la escasa movilidad social-, que realizar la transición a la vida adulta en el marco del capitalismo informacional, en el que existen diversidad de modalidades de transición, caracterizadas por las contradicciones, las incertidumbres y los riesgos? Por último, notábamos que la literatura se centraba más en los aspectos negativos o conflictivos de los procesos

¹¹ En sus dos proyectos: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. MINECO–Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Dr. Pere Soler Masó (IP) (Universitat de Girona; 2014-2017). Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores. MINECO–Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2017. Ref.: EDU2017-83249-RPere Soler Masó (IP) (Universitat de Girona) (2018-2021). <https://www.projecteheber.com/es/>

de integración de los jóvenes inmigrantes, que en los aprendizajes y las riquezas que puede tener una experiencia de este tipo durante la juventud.

Estas reflexiones nos llevaron a centrarnos en la realidad de los jóvenes de entre 20 y 34 años¹² originarios del Cono Sur Latinoamericano (Argentina, Chile y Uruguay)¹³ que viven en Catalunya¹⁴. Como punto de partida, fue útil preguntarnos si la experiencia migratoria, durante el periodo de la juventud, podía ser pensada como un proceso de empoderamiento en sí mismo: se trata de la toma de una decisión que desencadena una serie de actuaciones que suponen una oportunidad para adquirir aprendizajes significativos, incrementar las capacidades del individuo, la autoconfianza y el desarrollo de un gran abanico de habilidades socioculturales. Sin embargo, para llevar adelante dicho proyecto, hay que contar con algunos recursos (personales, sociales, económicos y culturales) y hay que aceptar las normas administrativas y legales que impone el contexto de recepción.

Decidir y actuar: acciones para empoderarse

La dificultad para definir el concepto de empoderamiento tiene que ver con su transdisciplinariedad. Diversas ramas de las ciencias sociales como la sociología, la psicología, el trabajo social, la política, la salud, la pedagogía y la educación se han apropiado del término; por lo tanto, son también múltiples los sentidos, los métodos y las prácticas profesionales que se usan bajo esta perspectiva (Fortunati, 2014). En este sentido Por eso, interesa subrayar que hace unos 20 años la noción de empoderamiento comienza a aplicarse al campo de los estudios de las juventudes. Un paso importante se da cuando los programas de juventud -que históricamente habían buscado rehabilitar, dar contención o prevenir los riesgos sociales a los que estaban expuestos los jóvenes-, empiezan a trabajar desde la perspectiva del empoderamiento, impulsando así el desarrollo positivo y saludable de la juventud (Jennings et al., 2009).

¹² El corte etario responde al propósito de incluir la narración de la juventud y la experiencia vital recorrida con cierta perspectiva.

¹³ El recorte del universo tiene que ver con que existe una semejanza entre los procesos históricos, políticos, económicos y sociales de estos tres países (más allá de las muchas diferencias que puedan existir).

¹⁴ Durante el desarrollo de esta investigación se ha utilizado la denominación "Catalunya", pese a que la lengua en la que se escribe este trabajo es el español y según las normas correspondería usar la palabra "Cataluña". La decisión estilística es una forma de reflejar las tensiones, discusiones y disputas que existen en el territorio. En Catalunya (al igual que en el resto de España y que en muchísimos sitios del mundo) conviven diversas culturas, lenguas e identidades.

La literatura hace referencia a componentes que tienen que ver con la autoestima, el autoconocimiento, la autodeterminación (o autonomía), la resiliencia, la confianza, los conocimientos, las habilidades y la conciencia política; y a otros que tienen que ver con la participación social, los derechos, las responsabilidades políticas, los recursos materiales e inmateriales. Los primeros corresponden a la realidad individual y los segundos a la realidad colectiva. Asimismo, se piensa cuáles son los espacios o contextos en los que ocurre el empoderamiento: la educación, la salud, la cultura, los negocios, las organizaciones, la política, la familia, el trabajo. Otro eje tiene que ver con las personas o los agentes que acompañan o guían dichos procesos: los padres, los educadores, los trabajadores sociales, los pares, entre otros (Luttrell et al., 2009; Boluijt y Graaf, 2010; Fitzsimons, 2011; Bacqué y Biewener, 2013; Fortunati, 2014; Soler-Masó et al., 2017).

En cuanto a grupo social, los jóvenes representan el futuro de una sociedad y por ello pensarlos desde el empoderamiento significa enfatizar el potencial que tienen en tanto agentes de cambio social. Se trata de ciudadanos a quienes hay que ofrecerles instrumentos para que intervengan en la realidad político-social y por ello es importante brindarles oportunidades para participar activamente en sus comunidades. Favorecer el desarrollo de capacidades y conocimientos que les permitan acceder a la información -para que conozcan las opciones que tienen- y dotarlos de recursos, habilidades y agencia para que tomen decisiones que mejoren sus vidas (Jennings et al., 2009; Agudo y Albornà, 2011; Dambudzo y Juru, 2015).

Siguiendo las aportaciones desarrolladas por el Proyecto HEBE (2014-2017; 2018-2020), proponemos entender al empoderamiento como un proceso, resultado de una interacción entre las capacidades de una persona y las opciones que le ofrecen los contextos socioculturales en que desarrollan sus vidas. En este sentido, consideramos que las personas jóvenes se empoderan mediante procesos que les permiten superar ciertas situaciones, adquiriendo de este modo competencias y aprendizajes para participar, intervenir y transformar el contexto en el que viven, desde una posición activa y emancipadora. Pueden distinguirse dos dimensiones: la personal -en la que juegan un papel central las propias capacidades, las experiencias, los aprendizajes adquiridos a lo largo del itinerario vital-; y la contextual, es decir, el entorno sociocultural y las posibilidades y oportunidades que ofrece o niega para actuar (Úcar-Martínez et al., 2016; Soler-Masó et al., 2017).

La migración durante la etapa de la juventud: ¿una oportunidad para empoderarse?

Emigrar es salir de lo conocido y aventurarse en lo desconocido. Es despojarse de aquello que no cabe en una maleta y tomar solo lo imprescindible. Es estar incómodo y aceptar que la falta estructura nuestra subjetividad. Es decir que la (falsa) sensación de totalidad que se tenía en la zona de confort, o en el país de origen, no se recupera nunca. Indudablemente se trata de una experiencia muy intensa que puede llegar a ser traumática pero también satisfactoria y enriquecedora. ¿Qué percepción tienen los jóvenes, protagonistas de su vida, sobre esta vivencia? ¿Cómo la valoran? ¿Se puede concebir como un proceso de empoderamiento? (Páez de la Torre y Soler-Masó, en prensa).

Para avanzar en estas cuestiones consideramos pertinente recurrir a la teoría de los capitales de Bourdieu (1986; 1996; 1993; 1996; Bourdieu y Passeron, 1973), pues cada joven inmigrante cuenta con un conjunto de herramientas -capital social, económico, cultural y simbólico de origen- que le sirven para afrontar la experiencia migratoria. Estos recursos les permiten entrar en contacto con la nueva realidad, con sus prácticas, con ciertos grupos sociales y acceder a ciertas ofertas educativas o laborales de acuerdo también a sus intereses, a sus habilidades, a sus expectativas y a sus proyectos vitales. Sin embargo, al efectuar el cambio de espacio sociocultural pierden algunos de estos capitales, deben reconstruir o adquirir otros; y, a la vez, luchar para que se les reconozcan aquellos que se pretenden universales (como los títulos educativos) pero que, a la hora de la verdad, no son totalmente válidos en todos los campos sociales (Cachón 2003, 2011; Erel, 2010; Garzón, 2006, 2010; Jiménez Zunino, 2011, 2015).

A partir de allí nos preguntamos cómo se expresan los procesos de empoderamiento en los itinerarios vitales de estos jóvenes que están marcados por la decisión de emigrar. ¿Qué papel juega, por un lado, el reconocimiento del capital de origen y, por otro, la posesión o no de capital en la sociedad de acogida para el caso de estos jóvenes? ¿En qué medida la sociedad de acogida (sus instituciones, sus miembros) válida o reconoce los capitales de estos jóvenes inmigrantes, cediendo así “poder” a este dicho colectivo? Dicho de otro modo, ¿cómo repercute en el proceso de empoderamiento -en tanto posibilidades de elegir y de actuar- la disposición o adquisición de capital simbólico en la sociedad de acogida? (Bourdieu, 1999).

Pensar la realidad de los jóvenes lejos de casa

Para indagar en estas cuestiones se consideró la posibilidad de rescatar y readaptar, la técnica de Biogramas propuesta en 1947 por Theodore Abel para diseñar el primer grupo de herramientas metodológicas:

Los Biogramas son relatos de vida que un investigador demanda a miembros de un determinado grupo social. El grupo es seleccionado de acuerdo con el problema que el investigador quiere estudiar. La demanda incluye directivas específicas sobre el contenido que debe tener el relato. Cada participante, consciente o inconscientemente, seleccionará algunos episodios de su experiencia; las instrucciones que se dan hacen que se focalice en ciertos aspectos que deben ser incluidos y descriptos en detalle. En este sentido el investigador se asegura de obtener el máximo de información relevante de un problema, dejando, además, que se escriba libremente. (Abel, 1947:114).

Abel (1947) explica que este instrumento es valioso en tanto permite recoger información masivamente; facilita el estudio del cambio social; y la detección de patrones que muestren el comportamiento de un grupo social específico. Indica además la importancia de hacer explícita en la demanda del relato, la contribución que se hace con el mismo a un proyecto científico. Apunta, por último, que los Biogramas no son un método autosuficiente, sino que el término debe ser usado preferentemente en plural: un solo relato no basta para obtener pistas sobre un determinado colectivo.

Sobre la base de 50 “Biogramas A”¹⁵, se consiguió seleccionar 24 participantes a quienes se les aplicó un “Biograma B”¹⁶. Los datos conseguidos permitieron conformar una muestra intencional de 12 jóvenes, con quienes se llevaron adelante entrevistas en profundidad (Patton, 1990; Seidman, 2013), en base a un guión semi-estructurado que tomó aspectos de los enfoques biográficos narrativos (Bertaux, 1989; Martín García, 1995; Mas García, 2007; Cornejo et al., 2008; Chárriez, 2012). Para finalizar la fase de recolección de datos, tomando una técnica inspirada en las metodologías visuales (Barbour, 2014;

¹⁵ El Biograma A se concretó en un formulario de 53 preguntas, mayoritariamente de opción múltiple, aunque también se incluyeron espacios para que el participante pudiera narrar libremente. Este instrumento se centró en la reconstrucción del pasado y el proyecto migratorio de los participantes. En función a una serie de variables predeterminadas, permitió la selección de 24 perfiles con quienes profundizar en la siguiente etapa.

¹⁶ El Biogramas B se concretó en un formulario de 39 preguntas, también de selección múltiple y en algunos casos abierta. Esta herramienta se configuró para profundizar en algunos aspectos puntuales sobre la conformación de los capitales de los jóvenes y se centró en el eje temporal del presente. Estos relatos permitieron seleccionar con mejor criterio, 12 participantes.

Esteban-Guitart et al.,2017), se solicitó a los participantes que representaran gráficamente sus itinerarios vitales buscando con ello detectar momentos, espacios y personas claves en sus procesos de empoderamiento¹⁷.

La totalidad del material empírico recogido se analizó siguiendo las aportaciones teóricas del análisis del discurso (Fairclough y Wodak 2000; Van Dijk, 2000; Montañés Serrano 2001; Van Dijk, 2001, 2002; Wodak, 2003; Karam, 2005; Fairclough 2008; Arnoux, 2009). El planteo y el uso de estas herramientas ponen el acento en la mirada, la voz y la experiencia de los individuos mismos (Goetz y LeCompte, 1988). Esto significa resignar a la posibilidad de realizar generalizaciones; a cambio se obtiene la profundidad en los datos y se abre un espacio propicio para el autoanálisis de los participantes, brindando así protagonismo -y por lo tanto empoderando- a las minorías de una sociedad.

Esta línea de análisis usa la noción de discurso para hacer referencia a la situación comunicativa en general y a la interacción lingüística escrita u oral en particular (Van Dijk, 2001). Así pues, el texto es el producto del discurso y el discurso es todo el proceso que se pone en juego -las circunstancias, el contexto, la relación entre enunciador/ receptor y sus características- para producir ese texto (Karam, 2005). En esta práctica social, el discurso "(...) construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales" (Van Dijk, 2002: 19). Es decir que, en el acto y en la interacción que se produce cuando los sujetos sociales usan el lenguaje, subyace una representación de la realidad contextualmente situada (Alonso y Benito, 1998). Abordar los textos desde esta transdisciplina, a partir de los enunciados que emiten los participantes de este estudio -representantes de ciertos sectores de la sociedad, habitantes de un escenario histórico concreto al que hacen referencia a través del lenguaje-, nos permite conocer cómo es una parte del mundo (Montañés Serrano, 2001).

Hacer uso de esta técnica también supone dar un papel relevante al investigador que además de poner orden a los relatos, debe interpretar el discurso teniendo en cuenta los aspectos sociocognitivos de producción, sus dimensiones y niveles (Fairclough 2008); y atender las líneas motivacionales (psíquicas, culturales, clasistas), más que las particularidades individuales del sujeto social (Ortí, 1990). Nuestra misión es, por tanto, describir lo que los jóvenes dicen e interpretar lo que no dicen, intentando así dar luz a aquellas representaciones sociales que se encuentran en los niveles más profundos del discurso y que por ello son más opacas (Arnoux, 2009; Montañés Serrano 2001). Por lo tanto, el análisis es abductivo y realiza un constante movimiento de ida y vuelta entre los datos empíricos, la noción de empoderamiento,

¹⁷ El estudio comenzó en el 2015 y el trabajo de campo se llevó a cabo en el 2016.

la propuesta de los capitales de Bourdieu, los conocimientos sobre juventud y migración y el contexto sociocultural e histórico de producción discursiva.

Dibújame tu vida

Las representaciones gráficas que realizaron los jóvenes brindaron un pantallazo amplio de los rasgos centrales de sus itinerarios vitales desde la perspectiva del empoderamiento.

A nivel metodológico, tomamos los doce textos en los que los participantes explican lo que han dibujado y categorizamos los discursos temáticamente haciendo uso de una rúbrica diseñada para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil en la que se sistematizan nueve dimensiones útiles para evaluar el empoderamiento juvenil: autoestima, autonomía, capacidad crítica, eficacia, identidad comunitaria, meta-aprendizaje, participación, responsabilidad, trabajo en equipo (Proyecto HEBE. Universidad de Girona, 2019)¹⁸. Las situaciones de empoderamiento a las que alude el participante se detectan cuando “se observa un cambio, una toma de decisiones o el desarrollo de acciones que contribuyen a la puesta en marcha de una o más de las dimensiones de los indicadores de empoderamiento” (Llena-Berñe et al., 2017: 86). Contabilizamos las recurrencias de estos discursos para hacer una lectura global y saber cuáles eran las dimensiones más significativas en las que se situaba el empoderamiento de los jóvenes participantes.

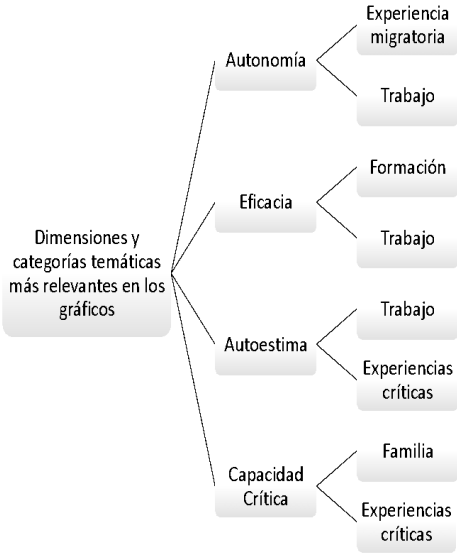
Como resultado de este trabajo detectamos 79 situaciones en las que estos jóvenes hacen referencia a situaciones que los han empoderado experiencias de empoderamiento. Las mismas se sitúan con más relevancia en las esferas individuales: en la dimensión de autonomía (28 %), en la de eficacia (22%), en la de autoestima (20%) y en la capacidad crítica (16%). Con menor recurrencia el empoderamiento se sitúa en las esferas comunitarias: en la dimensión del meta-aprendizaje (4%), en la de participación (4%), responsabilidad (4%), identidad comunitaria (1%) y trabajo en equipo (1%).

Asimismo, como consecuencia de esta categorización de los discursos emergieron diez categorías temáticas que funcionaron como un puente entre el capital social, cultural, económico y simbólico de estos jóvenes y la noción de empoderamiento. Esto significa que cuando los participantes explican los gráficos que han realizado en relación con sus procesos de empoderamiento, aluden principalmente a las experiencias laborales (27%), a la experiencia migratoria (18%), a la formación (13%), a la familia (13%) y a las experiencias críticas (8%). Con menor

¹⁸ La versión más detallada de la rúbrica puede consultarse aquí: <https://rubrica.proyecteheber.com/es>

relevancia, a las experiencias participativas (6%), a las relaciones de pareja (5%) y a las experiencias de migración interna (5%), a los viajes (4%) y a las relaciones de amistad (3%). Estas categorías dan cuenta de los espacios, momentos y personas con los que vinculan el empoderamiento a lo largo de sus itinerarios vitales. En la Figura 3 se sintetiza la relación entre las dimensiones del empoderamiento y las categorías temáticas.

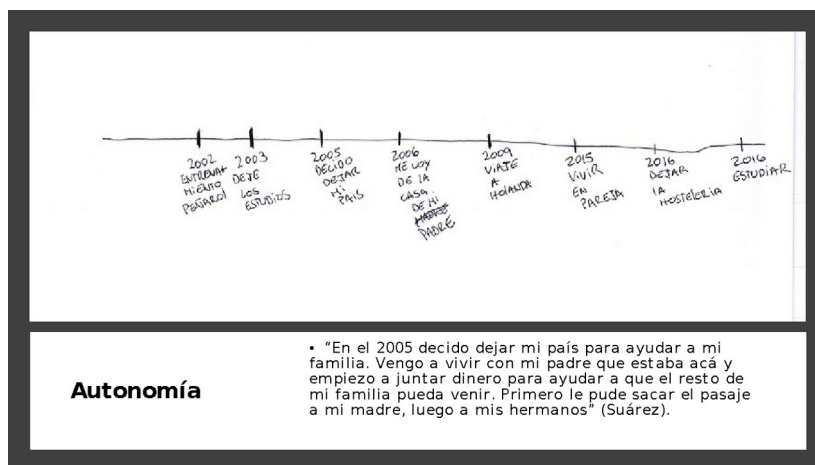
Figura 3. Un puente entre la noción del empoderamiento y la teoría de los capitales



Fuente: Elaboración propia

El aumento de la *autonomía* está relacionado con la iniciativa que los jóvenes han tenido para poner en marcha su proyecto migratorio. Este proyecto no puede sustentarse sin el capital económico y el capital cultural, por eso el trabajo aparece como un espacio imprescindible para sostener la decisión de haber migrado.

Dibujo 1. La autonomía en relación con el proyecto migratorio



Fuente: Elaboración propia

Para el caso de estos jóvenes la **eficacia** está vinculada a la formación, que es lo que les ha permitido alcanzar ciertos puestos de trabajo o que ha sido necesaria para lograr ciertas metas; por esto el capital cultural emerge como algo central en relación con la capacidad para conseguir los objetivos deseados.

Dibujo 2: La eficacia en relación con la formación



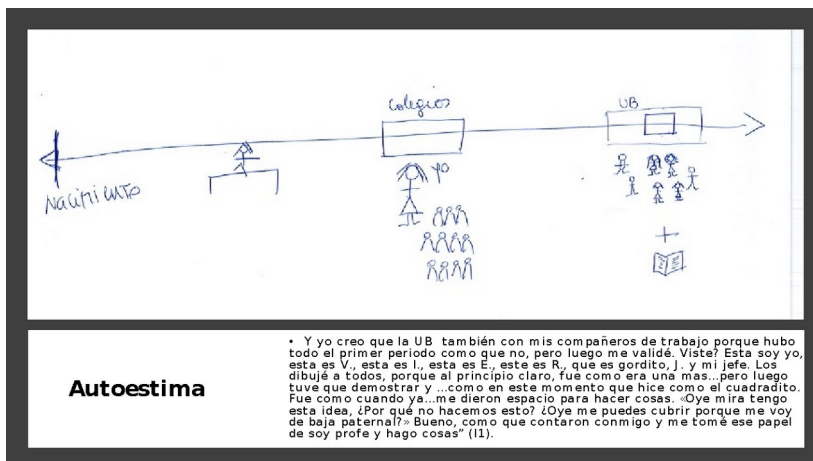
Eficacia

- “Encima vemos muchos libros y una guitarra gigante en el cielo. Creo que no sé en qué decisiones he acertado y he errado con exactitud; pero una buena decisión fue leer mucho y la otra fue tocar mucho la guitarra” (Jimi).

Fuente: Elaboración propia

La *autoestima* está articulada al capital cultural y al capital social. Es decir, la actitud positiva hacia uno mismo aumenta cuando hay un reconocimiento del capital cultural de los jóvenes en la sociedad de acogida; reconocimiento (o también capital simbólico) que se expresa en el acceso a puestos de trabajo que los jóvenes consideran adecuados a sus capacidades. En este mismo sentido, la autoestima se fortalece cuando los “otros” -el capital social - hacen un reconocimiento de ese joven, también cuando esos otros, esas redes con las que se cuenta o que se están construyendo en la sociedad de acogida los acompañan en los momentos críticos.

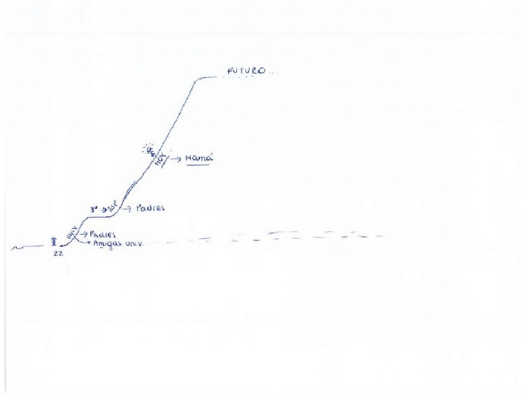
Dibujo 3: La autoestima en relación con el capital cultural y social



Fuente: Elaboración propia

La *capacidad crítica*, se relaciona en un plano superior con el capital cultural, en la medida que la formación proporciona herramientas y marcos de interpretación que posibilitan dicha capacidad; y en un plano más concreto, se relaciona con el capital social porque los jóvenes confrontan sus propios argumentos, repiensen sus propias elecciones y decisiones con los mandatos y los modelos discursivos de sus familias, espacio en el que se han sociabilizado originariamente. El empoderamiento también se evidencia en la capacidad crítica que se pone en juego a la hora de reflexionar sobre cómo y de qué manera han superado las experiencias críticas a lo largo de sus itinerarios vitales.

Dibujo 4: La capacidad crítica en relación con los aprendizajes



Capacidad crítica

• "Bueno, vamos a empezar desde los 22, voy a hacer montañas. Voy a empezar desde arriba, porque fue cuando yo dije: 'me voy a estudiar'. No, no... voy a empezarlo de abajo mejor... depende de cómo se interprete. Pero empezaba. Empecé, empecé empecé y ahí quedé... No la voy a hacer que bajé porque no terminé. Vamos a decir que estamos estancadas y cuando estaba en 3er año, tomo la decisión de irme a España. ¿Y cómo me siento ahora? Ahora es una montaña muy grande psicológicamente, que no sabemos qué va a pasar: puede bajar, puede subir, puede uff un montón de cosas y yo estoy acá (escalando) y con gotitas de transpiración. Ahí. Vamos a poner... eh, así me siento yo. Futuro. El futuro abarca muchas cosas: papeles, progreso, lo que fuere. Muy cansado... me falta toda la mitad. Ya estoy muy cansada, ¿eh? ¡No ves que tiene... como 'noo!', la boca haciendo un 'noo' (...). (El Ceibo)

Fuente: Elaboración propia

Reflexiones finales

Al hacer el dibujo de sus trayectorias vitales, la mayoría de los participantes ubican la decisión de la migración como un momento

importante. Tras un proceso de mucho aprendizaje, tras la superación de ciertas situaciones difíciles -que a veces incluso se han manifestado en enfermedades-, han logrado superar la crisis que implica la inmigración y seguir adelante con sus proyectos y decisiones: ya sea quedándose en la sociedad de acogida; regresando a sus países de origen; o esperando tener claridad respecto a cómo seguir con sus vidas (Páez de la Torre, 2019).

Efectuar un proceso migratorio supone atravesar situaciones difíciles y cuando las mismas se superan, se adquieren aprendizajes significativos que fortalecen y empoderan. Sin embargo, no queremos por ello idealizar esta experiencia -llena de acontecimientos poco gratificantes y duros de afrontar-. Para empoderarse no hace falta desplazarse, pero sin dudas la

experiencia migratoria es tan intensa que pone a prueba las capacidades del individuo. En este sentido, las herramientas metodológicas diseñadas en el marco de este estudio han buscado indagar en aspectos poco investigados, apostando por la creatividad y el empoderamiento.

En relación con los resultados presentados, también cabe preguntarse cómo ha influido el distanciamiento social instaurado como medida para combatir el covid-19 en el proceso de reconstrucción de capitales que estaban realizando estos jóvenes. Sobre todo, teniendo en cuenta que, para transformar esos capitales es indispensable el contacto con otros y la integración en la sociedad de acogida. Por último, es necesario resaltar que, si bien la pandemia ha hecho crecer las fronteras y las distancias, a largo plazo puede vislumbrarse el inicio de un nuevo ciclo migratorio.

Conclusiones

Las problemáticas, fenómenos y hechos sociales que involucran a jóvenes o grupaldades juveniles como sujetos de prácticas, así como de experiencias vitales en el siglo XXI son objeto de las diversas indagaciones que nuclea los capítulos de *Caja de herramientas: claves para el estudio de juventudes y discursos*. Pueden explicarse con la imagen de un rompecabezas nunca terminado, al que se le van sumando piezas provenientes de diferentes espacios y discursividades. Por tanto, las nociones operativas para abordar tal diversidad de hechos discursivos son herramientas que permiten investigar eficazmente los modos en que las juventudes son nombradas y narradas por otros y por sí mismas. Esto supone también su actualización y/o reformulación. Tal como lo expone Duarte Quapper (2011:17), la tarea analítica implica asumir que la emergencia de los sujetos jóvenes como condición de estudio ocurre a través de un proceso dinámico, diferenciado y sin fin.

En el capítulo 1 hemos abordado, dentro del contexto general de estudio de interacciones comunicativas en el ciberespacio, el constructo conceptual denominado *ciberdiscurso juvenil*. Lo hicimos desde una retrospectiva hacia los fundamentos pragmatolingüísticos y discursivos que sustentaron su emergencia como variedad de uso y como posibilidad en tanto categoría para el análisis de modos de ser juveniles mediados por lenguajes verbales y no verbales en espacios digitales. La puesta en funcionamiento de esta noción para el estudio de géneros diversos (fotolog, blog y novelas para adolescentes) nos ha permitido reconocer matices y diferencias en virtud de los propósitos comunicativos, los contextos de enunciación y las instancias de producción y circulación.

Las ideas rectoras que se han volcado en el capítulo 2 dan cuenta de un proceso de transformación en la forma de entender la intimidad que deviene de un movimiento dialéctico entre prácticas y representaciones, y que se constituye como una de las vertientes para abordar la complejidad del fenómeno *sexting* en la adolescencia.

Al respecto podemos afirmar que una de las motivaciones para publicar fotografías de tono sexual en las redes sociales tiene que ver con el propósito de sumar *likes* y seguidores en los perfiles. Esto responde a las propuestas enunciadas por Acosta de Arriba (2011) y Barros et al. (2014), quienes destacan tres elementos que posibilitan la emergencia del *sexting*: la disolución de la frontera entre lo público y lo privado, un modelo social en el que se privilegia la apariencia y la mercantilización de la sexualidad y el erotismo. Ante estos planteos cabe preguntarse si los y las jóvenes realmente han perdido el control de su intimidad.

Aspiramos a brindar algunas herramientas que sirvan en otros ámbitos, como el educativo, además del académico.

Las herramientas presentadas en el capítulo 3, con foco en las identidades juveniles y en el videoblog (vlog) como género practicado por jóvenes, intentan sumar a la comprensión de cómo se están transformando nuestras sociedades, a partir de la observación de prácticas que revelan la percepción de los sujetos en sus historias personales en un momento determinado.

Un aspecto evidente sobre las juventudes es su capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos que aparecen constantemente. Sin desconocer el desigual acceso a las tecnologías (y a la formación necesaria para usarlas adecuadamente), en general, los jóvenes encuentran en la web espacios abiertos para difundir sus ideas al mundo. En este contexto, los videoblogs de YouTube son narrativas de identidad que tejen el mapa social dentro de una web significada por los usuarios. Es ese espacio socialmente practicado el que permite construir comunidades a partir de ejercicios de inclusión y exclusión en un juego de imágenes con reglas propias, aunque a veces no tan claras.

Poder describir las comunidades que se generan, sus intereses, sus consumos y sus prácticas es un paso para desentramar los complejos algoritmos que gobiernan las redes sociales, al mismo tiempo que nos permiten vislumbrar cómo se modifican las percepciones de los y las jóvenes sobre las nuevas formas de vincularse y relacionarse con el otro.

Con respecto a prácticas juveniles en entornos educativos, en el capítulo 4 se expuso la operatividad de la noción de *autoría palabra pensamiento* aplicada a la escritura personal juvenil, desde la concepción de que los estudiantes son sujetos singulares, históricos, sociales y culturales. Este concepto es acompañado por el de *representaciones sociales*, pues asoman en las imágenes, creencias y valores que observamos en el discurso, en este caso, de los jóvenes. Y porque éstas cimientan sus representaciones individuales.

Constatamos que la escritura es un medio que permite vehicular, desarrollar y promover tales autorías. De esta manera y con esta herramienta conceptual, pudimos conocer e interactuar con sus subjetividades, identidades, mundos y cosmovisiones.

En las producciones de la experiencia que se presentó como caso, reconocimos construcciones y representaciones sobre la juventud que son coherentes con las que circulan en el discurso hegemónico –adultocéntrico y de los medios de comunicación masiva, principalmente– y que, a su vez, se enseñan en las escuelas. Notamos que muchas veces se recurre a éstas porque, de alguna manera –o de muchas–, se

consideran que son las “correctas”, legítimas, es decir, que pertenecen, en cierta forma, al “deber ser”. Así, concluimos que existe una suerte de retroalimentación/reafirmación de ciertas imágenes sobre los y las jóvenes que conforman representaciones sociales fuertemente instaladas y legitimadas en las instituciones escolares. Por esto, también resulta necesario desentrañarlas, en una tarea conjunta en que se pongan en juego las subjetividades y se contrasten distintos discursos, especialmente los hegemónicos.

El capítulo 5 muestra, a partir de la noción de *apropiación*, trabajada también en el ámbito escolar juvenil, los resultados de la experiencia de la biblioteca y la lectura grupal en el aula, en una comunidad de lectores con hábitos de lectura casi nulos. Ello significó un punto de partida hacia el conocimiento literario. A medida que fueron reflexionando sobre los criterios de selección para cada libro que les había tocado, fuimos llegando a la noción de género: por la extensión, la división en capítulos, el estilo. Pudimos observar cómo se construyeron nociones literarias, cuando los alumnos se apropiaban de ellas de distintas formas.

En este proceso de apropiación también es posible la re-apropiación, como docente. “Apropiarnos” pasó a ser reconstrucción de conocimientos y saberes, pudiendo sostener la idea de que la apropiación, en su forma de comportamiento, es dialógica y, en consecuencia, semiótica.

En este sentido, nos ha permitido además dar cuenta de la práctica problematizadora que implica la enseñanza-aprendizaje, sobre todo en un contexto en el cual la práctica de la lectura no es parte. Reinventar las prácticas, re-apropriarnos de ellas es un camino posible en pos de la vivencia de la lectura por parte de algunos grupos juveniles.

En cuanto al capítulo 6, los resultados nos han permitido constatar que para el caso de los jóvenes participantes, la migración ha implicado un proceso de empoderamiento. En un momento específico de la vida, un “momento crítico” en términos de Soler-Masó et al. (2017: 25), han tomado una decisión y la misma ha marcado un antes y un después. Hay por tanto una historia, unas circunstancias, una vida que se llevaba de una determinada manera a nivel económico, cultural, social y simbólico que, una vez efectuada la migración, cambia. Transitar la juventud implica sumergirse en la búsqueda tanto de dirección para la vida, como de responsabilidad y de seguridad para la resolución de los problemas con los que hay que ir enfrentándose (Bozzer, 2000). Investigar desde la perspectiva del empoderamiento implica indagar en los procesos de toma de decisiones, en las circunstancias en las que ellas se efectúan, tratando de descubrir quiénes han acompañado esos procesos y cuáles han sido los espacios y las herramientas que les han

permitido actuar a estos jóvenes. También supone descubrir cuáles han sido los resultados y qué valoraciones hacen los jóvenes de estos procesos. Los instrumentos metodológicos que hemos presentado en este trabajo -los biogramas, las entrevistas, los gráficos- en diálogo con las herramientas que brinda el análisis del discurso, han buscado conocer aspectos que, por su abstracción y su complejidad son difíciles de conocer y comprender.

Consideramos que la diversidad de conceptos nucleados junto con los ámbitos en los que se han aplicado ofrecen un panorama a las juventudes de este siglo a partir del análisis de discursos elaborados sobre, para y/o por jóvenes.

Los relatos y las voces que se entretajan en este volumen se unen en los cruces propuestos entre los estudios en juventudes y el análisis semiótico-discursivo. Esperamos que la lectura de esta obra, imaginada como una caja de herramientas al servicio de la investigación en el amplio territorio de las juventudes, contribuya a nutrir otras cajas, proyectos y búsquedas.

Sin dudas es necesario continuar con la investigación, ya que con el paso del tiempo ni los discursos ni los jóvenes son los mismos. Sin embargo, sirven para mostrar un estado de cuestión, visibilizar preocupaciones e investigaciones originales, y habilitar espacios para la reflexión, el debate y el diálogo.

Bibliografía

- Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *American Journal of Sociology*, 57, 111-118.
- Acosta de Arriba, R. (2014). Del Fauno al Sexting, un Largo, Promiscuo y Húmedo Viaje. *Revista Sexología y Sociedad*, 17(46). Recuperado de <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/415>
- Agudo, B. y Albornà, R. (2011). Autonomía y empoderamiento de las personas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (94), 89-100.
- Albury, K. y Crawford, K. (2012). Sexting, Consent and Young Peoples Ethics: Beyond Megan's Story, *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 26 (3), 463-473 doi/full/10.1080/10304312.2012.665840
- Alonso, L. E. y Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (2da ed., Vol. 218) Caracas: Editorial Fundamentos.
- Arnoux, E. N. (2009). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo* (Vol. 4). Bs. As.: Santiago Arcos Editor.
- Bacqué, M.H. y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. París: La Decouverte.
- Bajtín, M. (1982), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, Madrid: Cátedra.
- Balardini, S. (11 de julio de 2006) "Subjetividades y tecnoculturas". [Ponencia en el Panel: Tecnología y subjetividad juveniles, en Subjetividades Juveniles y Tecnocultura] Seminario "Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación"] Buenos Aires: FLACSO. http://legacy.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/s.balardini.subjetividades_juveniles.pdf
- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research: A student guide to the craft of doing qualitative research*. London: Sage Publications
- Barros, S. da C., Costa Ribeiro, P. y Pereira Quadrado, R. (2014). Sexting: a espetacularização da sexualidade. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 197-215. Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-192-213.pdf>
- Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. En línea http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.
- Boluijt, B. y de Graaf, L. (2010). Preaching empowerment, practicing participation. The use of empowerment and citizen participation in Dutch local democracies. Toulous: EGPA.
- Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.

- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría "subjetividad política": una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez, P. Vommaro, & (Comps.), *Subjetividades políticas : desafíos y debates latinoamericanos* (págs. 191-202). Bogotá: CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education* (p.241-258). New York: Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P. (1988/1996). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa
- Bourdieu, P. (1993/1999). *La miseria del mundo* (Vol. 1). España: Ediciones Ákal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. –C. (1967/1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- Bravo, D. (2002): "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice: "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 96-108.
- Brandán Aráoz, M. (2015) *Secretísima virtual: veinte mensajes y una carta desesperada*. Buenos Aires: Estrada.
- Bozzer, S. (2000). *Youth Empowerment: A Qualitative Study*, Faculty of Social Work. (A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfilment of the requirements for the degree of Master of Social Work. Faculty of Social Work University of Manitoba) Recuperado de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ53093.pdf>
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel
- Buckingham, D. (Ed.). (2008). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Burgess, J. (2011). YouTube. En *Oxford Bibliographies Online*. Oxford: Oxford University Press.
- Cachón, L. (2003). Desafíos de la "juventud inmigrante" en la nueva "España inmigrante". *Estudios de Juventud*, (60), 9-32.
- Cachón, L. (2011). Inmigración en España: Del Mercado de Trabajo a la Plena Ciudadanía (Immigration in Spain: From Labour Market to Full Citizenship). *Oñati Socio-Legal Series*, 1(3), 2-16.
- Candiotti, G. (2015): *Hola Princess*. Buenos Aires: Quipu.
- Casal, J., García, M., Merino, R, Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: revista de sociología*, (79), 021-48.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006b). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. Paradigmas laborales a debate. *Trayectorias*, 8(22), 9-20.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1139-1162.

- Chalfen, R. (2009) 'It's only a picture': *sexting*, 'smutty' snapshots and felony charges, *Visual Studies*, 24(3), 258-268, DOI: 10.1080/14725860903309203
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso Político*. São Paulo: Contexto.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
- Chartier R. (2009), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier R. (1993), *Libros, lecturas y lectores de la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New directions for youth development*(128), 65-74. doi:<https://doi.org/10.1002/yn.376>
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Courtice, E. L., y Shaughnessy, K. (2017). Technology-mediated sexual interaction and relationships: a systematic review of the literature. *Sexual and Relationship Therapy*, 32(3-4), 269-290. <https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1397948>
- Cuñarro, M. y Bonorino, M. P. (2012). De lo desconocido a lo conocido: la "definición" como habilidad cognitivo-lingüística en el ámbito escolar. En Giammteo, M. y Albano, H. (coords.) *Léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Bs. As.: Biblos
- Dambudzo, I. y Juru, J. (2015). Woman and youth empowerment issues: a case study of epworth peri-urban area in Harare, Zimbabwe. *International Journal of Innovative Social Sciences & Humanities Research*, 3 (1), 31-49.
- De Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- De Piero, J. L. (2019) "¿Es posible hablar de subjetividades digitales?" *Revista Electrónica de Psicología Política*. Año 17, Nº 42, julio/agosto 2019. Pp. 30-40.
- Duarte Quapper, K. (2011): "Desafíos a los procesos investigativos en juventudes que plantean las condiciones juveniles de América Latina y El Caribe", en M. Gutiérrez Bonilla (ed.) *¿Qué sabemos y no sabemos sobre jóvenes y juventudes?* Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo, AECID Pontificia Universidad Javeriana, pp.11-36
- Drouin, M., Vogel, K. N., Surbey, A., y Stills, J. R. (2013). Let's talk about *sexting*, baby: Computer mediated sexual behaviors among young adults. *Computers in Human Behavior*. 29(5), A25-A30. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.030>
- Echeverría, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42857433>
- Espín Miniguano, A., Campoverde Quijano, E., Forero Vargas, M. y Paredes Ruiz, T. (2017). Sexting en los adolescentes, ¿influye en su

- relacionamiento social? Revista Publicando, 4 (13 (1)), 158-179. En línea <https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/818>
- Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA*, 22(1), 1-22.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. Traducido por E. Ghio, *Discurso y Sociedad*, 2(1) 170-186.
- Fairclough, N. y Wodak, N. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. Van Dijk (comp) *El discurso como interacción social* (p.367-404). Barcelona: Gedesa.
- Falconi, M. I. (2007) *C@ro dice*. Madrid: Alfaguara
- Feixa, C. (Dir); Porzio, L. y Recio, C. (Coords) (2006). *Jóvenes 'latinos'*. Espacio público y cultura urbana. Barcelona: Antropos.
- Fitzsimons, A. (2011). What is empowerment? En A. Fitzsimons, M. Hope, K. Russell y C. Cooper. *Empowerment and participation in youth work* (Vol. 1426, p. 3-19) UK: SAGE.
- Fortunati, L. (2014) Media Between Power and Empowerment: Can We Resolve This Dilemma? *The Information Society*, (30)3, 169-183.
- García Ballesteros, A., Jiménez Basco, B. y Redondo González, Á. (2009). La inmigración latinoamericana en España en el siglo XXI. *Investigaciones geográficas*, (70), 55-70.
- Garzón, L. (2006). *Trayectorias e integración de la inmigración Argentina y Ecuatoriana en Barcelona y Milano*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España) Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0216107-162125/lgg1de1.pdf>.
- Garzon, L. (2010). Migración y movilidad social: argentinos y ecuatorianos entre las "Américas" y las "Europas". Septiembre. IACCHOS–Institute for Analysis of Change in History and Contemporary Societies.
- Gelpi, G. I., Pascoll, N. y Egorov, D. [UdW1](2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80, <https://doi.org/10.35362/rie8023230>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in everyday language*. Oxford: Oxford University Press.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*, Buenos Aires: La Crujía.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Bs. As.: Katz Editores.
- Jennings, L.B, Parra-Medina, D., Hilfinger Messias, D.K., y McLoughlin, K (2009). Hacia una teoría social crítica del empoderamiento de la juventud. En B.N. Checkoway y L.M. Gutiérrez (eds) *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: GRAO.
- Jiménez Zunino (2011). *Desclasamiento y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias*. (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/17260/1/T33354.pdf>

- Jiménez Zunino, C. (2015). Trayectorias sociales de los migrantes clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*, (5), 389-427.
- Karam, T. (2005) "Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso". *Global Media Journal*, 2(3),0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=687/68720305>
- Karrera, I. y Garmendia, M. (2019) *Sexting: qué sabemos y qué nos queda por aprender*. En Jiménez, E., Garmendia, M. y Casado, M. (Coords). *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Barcelona: Gedisa
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette
- Klettke, B., Hallford, D. y Mellor, D. (2014). *Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review*. *Clinical Psychology Review*, 34 (1), 44–53. DOI: 10.1016/j.cpr.2013.10.007
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 81-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204007>
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.
- Marin-Belivaqua, J.O., Saura, J.R. y Feixa, C. (2010). Jóvenes latinos: convivencia y conflictos en Lleida. *Entrejóvenes*, (117), 32-33.
- Martin García, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida, *Aula*, 7, 41-60.
- Marwick, A. E. (2010). *Status update: celebrity, publicity and self-branding [Tesis doctoral]*. Nueva York: New York University.
- Mas García, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros multidisciplinares*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679483/M_27_2.pdf?sequence=1
- Mateus, S. (2010). Public Intimacy. *Sphera Pública*, 10, 57-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297/29719345004>
- Mattey, B. y Diliberto, G. M. (2013). *Sexting*—It's in the Dictionary. *NASN School Nurse*, 28(2), 94–98. <https://doi.org/10.1177/1942602X12473840>
- Mayans, J. (2002): *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Medina Audelo, R. (2011). *Imaginario sociodiscursivo en la Inmigración Latinoamericana en Catalunya: Propuesta para la Gestión de la Diversidad* (Tesis Doctoral, Universidad Pompeu Fabra, España). Recuperado el 15 de Noviembre de 2017 <https://www.tdx.cat/handle/10803/51515>
- Mercado Contreras, C. T., Pedraza Cabrera, F. J. y Martínez Martínez, K. I (2016). *Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias*. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 10, 1-18. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.20163934>

- Montañés Serrano, M. (2001). Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos. En T. Rodríguez-Villasante, M. Montañés Serrano y P. Martín (coord) *Prácticas locales de creatividad social* (p.97-103). España: El Viejo Topo.
- Muñoz, C., 2018. ¡Volvió Fotolog! Lanza Una Aplicación Para Darle Vida Al Clásico Servicio De Fotografía. [online] FayerWayer. Available at: <<https://www.fayerwayer.com/2018/05/volvio-fotolog-lanza-una-aplicacion/>> [Accessed 22 September 2020].
- Narvaja, M. E. (2019a). El Análisis del Discurso como perspectiva teórico-metodológica para el estudio de la práctica del *sexting*. *RILL Nueva Época*, 23, p. 83-94. Disponible en http://filo.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/fyl_descarga_gratis_revista_RILL_23.pdf
- Narvaja, M. E. (2019b). *Sexting*: percepciones de estudiantes tucumanos sobre motivaciones y riesgos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 127-147 DOI: [10.33255/3059/696](https://doi.org/10.33255/3059/696)
- Narvaja, M.E. y De Piero, J.L. (2016). Prácticas juveniles íntimas: *sexting* y vlogging. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 69, 239-270. Recuperado de <https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/3.pdf>
- Olaizola, A. (2019): "Representaciones del ciberdiscurso en las novelas contemporáneas". *TECHNOS magazine digital* 6. <<http://www.technosmagazine.com.ar/6literatura.html>>
- Ortí, A. (1990). La apertura y el enfoque cualitativo o estructura: La entrevista semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2ª Ed., p.171-203) Madrid: Alianza Editorial.
- Páez de la Torre, S. (2017). Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento [Backstage: aproch to metodological decisions in a study on immigrant youth and empowerment]. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. [Journal of Research in Social Pedagogy]*, (30), 205-214. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55678>
- Páez de la Torre, S. (2019). La experiencia de jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya. Transitar la crisis desde la condición de inmigrante: una lectura desde la perspectiva del empoderamiento. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (9), 106-129, ISSN 2341-278X
- Páez de la Torre, S. (2020) El proceso de empoderamiento en jóvenes originarios del Cono Sur a partir de sus experiencias migratorias en Catalunya. (Tesis de la Universidad de Girona, Catalunya).
- Páez de la Torre, S. y Soler-Masó, P. (en prensa 2020). Migration and youth empowerment: The migration experience of young Latin Americans to Catalonia. En J. Benedicto, M. Urteaga y D. Rocca Rivarola, D. (Eds) *Young people in complex and unequal societies. Doing Youth Studies in Spain and Latin America*. Boston Leiden: Brill
- Palazzo, G., Marchese, R. (2016). "Representaciones discursivas juveniles en prácticas escolares de escritura". *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31).

- Palazzo, M. G.; Narvaja, M. E.; De Piero, J.L. y Páez de la Torre, S. (2017). Investigaciones sobre juventud en Tucumán: Identidades, prácticas, narrativas y discursos. En Beretta, D.; Cozzi, E.; Estévez, M. V. & Trincheri, R. (Comp.). *Estudios sobre juventudes en Argentina V: juventudes en disputa: permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas*. Rosario.
- Palazzo, M.G. (2016): "La participación estudiantil en entornos virtuales. Práctica discursiva juvenil y representaciones sociales en el caso de "La Toma UNT", en A. Parini y M. Gimmateo (eds.): *El Lenguaje en la Comunicación Digital*. E-book. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, pp.95-124
- Palazzo, M.G. (2014): "Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog", *Tonos digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*.
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/issue/view/33>
- Palazzo, M. G. (2010a): *La juventud en el discurso: representaciones sociales, prensa y chat*. Serie Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Palazzo, M.G. (2010b): "Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas", *Revista Argentina de estudios de juventud* N° 3, <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud?q=node/48>
- Palazzo, M. G. (2009): "El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, 41.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>>, 2009
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pedone, C. y Gil Araujo, S. (2008). Los laberintos de la ciudadanía. Políticas migratorias e inserción de las familias emigrantes latinoamericanas en España. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(31), 143-164.
- Pérez, P., Flores, J., de la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011) *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO y PantallasAmigas. En línea
<http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>
- Pescetti, L. (2013). *Unidos contra Drácula*. Buenos aires: Alfaguara.
- Ponzio, A. (1998): *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, Madrid: Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia
- Proyecto Hebe (2014-2017). "El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. MINECO - Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. Dr. Pere Soler-Masó (IP) (Universitat de Girona) <http://www.projecteheber.com/es/sobre-projecte-hebe/>
- Proyecto HEBE: Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores. MINECO - Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad

2017. Ref.: EDU2017-83249-R. Dr. Pere Soler-Masó (IP), Universitat de Girona (2018-2020). <http://www.projecteheber.com/es/sobre-proyecto-hebe/>
- Proyecto HEBE, Universitat de Girona (Coord.) (2019). Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil. Girona: Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/17643>
- Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas: Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Madrid: Fundació Pere Tarrés-Unicef.
- Raiter, A. (2010). "Representaciones sociales". [en línea]. Disponible en: [http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=https://www.academia.edu/download/53319217/raiter_representaciones_sociales.pdf&hl=es&sa=X&ei=MsngX7SpFcaQmgGjJPABQ&scisig=AAGBfm35w4U2nLgdIQhztlkdownpk3H18sQ&nossl=1&oi=scholar]
- Requejo, I. (2004). *Lingüística social y autorías de la palabra y del pensamiento. Temas de debate en psicología social y educación*. Buenos Aires: Cinco.
- Retis, J. y García, P. (2010). Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española: Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52 (209), 135-161.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. y Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323. DOI: 10.1177/1464700113499853
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán, Cauca: Editorial Universitaria del Cauca.
- Rodríguez, T. (2003). "El debate de la representaciones sociales en la psicología social" [en línea]. *Relaciones*, vol. 24, 93, 51-80. Disponible en: [<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13709303.pdf>]
- Ruescas, J. y F. Miralles (2013): *Pulsaciones*. Madrid: Ediciones SM.
- Santander, P. (2011): "Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso" *Cinta moebio* 41: 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Schiavo, E. (2000): " Los ciudadanos de la Sociedad de la Información: ente los "señores del aire y el pueblo natal", en S. Finkelievich (coord.): *¡Ciudadanos, a la Red!*. La Crujía, Bs. As, pp. 58-70.
- Searle, J. (1994): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Scaliter J. e Iglesias, D., (2017) *Otra Caperucita Roja*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education & the social sciences* (4th Edition). New York: teachers College.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última década*, (39), 11-39.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

- Soler-Masó, P.; Trilla-Bernet, J.; Jiménez-Morales, M. Y Úcar-Martínez, X., (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [Journal of Research in Social Pedagogy]*, (30), 19- 34. ISSN: 1989-9742, DOI: <http://dx.doi.org/10.7179/PSRI.2017.30.14>
- Statista. (30 de abril de 2020). *Distribution of internet users in Argentina as of September 2017, by age group*. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de Statista. The Statistics Portal: <https://www.statista.com/statistics/284021/argentina-age-distribution-of-internet-users/>
- Thurlow, C., Lengel, L., & Tomic, A. (2004). *Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet*. London: Sage.
- Úcar-Martínez, X., Jiménez-Morales, M.; Soler-Masó, P. y Trilla-Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.120912>
- Urresti, M. (2005). "Las culturas juveniles", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente [en línea]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001906.pdf>
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En van Dijk, T. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3)191-205.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (1), 18-24, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>
- Weisskirch, R. S. y Delevi, R. (2011). "Sexting" and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*. 27, 1697-1701. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.008>
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis críticos del discurso* (p.101-141). Barcelona: Gedisa
- Yépez-Tito, P., Ferragut, M., & Blanca, M. J. (2018). Prevalence and profile of sexting among adolescents in Ecuador. *Journal of Youth Studies*, 1–15. doi:10.1080/13676261.2018.1515475