

Entre los espacios físicos y virtuales: las prácticas de literacidad de los estudiantes de bachillerato

Carmen Pérez Fragoso¹

La historia muestra que los jóvenes han estado a la vanguardia en el uso de las tecnologías, y la época actual no es la excepción (McPherson, 2008). Lo que hace distinto el panorama es la diversidad y el nivel de complejidad de las herramientas disponibles, creando una situación en la que “por primera vez en la historia de la humanidad, una nueva generación está capacitada para utilizar la tecnología mejor que sus padres” (Eio, en Balardini, 2004: 109), situación que genera incertidumbre y desconcierto. En efecto, como señala Livingstone (2008), la historia muestra que sólo en raras ocasiones los hijos logran niveles de dominio más altos que los padres con relación a habilidades altamente valoradas por la sociedad, como en el caso de los hijos de emigrantes que aprenden el idioma del país que los acoge más rápido que sus padres. Con relación a las habilidades en la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), los jóvenes no sólo las manejan mejor, sino que destacan en cuanto a la creatividad y profesionalidad de sus producciones.

La cantidad de producciones textuales, videos, animaciones, audio y multimedia que encontramos en el ciberespacio se incrementó en proporciones impensadas hace unos años, y una buena parte de los autores de esos trabajos son personas muy jóvenes, la gran mayoría autodidacta. Actualmente en el mundo la mayoría del aprendizaje ocurre fuera de la escuela, explica McPherson (2008); las enormes cantidades

¹ En este trabajo participaron Tania Elisabet Zavala Martínez y Sara Alicia Villavicencio Aguilar, estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y becarias del proyecto, a quienes hago patente mi más profundo agradecimiento.

de información a las que accedemos a través de las tecnologías rebasan por mucho la cantidad de información comunicada a través de la instrucción formal y los libros de texto. En efecto, Jenkins (2004) asevera y muestra evidencias de que algunas de las mejores enseñanzas —las más formativas— se llevan a cabo fuera de los salones de clase, a través de la participación en comunidades en línea.

Pero antes de iniciar, cabe aclarar que nuestro interés no es santificar ni satanizar las tecnologías, sino otorgarles un papel de acompañantes de prácticas sociales específicas realizadas en contextos específicos con propósitos definidos. Con ello no pretendemos minimizar las múltiples dimensiones de los problemas de la brecha digital y las desigualdades para el acceso y uso de las TIC, que, estamos conscientes, evidencian los mecanismos de exclusión prevalecientes en la sociedad; creemos, como apunta Granjon (2004), que las desigualdades relacionadas con las TIC no revelan nuevas divisiones sociales sino que son la expresión de desigualdades preexistentes a la difusión de éstas. Asimismo, aunque parezca contradictorio, también estamos de acuerdo con DiMaggio y Hargittai (2001), quienes plantean que la creciente penetración de internet muestra que la división en cuanto al acceso se reduce, incluyendo cada vez más a una mayor parte de la población. Por otro lado, también tratamos de evitar considerar sólo la visión sentimental del uso de las TIC por los jóvenes; Moje (2007) nos previene de no caer en “la romantización” de los medios y rebasar el enamoramiento y la sorpresa que nos infunden las maravillas que hacen algunos jóvenes con ciertas tecnologías. Herring (2008), por su parte, evidencia la tendencia de los adultos, incluso en la academia, de considerar exóticos los usos de las tecnologías por los jóvenes, instando a centrarse en las necesidades comunicativas de ellos más que en los medios que utilizan para satisfacerlas.

Como fenómeno social, la profusión de aparatos de video, desde la televisión hasta los *iPhones*, tiende a construir formaciones culturales centradas en la presencia continua de la imagen-sonido, señala Terrero (1997), lo que conlleva una nueva modalidad de integración e interacción tecnológica con redes de información y diversión desde los hogares. Esta diversidad de tecnologías disponibles en el mercado, apunta, hacen visibles a través del consumo, por un lado, la desigualdad social y las diferencias socioculturales en cuanto al acceso y uso; y por el otro, desde el punto de vista opuesto, dan cuenta de la tendencia a su universalización. La autora señala que, esta tendencia ha permitido.

Constatar modalidades compartidas, usos colectivos de lo mediático, formas de apropiación que involucran a todas las clases sociales, formas de circulación de productos, ideas, relatos, formas, representaciones que se generalizan en una cultura que tiende a universalizarse y

que atraviesa a todos los sectores e individuos constituyéndose en el eje de una cultura común y de una nueva forma de relación social” (Terrero, 1997).

El objetivo del estudio, de donde tomamos el caso que vamos a presentar, fue identificar los usos de las TIC por un grupo de jóvenes estudiantes de bachilleratos públicos, provenientes de familias de ingresos limitados. Particularmente, nos interesaba indagar: 1) si —y hasta qué punto— el acceso restringido a algunas tecnologías y bienes materiales limita las habilidades, y por ende las prácticas, de estos jóvenes en el uso de la computadora y de internet; y 2) si se manifiestan —y cómo— estas nuevas formas culturales y de relación social.

De acuerdo a Levinson (2007), no necesariamente existe una correlación entre la literacidad formal (adquirida en la escuela), y el empoderamiento social y económico; otras son las variables que tienen más peso para explicar la relación entre las literacidades significativas para las personas y su éxito económico y social. Sin embargo, como apunta Selwyn (2007), el acceso efectivo a las TIC es contingente en recursos de diversos tipos, más allá de los recursos materiales necesarios para el equipamiento y el servicio. Sobre todo, los recursos sociales y culturales de los usuarios de las TIC les permiten posicionarse y obtener mayores posibilidades de conseguir trabajos mejor remunerados (Seiter, 2008). En ese sentido, dichos recursos, como señalan Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008: 27), tienen una relación que se retroalimenta continuamente: “el capital social proporciona el acceso a las redes sociales, y las redes sociales proporcionan oportunidades para construir el capital social”. Pero, desde la escuela, lo que finalmente importa es no perder de vista que las habilidades necesarias para participar en las prácticas de literacidad con tecnologías digitales aparecen como centrales para el desempeño laboral, cívico y artístico de las personas del siglo XXI (Black, 2005).

Para analizar el caso y discutir algunas prácticas de literacidad tomamos algunos conceptos de las perspectivas de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y los estudios de las culturas juveniles. De la primera utilizaremos los conceptos de literacidad, práctica y evento, rastreando sus raíces y apoyándonos en los conceptos que emanan de la teoría del discurso de James Gee: entre otros, D/discurso —con D mayúscula y d minúscula—, lenguajes sociales, *kits* de identidad y espacios de afinidad. Al ubicar la postura de los NEL en los estudios de las culturas juveniles, nos apoyamos en los trabajos de Elizabeth Moje que las consideran como múltiples, dinámicas, cambiantes, complejas, donde los jóvenes prueban, consolidan, aceptan y rechazan nuevas identidades. En ese apartado, revisamos las propuestas teóricas sobre la adolescencia y juventud temprana con relación a la formación de las identidades, así como las prácticas de literacidad de los jóvenes en sus espacios físicos y virtuales.

El D/discurso y los Nuevos Estudios de Literacidad

De acuerdo con Gee, los significados del lenguaje “no se pueden separar de las experiencias de las acciones situadas en el mundo material y social” (Gee, 2001: 715). Esto es, el significado siempre es situado, depende del contexto. El contexto para Gee (1999) no se refiere sólo a las palabras, acciones y artefactos que rodean las conversaciones, sino que incluye también los propósitos, valores e intenciones de las acciones e interacciones de los participantes en los eventos de comunicación.

Gee (2001) plantea que el lenguaje no es un todo uniforme, sino que se compone de una gran variedad de diferentes estilos, registros o lenguajes sociales. Cada lenguaje social está relacionado con un tipo específico de actividad social y con una identidad específica socialmente situada. Así, Gee hace una distinción entre dos niveles de discurso; el primero, con D mayúscula, se refiere a los lenguajes sociales que permiten a sus hablantes participar activamente en una determinada comunidad, mientras que discurso (con minúscula) se refiere al lenguaje en uso. Con esta distinción, Gee enfatiza la interrelación entre las relaciones e identidades sociales, los contextos y las situaciones específicas del uso del lenguaje (McKay, 2003). Los Discursos involucran más que el solo lenguaje específico: “Un Discurso integra maneras de hablar, escuchar, escribir, leer, actuar, interactuar, crear, valorar, sentir (y usar varios objetos, símbolos, imágenes, herramientas y tecnologías) para representar identidades y actividades significativas socialmente situadas” (Gee, 2001: 719). Estos Discursos pueden ser vistos como juegos de herramientas o dispositivos (*Identity kits*) en tanto que “permiten representar una identidad específica y participar en las actividades específicas asociadas con esa identidad” de manera que el rol social representado sea reconocido por los otros (Gee, 1996: 127); es decir, el dominio de esos dispositivos (maneras de hablar, vestir, pensar, etcétera) “permite a la persona identificarse como miembro de un grupo socialmente significativo —o una red social” (Gee, 1996: 131).

El debate sobre la formación de las identidades adquiere connotaciones especiales en esta época. Como plantea Buckingham (2008), la globalización y la desaparición del Estado asistencial, entre otros factores, contribuyen a la generación de un sentido de incertidumbre y fragmentación en el que los recursos tradicionales para la formación de la identidad son más opacos y más difíciles de acceder. Refiriéndose expresamente a la población de jóvenes, Martín Barbero (2003: 21) señala: “El mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios y roles”, añadiendo que los jóvenes actuales se encuentran atrapados en una paradoja donde simultáneamente la sociedad les exige

que se responsabilicen de sí mismos sin ofrecer claridad sobre su futuro laboral, profesional o moral.

Así, retomando las propuestas de Gee en este complejo escenario, las identidades ni son innatas ni surgen del vacío, sino que se construyen a través de las interacciones sociales con los miembros de comunidades discursivas específicas. La mayoría de los lenguajes sociales no se adquieren a través de la instrucción directa, sino a través de procesos de socialización. Para dominarlos —es decir, reconocerlos y producirlos— la inmersión en las prácticas significativas del grupo o comunidad específica es central (Gee, 2001). Las herramientas teóricas de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) comparten con Gee una perspectiva sociocultural, donde el uso del lenguaje y sus manifestaciones son consideradas como prácticas sociales. Así, la literacidad desde los NEL es vista de manera plural, como literacidades asociadas a las distintas prácticas sociales, en el mismo sentido en que Gee considera que no se puede hablar de un solo Discurso, sino de Discursos (Trier, 2006).

Para Gee, Discursos y literacidades son inseparables. Ser reconocido como miembro de una comunidad discursiva —de un Discurso— requiere evidenciar el dominio de las herramientas —vocabulario, formas de expresión oral y escrita, vestimentas, ideología, entre otros— que nos permiten hablar y actuar apropiadamente al asumir y representar un rol —identidad— determinado. El autor enfatiza que esta representación no puede realizarse a medias: Uno está dentro o fuera del discurso, es decir, para estar dentro es necesario desenvolverse de una manera completamente fluida.

Desde los NEL, Barton y Hamilton (2000) plantean que las prácticas de literacidad involucran no solamente las actividades observables de las personas cuando leen o escriben, sino que, lo más importante, involucran los aspectos no observables como sus conocimientos, sentimientos, intenciones, etc. Los NEL conciben las prácticas de literacidad como prácticas sociales que van mucho más allá de los textos escritos. Street (2003) plantea que las prácticas de literacidad no deben ser vistas como un grupo de competencias neutrales, sino como prácticas ideológicas, como un complejo conjunto de prácticas y valores siempre involucrados en relaciones de poder, inseparables de los significados y de las prácticas culturales en las que se manifiestan. Así, los trabajos desde la perspectiva de los NEL analizan las maneras en que las prácticas de literacidad se sitúan en contextos sociales, culturales y políticos específicos.

Para ello, el concepto central de los NEL, prácticas de literacidad, sólo puede ser estudiado a través del análisis de los eventos de literacidad y de los textos involucrados en dichos eventos, dado que las prácticas sólo pueden ser inferidas de los eventos mediados por los textos. Utilizan la metáfora del iceberg para señalar que lo que vemos, los eventos, son sólo la punta —una parte de la contribución individual específica en un tiempo y espacio determinados—, pero que la base —la parte más

grande y que les da sustento y significado social—, queda oculta, imposible de observar, pero que puede ser inferida. Las prácticas de literacidad actuales, o nuevas, se derivan de las prácticas de literacidad tradicionales o convencionales. Asimismo, a escala individual, la manera en que producimos significados depende de nuestra propia historia de vida, y ésta es afectada por nuestras prácticas de literacidad. Como plantean Barton y Hamilton (2000: 13): “Las prácticas de literacidad son tan fluidas, dinámicas y cambiantes como las vidas y sociedades de las que forman parte. Se necesita una perspectiva histórica para comprender la ideología, cultura y tradiciones en que las prácticas actuales se basan”. A escala global, como prácticas de literacidad, y a escala individual, en la propia historia de la persona.

Una de las aportaciones más importante de los NEL es la reubicación de la literacidad proveniente de actividades individuales observables, realizadas con textos aislados hacia su ubicación en prácticas ampliamente dispersas y complejas, y cuyos análisis nos llevan a ubicar su significado en su dimensión social como prácticas culturales sustentadas en relaciones de poder en los diferentes contextos y culturas. Sus análisis conducen a evidenciar dos niveles: uno social colectivo, donde las prácticas de literacidad son evidenciadas como ideológicas, siempre y en todo lugar; y uno individual, donde se refleja el trabajo identitario de los participantes, fungiendo como co-constructoras de identidades (Leander y Johnson, 2002).

Los Discursos y las prácticas de literacidad de los jóvenes

Los diferentes Discursos, y sus prácticas de literacidad, pueden ser considerados como subculturas que coexisten dentro de una cultura o sociedad amplia (McCarthy y Moje, 2002; McKay, 2003; Moje, 2007). En este sentido, una persona puede pertenecer simultáneamente a varias subculturas; es decir, participar en diferentes Discursos. Por ejemplo, los trabajos de Moje (2007) evidencian aspectos de traslape, hibridación y complemento de las culturas familiares, étnicas, religiosas, etc., en grupos de jóvenes de diferente ascendencia social.

La adolescencia y juventud temprana pueden considerarse como las etapas en la que los individuos son confrontados con la tarea de definir su identidad (Coleman, 2008; Stern, 2008). Las teorías generales sobre la identidad de los adolescentes asumen que la adolescencia es un periodo crítico para la formación de las identidades, y por tanto, un periodo de intensa experimentación (Coleman, 2008; Stern, 2008; Valkenburg, Schouten y Peter, 2005). Así, los estudios sobre las culturas juveniles muestran que la adolescencia y juventud temprana, como etapas de la vida, son

periodos complejos, en los que los jóvenes buscan nuevas experiencias para probar, consolidar, aceptar y rechazar nuevas identidades, periodo en el que sus acciones siempre tienen un propósito, una intención bien definida.

Moje parte del hecho de que la vida actual de los jóvenes les provee de múltiples tipos de texto y fuentes de información, diferentes formas de contacto con personas de orígenes geográficos y socioeconómicos variados, y experiencias muy diversas. Esto, explica Moje (2002), se debe a que los jóvenes se encuentran inmersos en muchos ámbitos: entre infancia y adultez, entre juego y trabajo, entre el hogar, la escuela y los amigos, entre el romance y el sexo, entre clases de diversas disciplinas —historia, biología, matemáticas—, entre textos de caricaturas, revistas e internet, entre la comunidad local y el mercado global, etc. Precisamente por su edad, los jóvenes tienen oportunidades de hacer elecciones interesantes entre textos, experiencias y prácticas. La manera desestructurada en que esas oportunidades se les presentan hace que los jóvenes enfrenten obstáculos para desenvolverse y se vean obligados a negociar un diferente número de experiencias, con frecuencia desconectadas entre sí. Estas experiencias pueden empoderar a los jóvenes y prepararlos para enfrentar los retos del futuro mercado laboral en el cambiante mundo actual.

Moje (2007) hace una revisión de la literatura de los trabajos sobre la(s) cultura(s) de los jóvenes y encuentra cuatro supuestos básicos atrás de este concepto:

1. La pluralidad de las culturas juveniles.
2. La distinción (y el traslape) entre culturas juveniles y culturas populares.
3. La distinción (y el traslape) entre culturas juveniles y culturas étnicas.
4. El reconocimiento de la influencia de la clase social o el estatus socioeconómico en la generación y mantenimiento de las culturas juveniles.

Sobre el primer punto, Moje (2007) explica que algunos trabajos mencionan la cultura de los jóvenes como un constructo unitario, a pesar de que el concepto de cultura se considera un concepto dinámico, cambiante y plural; no se puede hablar de una cultura juvenil homogénea, sino de múltiples culturas. En sus trabajos Moje ha constatado que los jóvenes en especial derivan sus propios significados de lo que acontece en el mundo, de acuerdo a sus grupos de afinidad, estilos de vida y culturas juveniles. En ese sentido, Moje (2007) plantea que las culturas populares y las culturas juveniles están estrechamente relacionadas, dependen una de la otra y dan vida una a la otra. Esta relación se encuentra bien documentada, tanto para los espacios físicos (Moje, 2004) como para los espacios virtuales (Black, 2005, 2007). Estos últimos, por su misma naturaleza, permiten mayor diversidad de expresiones

y fusiones, como es el caso de los *memes*² (Knobel y Lankshear, 2007) o de los textos colectivos sobre personajes de libros o programas de televisión populares, *fan fiction* (Black, 2005, 2007). Como observan entre los niños (Kendrick, 2005) y entre adolescentes (Black, 2007), los recursos de la cultura popular son utilizados para posicionarse en sus redes sociales, físicas o virtuales. Por otro lado, sobre los aspectos de traslape entre las culturas juveniles y las culturas familiares, sobre todo con relación a sus orígenes étnicos, Moje (2002, 2007) ha observado que los jóvenes no necesariamente rechazan los valores, experiencias y prácticas de sus padres, sino que más bien los jóvenes articulan o inyectan los valores y entretejen las prácticas de los adultos de sus familias en otros espacios y relaciones sociales de sus vidas cotidianas. Por último, entre otros, Moje (2007) y Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), plantean que la manera en que las culturas juveniles se posicionan en la sociedad está estrechamente relacionada con los recursos económicos y redes sociales con que cuentan los jóvenes.

Finalmente, las redes sociales nos llevan a otro concepto central para comprender las prácticas de literacidad en los espacios virtuales: el concepto de espacios de afinidad. De acuerdo a Gee (2004), están surgiendo espacios compartidos, sobre todo en los videojuegos, que no pueden ser explicados con la noción de comunidades de práctica, dado que las prácticas en estos espacios tienen características propias. Gee los denomina como espacios de afinidad. Sus diferencias con las comunidades de práctica son claras; los espacios de afinidad no requieren la membresía al grupo, ni sentimientos de pertenencia; en los espacios virtuales, las personas están geográficamente dispersas y se afilian alrededor de un tema o una causa, y salvo ese interés compartido, no tienen otras cosas en común (Stone, 2007). Las personas interactúan y se relacionan entre ellas para realizar tareas conjuntas sobre un tema o actividad de interés mutuo. La afiliación a un grupo, definida de esta manera, enfatiza la precedencia que toman para el grupo las actividades de interés compartido sobre cuestiones de clase social, género, etnia, etc. Las variables sociodemográficas de los participantes siguen estando presentes, pero pasan a un segundo plano, resaltando la afinidad por los intereses comunes, el gusto por algo o el proyecto conjunto (Black, 2007). Estos espacios se rigen por liderazgos informales, donde expertos y novatos comparten y valoran distintas clases de conocimiento.

² Los *memes* se definen como “patrones contagiosos de información cultural que pasan de persona a persona y que propagan las acciones y maneras de pensar de un grupo social... e incluyen melodías, iconos, frases y cuestiones de moda [*fashion statements*]” (Lankshear y Knobel, 2006: 211).

Las prácticas de literacidad en los espacios físicos y virtuales de los jóvenes

Las prácticas de literacidad que utilizan las TIC no son consideradas de manera aislada, sino siempre con relación a las estructuras sociales que les dan forma y ayudan a formar tanto en los espacios físicos como en los espacios virtuales (McCarthy y Moje, 2002; Cammack, 2005; McGinnis, Goodstein-Stolzenberg y Costa Saliani, 2007). Ambos tipos de prácticas se nutren mutuamente. Este argumento proviene del hecho de que las prácticas de literacidad en línea se sustentan en ciertos aspectos de las prácticas fuera de línea de maneras complejas que no son fáciles de separar ni de categorizar rigurosamente como en o fuera de línea (Cammack, 2005). La intencionalidad de las prácticas es central; Myers (2006) nos previene de los riesgos de separar las prácticas de literacidad realizadas con herramientas tradicionales de las prácticas con las nuevas herramientas; plantea que más bien las prácticas de literacidad deben ser consideradas como prácticas sociales en evolución que combinan el uso de herramientas nuevas y antiguas para lograr de mejor manera los propósitos de sus usuarios.

Así, Leander y Johnson (2002) conciben las prácticas de literacidad —de manera integral, en y fuera de línea— como dinámicas y relacionales, sin considerar a alguna como primaria o independiente de las otras. Dadas las condiciones de la vida contemporánea, donde los medios digitales modifican nuestro sentido de tiempo y espacio, las fronteras entre los espacios y tiempos tradicionalmente considerados como públicos y privados se están borrando. Para los adultos, eso significa que podemos trabajar desde la casa, socializar desde el trabajo, ir de compras o realizar transacciones bancarias en la noche, etc., actividades impensadas cuando ingresamos al mundo adulto. Para los jóvenes, además, dado que estas posibilidades han estado presentes desde su infancia, las actividades realizadas a través de los medios digitales son tan reales como las realizadas en su mundo físico inmediato. Este emborronamiento de lo real y lo virtual, retomando a Leander y Johnson (2002), involucra un cambio de sentido sobre lo que significa tener una experiencia y una evolución del sentido de lo auténtico en la interacción. En otras palabras, las experiencias en los espacios físicos reales y en los espacios virtuales son igualmente valiosas y significativas, y unidas, conforman el mundo vivido.

Los espacios virtuales posibilitan y, de hecho, dotan a los jóvenes de espacios de elecciones que les permiten ir probando, rechazando o reafirmando sus identidades e ir formando y consolidando sus herramientas identitarias para el futuro (Moje, 2002). En estos espacios de socialización entre pares, percibidos por ellos como

seguros, horizontales y equitativos, los jóvenes van compartiendo y generando sus visiones del mundo. Como señala Guichard (2001), el espacio mediático es un espacio de libertad que los usuarios exploran con intenciones y proyectos diferentes; los contenidos que producen y a los que acceden corresponden a una demanda voluntaria de ellos mismos, en su tiempo de entretenimiento, practicado de manera intermitente, reconocidos y validados por ellos mismos y sus pares. Boyd (2006) plantea que un espacio para jóvenes es considerado por ellos como un espacio privado; en ese sentido, Stern (2008) reporta que muchos jóvenes consideran privada la comunicación que no es vista o escuchada por las personas que conocen en su medio inmediato, independientemente de la cantidad de personas que la conozcan, dándole un significado diferente a lo que consideramos como privado.

No podemos aislar las prácticas en los espacios virtuales de los contextos y espacios físicos en las que son generadas. Como señala Moje (2004), todos los espacios, físicos y virtuales, son espacios de representación de la identidad, y esas representaciones dan forma y son formadas por las prácticas de literacidad. Siguiendo con esta autora, los jóvenes realizan sus prácticas de literacidad para asentar, reclamar o construir nuevos espacios e identidades particulares. Los jóvenes navegan entre los espacios físicos y virtuales sin esfuerzo, como parte de sus prácticas sociales cotidianas y, como plantea Moje (2002), en el movimiento entre esos espacios es donde emergen las nuevas formas de producción cultural —nuevos textos y nuevas literacidades.

Las prácticas de literacidad en los diferentes contextos: El caso de Martha

El caso de Martha —seudónimo— forma parte de un estudio más amplio sobre los usos de las TIC de estudiantes de bachillerato, que inició hace cuatro años y que contempla, además del análisis de entrevistas y producciones de los entrevistados, el análisis de los registros electrónicos de sesiones de uso de distintas tecnologías que utilizan los estudiantes de las preparatorias locales: un *chat* público, un *chat* privado, *Bulletin Boards* y *Weblogs*. Las entrevistas de Martha se realizaron entre junio de 2007 y 2008. Para discutir este caso, se seleccionaron algunos aspectos que pensamos aportan a la discusión sobre el trabajo de producción de identidades que realizan los jóvenes en los espacios virtuales; específicamente nos interesa resaltar el papel de la familia y de la escuela en el desarrollo de las prácticas de literacidad digitales, la importancia del trabajo de reconocimiento de las identidades por los pares, la

búsqueda de modelos profesionales y la hibridación de identidades y, finalmente, el sentido de la navegación entre espacios físicos y virtuales.

Conocimos a Martha cuando tenía 18 años y estudiaba el sexto semestre de preparatoria; ella vive con sus padres y un hermano gemelo en una casa móvil, en una zona peri-urbana, “en una trilla” según sus palabras (las expresiones y comentarios de Martha se indican entre comillas). Ella asistió a una preparatoria, turno matutino, en la misma zona. La escuela cuenta con 45 computadoras para uso de los estudiantes (una computadora por cada 20 estudiantes; en el periodo 2006-2007, la escuela atendió a 875 estudiantes). En su casa tienen teléfono y televisión —acceden a un canal abierto, no llegan los servicios de cable—, no tienen acceso a internet y ella no tiene teléfono celular. Tenía una computadora personal, un “estereo” para escuchar música y una cámara digital “sin mucha memoria”. Actualmente Martha cursa el cuarto semestre de la carrera de Diseño gráfico en una prestigiosa universidad privada local, donde obtuvo una beca completa.

Martha es una persona inclinada hacia las artes visuales, y gusta de experimentar y producir obras integrando imágenes —fijas y en movimiento— y sonido con los medios a su alcance. Sus actividades y prácticas de literacidad en y fuera de línea están dirigidas principalmente a desarrollar sus habilidades en las artes visuales. Sus intereses giran alrededor de “la fotografía, la pintura, el dibujo en general y el dibujo por computadora”.

Sus actividades fuera de línea consisten principalmente en dibujar a lápiz, modificar fotografías en la computadora, hacer presentaciones en *MovieMaker* y modificar canciones. Los programas de computación que más utiliza son *Corel* —y *Corel Trace* para vectorizar sus imágenes en tinta y poder pintarlas fácilmente—, *OpenCanvas* —para pintar—, *PhotoFiltre* y *Photopaint* —para editar sus fotografías—, *My MP3* —para grabar y editar audio; suspendió el uso *Audacity* porque la versión que bajó tenía virus—; uno de sus programas favoritos es el programa *SUPER*, que utiliza principalmente para extraer el audio de los videos. En la preparatoria le enseñaron a utilizar el paquete de *Office*, pero casi no utiliza *Excel* ni *Access*. Cuando tuvo un problema de virus utilizando *Office* consiguió *Open Office*, que utilizó por un tiempo pero le encontró limitaciones para hacer lo que quería.

Mientras cursaba la preparatoria, en casa de Martha tenían una computadora personal y ella dedicaba alrededor de cuatro horas diarias a sus trabajos en la computadora, y decía “cuando me dan chanza de ir al internet, pues agarro dos horas”. El uso de internet de Martha desde esa época está más enfocado a realizar actividades extra-escolares; lo ha utilizado en muchas ocasiones para hacer investigaciones de la escuela, pero “me doy cuenta que a veces en la biblioteca, como que me satisface más encontrar información, porque también a veces encuentro muchas páginas que

no son lo que yo quiero, y pierdo el tiempo ahí, entonces voy a la biblioteca y consigo el libro que quiero y ahí está”. Utiliza internet principalmente para investigar inquietudes que surgen de sus lecturas de recreación: “por ejemplo, cuando estoy en mi casa, que leo alguna revista, siempre hay algo que me interesa y si no está muy amplio el tema, pues voy a internet y ahí resuelvo las dudas que tengo”. Asimismo, cuando va a los cibercafés, Martha tiene “mucho pasión por mirar fotografías de internet, ir a blogs, me gusta mucho eso”. Pero lo que más aprecia de internet es “en particular conseguir amigos de otras partes para conocer su cultura, o algo que me puedan decir de donde viven y eso”. Sus producciones incluyen, además de dibujos y fotografías, canciones que ella ha compuesto —sube la letra y además la canta— “me gusta que me digan que la letra les gusta, porque independientemente de la tonada, que a lo mejor no pasa...”.

Martha se mueve entre sus espacios físicos y virtuales de manera natural y continua, conocedora de las posibilidades y limitaciones de cada uno. Algunos extractos de las entrevistas con Martha revelan esta toma de conciencia: “...me he encontrado que mis pasatiempos y las cosas que a mí me gustan no les gustan a otros aquí; es difícil encontrar a gente compatible es ese aspecto, en mi medio, por así decirlo. [...Y] en veces en el internet, voy y busco a alguien con un interés igual a mí y lo encuentro, pues es lo que más me gusta, así más fácilmente resuelvo dudas...”.

El papel de la familia y de la escuela

Martha está consciente de las limitaciones para conocer jóvenes con sus mismos gustos en su medio social físico inmediato y recurre a los medios electrónicos de manera natural para subsanar esa limitante. Cabe destacar que, para ella, ésta no es una desventaja; es simplemente una forma fácil, accesible y a su alcance para encontrar interlocutores. Asimismo, no considera sus limitaciones económicas como impedimentos para alcanzar sus metas; simplemente los considera como un hecho que afronta sin mayores problemas. El papel de la familia es central. Por ejemplo, al relatarnos como se quedó sin computadora en su casa comenta: “como me gusta mucho todo esto, y que no tiene uno al alcance todos estos programas, me metí a una página que está autorizada para bajar programas gratis de prueba, y aunque me la recomendaron y me juraron y perjuraron que no tenía virus, pues tenía un virus... [Y tuve un problema con la tarjeta madre, muy costoso de resolver]... en fin, y ya la dejé morir”. Desde ese momento, empezó a ahorrar los ingresos de su trabajo en un café internet, que tuvo que dejar pues interfería con sus estudios “yo pensaba trabajar ahí

más tiempo y comprar mi computadora, la iba a sacar a *Elektra*, pero me acompañó mi papá que había hecho unas anotaciones de una revista sobre la máquina que una persona que estudia diseño gráfico necesita tener, y fuimos a checarlas y pues no rendían, no me convenían y estaban muy caras... así que me tengo que esperar”.

El relato anterior concuerda con los hallazgos de Livingstone (2008) en cuanto a que, para llegar al uso creativo y significativo de las tecnologías, los jóvenes no sólo necesitan recursos económicos y tiempo, sino que es más importante el apoyo de la familia. En el caso de Martha, sus comentarios sobre la dinámica familiar evidencian que se siente comprendida y apoyada, y que se siente motivada cuando puede, a su vez, ayudar a sus padres con sus habilidades computacionales. Por ejemplo, comenta:

En mi casa, mi mamá me dice: ‘Ah! Ojalá te pusieras a cocinar más seguido’, pues no lo hago muy seguido, pero por ejemplo a ella le gusta cantar [y dice] ‘Ah, es que quiero ir a un lugar a que me graben y poner una pista’... era como su sueño algo así, entonces, en ese tiempo sí tenía una computadora pequeña y le dije que acondicionara [un espacio] y cerramos un cuarto de manera que pude grabar por el micrófono su voz mientras ella se ponía los audifonos, y ya después yo monté su voz en la pista... y es algo sencillo, pero como ella no está enterada y le cobraban como dos mil pesos el hacerle un CD con 14 canciones, pues acá le salió gratis, y entonces, pues son cosas que a mí me motivan y también a ella; o por ejemplo a mi papá: ‘ay, quiero una revista pero se me pasó tal número; oye, ve al internet y sácalo, no?’ y pues también allí que: ‘la quiero imprimir desde Adobe’ y no sabe cómo, cosas así, y pues yo le busco...

De la misma manera, los comentarios relacionados con su hermano muestran su admiración y cariño: “él está trabajando, no está estudiando, pero tenemos una vida muy parecida... No se ha relacionado con la computadora, pero está más informado que yo de otras cosas...”. Por supuesto, cuando se presentan problemas familiares, Martha los resiente y afectan su desempeño; por ejemplo, cuando su mamá perdió el trabajo, su promedio bajó: “fue una situación que no me esperaba y me bajó la moral y, no sé, como que ya no di igual, pero tampoco me rendí, tampoco fallé tan feo...”

Por otro lado, Martha asigna a la escuela un papel importante en sus logros:

...cuando estaba estudiando en [nombre de la preparatoria], pues ahí me dieron la oportunidad de demostrar mis habilidades, por ejemplo en concursos de pintura, y ahí hice algunas cosas de pintura y algunos fueron buenos, entonces pedí una beca de talento a [nombre de la universidad] y me dieron la beca total... [De lo que presenté] la mayoría eran ilustraciones, y unas cuantas de las cosas que he hecho, y también una carta al comité de becas, para que la lean y ahí vean también la necesidad que se tiene...

Sin embargo, Martha considera que su perseverancia fue lo más importante para conseguir la beca: "... a lo que le atribuyo más esto, fue a la insistencia... yo estuve [yendo a la universidad] desde quinto semestre." Actualmente, sobre sus producciones comenta:

En lo de los dibujos, pues siempre me exijo mucho, la verdad, pienso que me he desarrollado bien, al menos desde que estaba en la prepa, que estaba muy influenciada por el *manga*³, y ahorita como que me he separado y he tratado de hacer lo mío, y pues [gracias a] la escuela y la gente que conozco, creo que he agarrado ahí algo de estilo, bueno, me da trabajo decirlo porque no es tan fácil tomar tu propio estilo, y este, hay unas personas que me dicen que mi trabajo es muy profesional y eso me motiva bastante.

El trabajo de reconocimiento por los pares

El valor asignado por Martha al reconocimiento de su persona y de su autoría por sus pares se hace patente en el siguiente extracto: "...ahorita que está muy de moda la página de *YouTube* pues ahí me la paso consiguiendo gente, y ya pues ahí les apunto mi correo y ya. Por ejemplo ahí, bueno, ahorita no he pintado mucho porque ya ves que ahí subes tus videos y ellos se comunican contigo por este medio, por el *YouTube*, así de que ahí dejan comentarios, o lo que tu quieras, pero no he hecho muchos amigos ahí...".

Para los jóvenes, como en el caso de Martha, no es suficiente subir sus textos, sino que lo que buscan es ser reconocidos por sus pares, manifestado a través de sus comentarios y de las relaciones sociales que de allí se puedan derivar. En su trabajo de producción de identidades, Martha ha probado distintos formatos de texto y distintos medios, descartando las actividades y los medios que no la convencen. Nos dice: "...llegué a escribir poemas o algo así, se podría decir, pero no sé, como que al final, llegue a escribir también, sí, cosas así, que se me ocurren y las subo, pero luego me arrepiento, no sé por qué, siento que no soy muy buena en esas cosas". En cambio, para publicar sus textos visuales, Martha ha probado distintos medios y continúa abierta a seguir experimentando.

Las entrevistas muestran su experimentación con los distintos medios y cómo, a través de los comentarios que recibe, Martha confirma o descarta actividades que le interesan. "Siempre hay una edad en la que quieres hacer todo, pero bueno, te quedas

³ *Manga* es un género artístico que se caracteriza por sus personajes estilizados; estos tienen ojos exagerados y facciones simplificadas. Proviene de Japón, aunque el término, acuñado en 1814, conjuntados dos ideogramas chinos: 'man', involuntario, informal y 'ga', dibujo (Gravett, 2004).

con lo que más te ha satisfecho...”, dice, refiriéndose a que no tiene el tiempo que quisiera para dedicarse seriamente a la fotografía.

Para muchos jóvenes, como en el caso de Martha, sólo a través de la actividad visible en forma de comentarios que denotan el reconocimiento —aprobación o crítica— de otros miembros del grupo, sienten que vale la pena participar en determinados espacios. Es decir, la satisfacción derivada de sus esfuerzos —literarios, fotográficos, musicales— no radica en el hecho de publicar sus poemas, fotografías o canciones, sino en la respuesta que su publicación genera. En ese sentido, podemos decir que el hecho de tener presencia en línea en algunos espacios —el hecho de “ser vistos”— no es lo más significativo para estos jóvenes, sino que es el reconocimiento —el hecho de “ser reconocidos”— lo que les mueve a publicar y a seguir experimentando con distintos medios. Gee (2000) plantea la importancia del reconocimiento de las identidades por los otros; no basta con que la persona asuma una identidad dada, ésta debe ser reconocida para que pueda ser considerada como parte de la persona. Los comentarios recibidos, además, les ayudan a aprender sobre sí mismos; de acuerdo a Thomas (2007), los jóvenes aprenden a ver sus fortalezas y debilidades como productores de textos (y de significados) de manera informal, a través de la retroalimentación de sus pares. Por ejemplo, sobre sus canciones explica: “...subí como dos canciones nada más, tengo como cinco canciones nada más que me gustan; quizá se me ocurrieron chorrón más, pero las cinco esas son las que se pueden escuchar sin que se rían y cosas así, y pues les ponen algunos comentarios, algunos muy buenos, algunos muy malos...”.

Martha reacciona a los comentarios de manera diferenciada, pero dice: “lo que sí no me gusta que me digan es, no sé, ‘pierdes el tiempo’, o algo así, porque son cosas que te gusta hacer”. Se siente muy motivada cuando recibe comentarios positivos: “...hubo uno que se llama Salomón, y que es español y su comentario me hizo sentir súper feliz porque dijo que estaban tan bien mis dibujos que él pensaba que algunas editoriales podían pensar en mí...”. Cuando recibe comentarios agresivos, simplemente los ignora: “por ejemplo, una vez alguien me dijo, ‘no me agradas’ y yo... ‘¿por qué? ¿qué te hice?’, y así pues, pero no me ‘agüito’... No le contesté nada feo, le dije que no me importaba, algo así. Estaba en inglés, ‘*I don’t like you*’ y le dije ‘*I don’t mind*’, y luego me respondió algo así más feo y ya no le dije nada, porque pues él tiene sus problemas allá, que los resuelva solo, no?”. La manera en que reacciona a las agresiones concuerda con otros estudios que muestran que los jóvenes no son tan susceptibles a los comentarios recibidos en línea, ni tan vulnerables a los peligros de internet como los adultos muchas veces imaginamos (Cassell y Cramer, 2008).

El trabajo de los jóvenes en la producción de sus identidades en línea es, en ocasiones, intenso. El reconocimiento de sus pares virtuales es muy importante;

aparentemente para ellos la diferencia entre pares reales y virtuales es nula —Cabe notar que otro entrevistado señala que juega con sus “vecinos verdaderos” para aclarar que en ese caso, sus interlocutores no son virtuales; Martha hace referencia a sus “amistades de carne y hueso”—. A ella, en especial, le gusta recibir comentarios de personas ajenas; espera recibir comentarios “de las [personas] que no conozco generalmente, porque es más divertido; las que yo conozco generalmente me hacen los comentarios en persona y nunca me ponen comentarios ahí”. A diferencia de la mayoría de los participantes en nuestro estudio, Martha es muy selectiva al elegir a sus pares en línea: “...no tengo muchos contactos, y como generalmente si no me cae bien, o si no creo que es interesante, bueno, si no hay compatibilidad estando en la computadora, pues entonces lo elimino de la lista”.

Martha creó su propio sistema con las herramientas de comunicación disponibles. Además de su blog en *YouTube* para sus fotografías y videos, tiene otro en *Blogger* (porque “es un poquito más serio, entonces cuando ven una cosa más seriosa, pues como que te toman más en serio”). Martha mantiene tres cuentas de correo electrónico. La de *Yahoo*, para su correspondencia; la de *gmail* para guardar sus cosas personales —se envía lo que quiere conservar de manera muy personal, que no quiere subir a un blog, ni publicar en otro lado— y la de *Hotmail* por el MSN:

... yo misma me mando la información que quiero que quede guardada para mí, para mi uso, y esa es la manera en la que uso el correo; el único que utilizo para cartearme, se podría decir, es el del *Yahoo*, porque el del *Hotmail* es nomás para chatear, se me hace, el MSN es como más popular y casi nadie tiene el *Yahoo*, nadie está conectado y ni siquiera sé como ir a salas de *chat* ahí, ni me interesa; no sé, como que el diseño está raro, entonces el de *Hotmail* como que está más chido, me familiarizo más con él que con los otros.

Es interesante reflexionar sobre los tiempos en que revisa sus distintas cuentas, que podríamos decir que lo hace en proporción directa a sus intereses. *YouTube* lo revisa diariamente “pues siempre hay algo que quiero ver”, mientras que *Blogger* lo revisa “unas dos veces por semana porque no dibujo tanto, así que cada vez que subo un dibujo a lo mejor una persona a la semana me va a dejar un comentario.” El correo electrónico lo revisa generalmente cada tres días, “porque me pongo impaciente cuando envío correos, entonces si checara diario, pues se siente medio extraño no tener nada ahí, entonces nada más lo checo cada tres días, porque ya sé que cada tres días tengo un correo”.

Martha nos deja saber elementos importantes de sus prácticas de literacidad digitales y la claridad de sus intenciones con el uso de los medios digitales. Por un lado, su conocimiento sobre las herramientas y su propia manera de optimizarlas para

sus propios fines, y por otro lado, los comentarios sobre el diseño de *Hotmail* y de *Blogger* que muestra sus inclinaciones y la manera en que analiza y decide sobre los medios que utilizará.

La búsqueda de modelos y la hibridación de identidades

Como hemos visto, las identidades construidas por los jóvenes dan forma a sus prácticas de literacidad, y éstas se convierten en vehículos para representar las identidades que van asumiendo (McCarthy y Moje, 2002). El discurso de Martha sobre la concepción de sus personajes muestra cómo ella recurre a sus propios recursos identitarios y a los recursos culturales a su alcance para ubicar sus producciones en línea. Muestra, por un lado, su búsqueda de modelos, y por el otro, su búsqueda de reconocimiento, dado que un aspecto medular de su identidad es su faceta creadora. Como todo creador, necesita el reconocimiento del otro para que tenga sentido lo que crea:

...me gusta mucho el trabajo del artista Tim Burton, aunque me gusta porque es original, tampoco soy tan *fan* de él [... pero] yo quisiera causar ese impacto que él ha creado, entonces yo me comparo con él, por así decirlo, yo quiero llegar a ser como él o mejor; entonces, yo como que siento motivación para exprimirme al máximo y tratar de sacar algo, entonces, no pienso tanto en cómo va a quedar el personaje, sino en cuánto quiero que dure el personaje en la cabeza de las personas...

La búsqueda de modelos o características deseables para su producción en línea y para la construcción de sus identidades (Stern, 2008) es evidente en este comentario. La necesidad de definir principios propios y rasgos para internalizar, así como la creciente capacidad de los jóvenes para imponerse metas cada vez más altas (Stern, 2008), convierte los espacios en línea en espacios ideales para la experimentación y el auto-conocimiento. Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008: 13) encontraron que los jóvenes leen y escriben como una forma de auto-expresión, para resolver los problemas, o en busca de información o modelos identitarios que les ayuden a desenvolverse en sus hogares, escuelas y comunidades.

El discurso de Martha evidencia estos aspectos. Por un lado, muestra la interrelación entre sus recursos identitarios personales y los recursos culturales, provenientes de la cultura popular juvenil como los trabajos de Tim Burton, que la conducen a buscar modelos más allá de su medio social inmediato. Sus metas son muy altas y se exige mucho en sus producciones, reflexionando sobre la audiencia y el alcance que le gustaría que tuvieran sus personajes.

Con relación a la caracterización de sus personajes, Martha, como muchos otros creadores, recurre a sus experiencias y recursos identitarios. De acuerdo a la literatura, es común que los jóvenes se inspiren en ellos mismos para crear sus personajes (Thomas, 2007).

...pienso en una historia donde podría ser el personaje principal [...] Por ejemplo, mi personaje que más me ha dejado satisfecha hasta ahorita, es este que le puse Margot; es una chiquilla como de 17 años, que se viste como Punk, pero la historia en la que la metí es medio gótica; esto fue porque yo tenía un novio [...] que le gustaban esas cosas [y] pues hice un personaje de él y yo, pero no nos parecemos para nada. No nos parecemos al dibujo, nada más como la personalidad o algo así. [Le puse estas características] y me gustó, pues no éramos exactamente yo y él, pero esa personalidad opuesta, y también definida, hizo que el personaje tomara su personalidad casi por sí sola, y yo nada más pensé: ‘tiene que tener unos ojos originales, no tienen que ser del *manga*’, aunque casi se parecen al *manga*, bueno, ya salió la muchacha. Primero se parecía a ‘*Emily the strange*’ pero después dije: ‘no, no puede ser como ella’, y ya después hice otra que parecía *anime*,⁴ y ya después salió Margot, y dije: ‘eeeh, Margot’. Le puse Margot porque es un nombre que suena así, como fuerte, así, como raro...

Esta interrelación entre el uso de los recursos culturales y los propios se evidencia en trabajos realizados con niños. Desde pequeños la cultura popular como la música, los programas de televisión, los videojuegos que los niños utilizan para jugar, forman parte de su repertorio de herramientas textuales valiosas y significativas (Kendrick, 2005). Entre otros, Dyson (2001) ha argumentado la importancia de los símbolos y prácticas culturales a través de los cuales los niños construyen sus propias infancias. Ella plantea que las maneras de reconfigurar, rearticular y estirar esos recursos son aspectos centrales para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de literacidad en el mundo actual. Asimismo, en su trabajo con adolescentes y jóvenes, Moje (2007) observa la interrelación entre las culturas juveniles y las culturas populares, documentando en muchos casos los usos de los textos culturales para fines propios, fuera de los propósitos imaginados por los productores de los textos.

Black (2005) plantea que los productores de *fanfiction* con frecuencia construyen identidades híbridas que son representadas en sus textos. A este fenómeno —insertar versiones de ellos mismos en sus personajes— lo denominan fusión de identidades (Black, 2004, en Thomas, 2007). En este caso, el personaje favorito de Martha está

⁴ *Anime* corresponde a la versión animada de *manga*. Se refiere a las animaciones japonesas, hechas a mano o en la computadora, que representan una amplia gama de géneros de ficción. El término fue acuñado alrededor de 1918 con la aparición de dos películas (Lubich, 1995).

basado en ella misma y su ex novio, utilizando de manera imaginativa las cualidades de ambos que empoderan al personaje y lo hacen más fuerte. Esta manera de proyectar las cualidades de sus personajes permite a sus autores imaginar las mismas posibilidades para ellos mismos en su vida real (Thomas, 2007), y en algunos casos de productores de *fanfiction*, es frecuente encontrar en sus personajes una mezcla de características personales auténticas e idealizadas (Black, 2005). Asimismo, la producción de textos digitales puede asociarse con la expansión de identidades en tanto que la producción del texto puede en sí misma ir acompañada de una transformación de las identidades del productor del mismo (Kress, 2003, en Rowsell y Pahl, 2007).

La navegación entre espacios físicos y virtuales

De acuerdo con la literatura, los espacios virtuales proveen a los jóvenes de oportunidades muy valiosas para experimentar diversas identidades. Los espacios electrónicos dan a los jóvenes la oportunidad de mostrar la mejor faceta de su persona, lo que es particularmente importante en la adolescencia, señala Stern (2008), dado que en esa etapa descubren su capacidad de imaginar la variedad de respuestas que pueden recibir de los otros. Estos espacios no proveen de límites sociales a los participantes (Beach y Lundell, 1998). Las personas pueden enmascarar su identidad y simular situaciones, emociones o creencias que en realidad no poseen. Como explican Anolli, Villani y Riva (2005: 93), refiriéndose a la dinámica del *chatroom*, “puede aparecer como un enorme teatro, donde en el escenario, en cada ocasión las personas pueden pretender jugar roles diferentes”. Sin embargo, la misma condición de anonimato puede garantizar a los usuarios la seguridad necesaria para mostrarse tal cual son, sin miedos o ansiedades.

Las decisiones sobre los rasgos personales que queremos mostrar las tomamos al actuar en todo tipo de espacios, en y fuera de línea. Las decisiones sobre cómo presentarnos ante los otros no son azarosas, explica Stern (2008), sino todo lo contrario, deliberadamente las adaptamos a la audiencia y a la manera en la que queremos ser recibidos. Dado que en esta etapa de la vida los pares son muy importantes, a través de la experimentación de identidades y de la retroalimentación de sus pares, los jóvenes van aprendiendo las maneras de dar la impresión que realmente quieren dar en los distintos grupos sociales (Boyd, 2007). Así, la autopresentación en los espacios virtuales permite a los jóvenes exhibir sus intereses, perspectivas, preocupaciones y la imagen de sí mismos que quieren dar a conocer en el ciberespacio, pero como todo texto que revela información personal, sus jóvenes autores asumen la responsabilidad

del contenido, en algunas ocasiones con consecuencias negativas que alteran sus vidas (Nelson, Hull y Roche-Smith, 2008).

Martha concibe la computadora como “un medio para compartir cosas con tus amigos”. Sus producciones le sirven para estrechar los lazos con sus amigos de la escuela y para crear nuevos lazos con personas afines. Está consciente de sus habilidades en el uso de las tecnologías y deriva grandes satisfacciones de hacer cosas para sus amigos (como pasarles canciones y videos a sus celulares). Martha ha desarrollado su sentido crítico hacia ella misma y hacia los textos digitales propios y ajenos; por ejemplo, sobre los videojuegos comenta:

...pues bueno, a mí me gusta mucho verlos para apreciar la imagen que nos proporcionan las empresas que hacen estos videojuegos, porque pues yo siempre estoy mirando atrás, a las personas que hacen este tipo de cosas; me sorprenden a veces las historias que inventan, pero también como innovan o algo así, con su tecnología, por así decir... son cosas que me gusta observar.

Ella no juega mucho: “...si me gusta el juego mucho, la trama y los efectos y la imagen y todo, a lo mejor sí lo intento, pero de que me clave, generalmente con los juegos no me clavo; prefiero los de peleas o algo así para estar jugando con otras personas. No me gustan esos juegos en donde tengo que hacer una misión o algo así, porque se me hacen muy impersonales”.

No es posible separar las actividades en línea de los espacios físicos donde se producen. Dado que son actividades sociales, aunque estén destinadas en algunos casos para deleite personal, el contexto permea y define su significado, evidenciando el trabajo de producción de identidades de los autores. Como señala el comentario anterior, en el caso de Martha su naturaleza sociable y su interés por el diseño gráfico permea sus actividades en y fuera de línea.

Conclusiones

Con base en los resultados, podemos extraer varias conclusiones. Primero, que la escasez de bienes materiales, tecnologías en este caso, no impide que los jóvenes desarrollen habilidades para, y participen en, las prácticas de literacidad complejas y multimodales como muchos jóvenes en la época actual. Es obvio que desconocemos cuáles serían sus habilidades y prácticas si contaran con tecnología de punta, pero sí sabemos que los jóvenes utilizan las tecnologías que tienen a su alcance, no

necesariamente de su pertenencia, de manera diferenciada, de acuerdo a propósitos definidos por ellos mismos.

Los resultados indican que la relación entre posesión y uso de las tecnologías no es una relación lineal. Como vimos en el caso de Martha, son otros los factores que probablemente hayan influido en el desarrollo de sus prácticas de literacidad. Además de disponer del tiempo necesario, ella tuvo una época de libertad para la exploración de las herramientas, no sólo sin restricciones sino con el aliento de su familia, lo que probablemente apoyó el desarrollo de sus competencias digitales. En efecto, como plantea Livingstone (2008), la posibilidad de trabajar con las herramientas digitales en casa desde edad temprana no garantiza el desarrollo de habilidades digitales complejas; para que puedan desarrollarse, su trabajo debe estar acompañado de libertad y de apoyo de los padres.

Podemos aseverar que los jóvenes aprovechan el potencial de las TIC para alcanzar sus objetivos y desarrollar sus habilidades creativas, sociales y técnicas. En el caso de Martha, sus inclinaciones por las artes visuales se ven enriquecidas, reforzadas y complementadas por sus acciones tanto en sus espacios físicos como virtuales. En cuanto al desarrollo de sus identidades, sus trabajos en línea son esenciales. Dadas las limitaciones de su medio social inmediato, es a través de los comentarios que reciben sus producciones en línea como ella reafirma sus intereses y construye su capital social para lograr sus metas futuras.

De acuerdo a Stern (2008), los jóvenes aprenden maneras efectivas para auto-presentarse. A través de los distintos medios, señala, los jóvenes autores aprenden gradualmente cómo crear las identidades e imágenes que quieren que los otros vean. Aprenden a usar los símbolos culturales para sus propios propósitos y, al mismo tiempo, aprenden las habilidades tecnológicas necesarias para crear esas representaciones. Esto último es muy importante. En el caso de Martha, las herramientas de computadora que utiliza están en inglés, así que no sólo desarrolla sus habilidades tecnológicas sino que también aprende otro idioma. Como plantean Moje, Overby, Tysvaer y Morris (2008), el desarrollo de esas habilidades, generalmente adquiridas de manera autodidacta y en colaboración con sus pares, autoalimentan la motivación de los jóvenes; así, eligen retos cada vez más complejos para posicionarse ante los diversos grupos de su interés.

En realidad, la necesidad de conocer y estar en contacto con otros jóvenes no ha cambiado, lo que ha cambiado es la apertura de las generaciones actuales para socializar utilizando las tecnologías a su alcance, lo que trasciende barreras geográficas, de clase social, de religión, etc. Como ha mostrado, entre otros, Herring (2008), los jóvenes piensan sobre la tecnología y la utilizan dependiendo de sus contextos culturales, económicos y familiares. Sin embargo, la aparición de nuevos

espacios de afinidad (Gee, 2004) y de nuevos sitios y proyectos virtuales muestran que las redes sociales de las nuevas generaciones de jóvenes, independientemente de sus condiciones sociodemográficas, pueden ser más amplias y diversas que las de sus padres. El caso aquí presentado es un ejemplo de ello. Esto no quiere decir que el caso de Martha sea representativo de la población de estudiantes de bachilleratos públicos de México, pero tampoco que sea la excepción. En este caso, la creatividad y motivación de Martha tienen más peso que sus carencias económicas, llevándola a realizar sus proyectos.

Con relación a la tendencia hacia la universalización de las prácticas de literacidad utilizando las tecnologías, es interesante resaltar la participación de los medios de comunicación masiva; el interés por las novelas y películas de *manga*, por el estilo pictórico de los personajes *anime*, por creadores y creaciones de diferentes países, muestra que, en efecto, los jóvenes comparten intereses y prácticas comunes con grupos de jóvenes de diferentes nacionalidades. En el caso de Martha, su búsqueda y participación en espacios de afinidad virtuales la ha llevado a exigirse más y a mejorar sus habilidades para preparar sus manifestaciones artísticas y publicarlas, en espera de comentarios de personas de cualquier parte del mundo que la motiven a seguirse superando.

El uso de las TIC de los jóvenes estudiados, de donde proviene el caso presentado, muestra que el significado tradicional de las dicotomías como global y local, privado y público o físico y virtual está cambiando. Esos conceptos se fusionan al formar parte de los espacios digitales de los jóvenes. El lenguaje utilizado para representar las actividades realizadas en espacios físicos se extiende de manera natural a las actividades que realizan en sus espacios virtuales. El uso de las TIC de los jóvenes muestra que aprovechan las posibilidades ofrecidas por las tecnologías para desarrollar sus habilidades sociales y técnicas. La exploración de nuevos espacios sociales y nuevas herramientas tecnológicas emerge de manera natural para ellos. En ese sentido, podemos decir que los espacios virtuales pueden ser vistos como espacios sociotécnicos. Las TIC son un vehículo para probar nuevas facetas de su identidad, mientras simultáneamente experimentan con mejores maneras técnicas para hacerlo. Como hemos visto, las actividades realizadas pueden ser muy complejas y, para ellos, son prácticas significativas y formativas, que deben ser estudiadas y reconocidas en la escuela. De hecho, necesitamos más estudios sobre las prácticas de literacidad y el uso de las tecnologías por los jóvenes, sobre todo, porque pueden aportar información valiosa para la preparación de los programas y planes de estudio y, como señala Moje (2002), evitar el riesgo de diseñar las prácticas educativas con base en una visión esencialista o idealizada de los jóvenes, en lugar

de hacerlo sobre el conocimiento de las prácticas culturales de los estudiantes que asisten a los salones de clase.

Bibliografía

- Anolli, L., Villani, D. y Riva, G. (2005), "Personality of people using chat: An on-line research", *CyberPsychology & Behavior*, 8, t. 1, pp. 89-95.
- Balardini, S. (2004), "De DeeJays y Ciberchabones: Subjetividades juveniles y tecnocultura", *Jóvenes: Revista de Estudios Sobre Juventud*, 20, pp. 108-139.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000), "Literacy practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, London, UK, Routledge, pp. 7-15.
- Beach, R. y Lundell, D. (1998), "Early adolescents' use of computer-mediated communication in writing and reading", en D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo y R. Kieffer (eds.), *Handbook of Literacy and Technology*, London, UK, Erlbaum, pp. 93-112.
- Black, R. (2005), "Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, t. 2, pp. 118-128.
- Black, R. (2007), "Digital design: English language learners and reader reviews in online fiction", en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, New York, Peter Lang, pp. 115-136.
- Boyd, D. (2006), "Identity production in a networked culture: Why youth Heart MySpace", trabajo presentado en la conferencia anual de la American Association for the Advancement of Science, St. Louis, MO.
- _____ (2007), "Why youth (heart) social networked sites: The role of networked publics in teenage social life", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 119-142.
- Buckingham, D. (2008), "Introducing identity", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 1-22.
- Cammack, D. (2005), "No straight line: Wrinkling binaries in literacy and technology research", *E-Learning*, 2 (2), pp. 153-168.
- Cassell, J. y Cramer, M. (2008), "High tech or high risk: Moral panics about girls online", en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 53-75.

- Coleman, J. (2008), "Ages, stages and theories of adolescence", en *Theorising the benefits of new technologies for youth: Controversies of learning and development*, Primer reporte del ESRC (Economic and Social Research Council) Seminar Series: The educational and social impact of new technologies on young people in Britain, Department of Education, University of Oxford y la London School of Economics and Political Science, Reino Unido, pp. 11-17.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001), *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet use as penetration increases (Working Paper # 15)*, University of Princeton, NJ, Center for Arts and Cultural Policy Studies.
- Dyson, A. (2001), "Where are the childhoods in childhood literacy? An exploration in outer (school) space", *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), pp. 9-39.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, London, UK., Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999), *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, London, Routledge.
- Gee, J. P. (2000), "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of research in education*, 25, pp. 99-126.
- Gee, J. P. (2001), "Reading as situated language: A socio-cognitive perspective", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8), pp. 714-725.
- Gee, J.P. (2004), *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, New York, Routledge.
- Granjon, F. (2004), "Les sociologies de la fracture numérique: Premiers jalons critiques pour une revue de la littérature", *Questions de communication*, 6, disponible en <http://www.ques2com.fr/index.php?p=accueil&type=details&revue=27&id=27>; consultado el 6 de octubre de 2007.
- Gravett, P. (2004), *Manga: Sixty years of Japanese comics*, London, UK, Laurence King Publishing.
- Guichard, J. (2001), "La prise en compte des rapports au savoir en médiatique", *Recherches en Communication: Médias, éducation et apprentissages*, 15, pp. 201-217.
- Herring, S. (2008), "Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity", en D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media* Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 71-92.
- Jenkins, H. (2004), "Why Heather can write", *MIT Technology Review*, disponible en <http://www.technologyreview.com/business/13473/>; consultado el 3 de mayo de 2008.
- Kendrick, M. (2005), "Playing house: A 'sideways' glance at literacy and identity in early childhood", *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), pp. 5-28.

- Knobel, M. y Lankshear, C. (2007), Online memes, affinities, and cultural production, en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, Peter Lang, pp. 199-227.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006), *New literacies: Everyday practices and classroom learning*, 2a. ed., New York, NY, McGraw-Hill International.
- Leander, K.M. y Johnson, K. (2002, Abril), “Tracing the everyday ‘sittings’ of adolescents on the Internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces, trabajo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association”, New Orleans, LA.
- Levinson, M. (2007), “Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets”, *American Educational Research Journal*, 44 (1), pp. 5-39.
- Livingstone, S. (2008), “Internet literacy: Young people’s negotiation of new online opportunities”, en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 101-122.
- Lubich, D. (1995), “Japanimation: The stylish violent Akira made the West sit up. Are we still toonstruck?”, *The Guardian*, The Guardian Features, London, UK, p. 16.
- Martín Barbero, J. (2003), “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 17-34.
- McCarthy, S. y Moje, E. (2002), “Identity matters”, *Reading Research Quarterly*, 37(2), pp. 228-238.
- McGinnis, T., Goodstein-Stolzenberg, A. y Costa Saliani, E. (2007), “‘Indnpride’: Online spaces of transnational youth as sites of creative and sophisticated literacy and identity work”, *Linguistics and Education*, 18, pp. 283-304.
- McKay, T. (2003), Gee’s theory of D/discourse and research in teaching English as a second language: Implications for the mainstream, Memorias Del Simposio “Theory, Culture and Discourse in Education”, 14-15 marzo, 2003, Universidad de Manitoba, disponible en <http://www.umanitoba.ca/education/symposium03/documents/MacKay03.pdf>; consultado el 6 de octubre de 2007.
- McPherson, T. (2008), “A rule set for the future”, en T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 1-23.
- Moje, E. (2002), “But where are the youth: On the value of integrating youth culture into literacy theory”, *Educational Theory*, 52 (1), pp. 97-120.
- _____ (2004), “Powerful spaces: Tracing the out-of-school literacy spaces of Latino/a youth” en K. Leander y M. Sheehy (eds.), *Spatializing literacy research and practice*, New York, Peter Lang, pp. 15-38.

- Moje, E. (2007), "Youth literacy, culture and identity" en J. Flood, D. Lapp, S. B. Heath y V. Chou (eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, volume II*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 207-219.
- Overby, M., Tysvaer, N. y Morris, K. (2008), "The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries", *Harvard Educational Review*, 78(1), disponible en <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ComplexWorldOfAdolescentLiteracy.pdf>; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Myers J. (2006), "Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 6(1), pp. 61-66, disponible en <http://www.citejournal.org/vol6/iss1/languagearts/article5.cfm>; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Rowell, J. y Phal, K. (2007), "Introduction", en K. Phal y J. Rowell (eds.), *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., pp. 1-15.
- Seiter, E. (2008), "Practicing at home: Computers, pianos, and cultural capital", en T. McPherson (ed.), *Digital young, innovation, and the unexpected*, Cambridge, Mass, The MIT Press, pp. 27-52.
- Selwyn, N. (2007), *Young people and their information needs in the context of the information society*, Bruselas, Bélgica, Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe/ European Agency for Youth Information and Counselling, disponible en http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Partners/Eryica_Selwyn_en.pdf; consultado el 7 de mayo de 2009.
- Stern, S. (2008), "Producing sites, exploring identities: Youth online authorship", en D. Bickingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 95-117.
- Stone, J. (2007), "Popular websites in adolescents' out-of-school lives: Critical lessons on literacy" en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, NY., Peter Lang, pp. 49-65.
- Street, B. (2003), "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *current Issues in Comparative Education*, 5(2), pp. 77-91.
- Terrero, P. (1997), "Ocio, prácticas y consumos culturales: Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada", *Diálogos de la comunicación*, 49, disponible en http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/49-07PatriciaTerrero.pdf; consultado el 6 de marzo de 2006.
- Thomas, A. (2007), "Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction", en M. Knobel y C. Lankshear (eds.), *A new literacies sampler*, New York, Peter Lang, pp. 137-165.

- Trier, J. (2006), “Reconceptualizing literacy through a discourses perspective by analyzing literacy events represented in films about schools”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), pp. 510-523.
- Valkenburg, P., Schouten, A. y Peter, J. (2005), “Adolescents’ identity experiments on the Internet”, *New Media & Society*, 7, pp. 383-402.