BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS DE JÓVENES ESTUDIANTES EN LA ZONA DE CONTACTO

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

DOCTOR EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

EDUARDO DANIEL LIBREROS GALICIA

DIRECTORA

DRA. DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

PUEBLA, PUEBLA **MAYO, 2023**

RESUMEN

Se analizan las prácticas letradas vernáculas que jóvenes estudiantes de bachillerato realizan en redes sociales a través del enfoque que proporciona la zona de contacto, constructo teórico que permite identificar los espacios sociales en los que interactúan las culturas, a menudo en contextos donde las relaciones de poder son asimétricas. Bajo esta perspectiva, las prácticas de los estudiantes fueron consideradas como reflejo de su diversidad, contrastando con la visión institucionalizada que las percibe como caóticas por no ajustarse a los estándares formales de escritura.

La metodología incluyó un proceso de etnografía virtual en las redes sociales de jóvenes estudiantes de bachillerato, así como el desarrollo de entrevistas conversacionales. Los hallazgos de la investigación revelan que las prácticas letradas vernáculas digitales integran recursos de culturas y lenguajes diversos para construir significados, con lo que adquieren características transculturales. Asimismo, la validación que experimentan en las comunidades que integran sus perfiles en redes sociales permite a los jóvenes desarrollar resistencias ante las percepciones que generan sus prácticas, por lo regular catalogadas a partir de parámetros dominantes.

El estudio ilustra puntos de partida para conducir enfoques pedagógicos basados en la zona de contacto, con el fin de favorecer aproximaciones a diversas actividades de los estudiantes que con frecuencia son estigmatizadas, ayudando a establecer pautas de entendimiento con ellos y los espacios en los que las llevan a cabo.

DEDICATORIAS

Para Gaby, mi esposa y amor de vida. Gracias por tu apoyo y por la hermosa vida que seguimos construyendo juntos. Te amo con todo el corazón.

Para Teresa y Eduardo, má y pá. Su ejemplo y cariño siempre estarán presentes en mi vida. Todo lo que soy y seré es gracias a ustedes. Los quiero mucho.

Para Naye, mi hermana. Los lazos entre hermanos pueden extenderse hasta el otro lado del mundo

Para Caro, Magaly y Samuel. Compartir el camino del Doctorado con ustedes fue una de esas maravillosas casualidades de la vida.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la beca otorgada para la realización de mis estudios de Doctorado (CVU 885242).

A la Dra. Dulce María Cabrera Hernández. Su guía y consejos trascendieron la elaboración del proyecto para convertirse en uno de mis más grandes ejemplos a seguir como académica, pero, sobre todo, como persona. Gracias por su calidez humana y su constante apoyo, en especial cuando el objetivo parecía imposible de alcanzar.

A la coordinación y cuerpo docente del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, por los aprendizajes y la experiencia formativa.

A los integrantes de mi comité de evaluación, Dr. Marco Velázquez, Dr. Benjamín Gutiérrez, y Dra. Lilia Mercedes Alarcón, quienes con sus comentarios me ofrecieron nuevas perspectivas sobre el proyecto de investigación.

Agradezco a mi esposa, familia y amistades. Hay un poco de todos ustedes en este logro.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS EN INTERNET 14

1.1 Los Nuevos Estudios de Literacidad 15

1.2 Prácticas letradas: la escritura desde una perspectiva sociocultural ... 20

1.3 El concepto de prácticas letradas vernáculas 25

1.4 Antecedentes de las prácticas letradas vernáculas digitales 33

CAPÍTULO 2. JÓVENES EN LA RED 40

2.1 Hacia una caracterización de los jóvenes 41

2.1.1 Culturas juveniles 43

2.1.2. Juventudes 51

2.1.3. Los jóvenes en términos socioculturales 56

2.2 Los fines que persiguen los jóvenes en Internet 60

CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LAS AULAS: CONTEXTO DE LOS JÓVENES Y SUS PRÁCTICAS DE ESCRITURA 72

3.1 Experiencias de los jóvenes en el bachillerato en México 73

3.2 Las prácticas de escritura de los estudiantes de bachillerato. 82

3.3 Conectando a través de las redes: evolución de las adscripciones de los jóvenes y su reflejo en las prácticas de escritura 88

CAPÍTULO 4. ZONA DE CONTACTO: UN ENFOQUE PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS DE LOS JÓVENES 97

4.1 Explorando la zona de contacto 99

4.2 Concepción estructural de la cultura 107

4.2.2 Transculturalidad 112

CAPÍTULO 5. TRAYECTORIA METODOLÓGICA 121

5.1 Perspectiva epistemológica..... 123

5.2 Las prácticas letradas vernáculas digitales de Sara, Esteban y Claudia 128

5.2.1 "La informalidad de *Twitter* me gustó". Sara escribiendo hilos..... 132

5.2.2 "Me gusta crear contenidos en *Facebook* que salen de mi forma de pensar". Esteban y su *fan page*..... 135

5.2.3 "Te encontré en *Instagram* y me inspiraste mucho". Las historias de Claudia 139

5.3 Categorías, subcategorías e indicadores..... 143

5.3.1 Categoría Práctica letrada vernácula digital. Subcategorías: Texto vernáculo e Imagen vernácula..... 146

5.3.2 Categoría Transculturación. Subcategorías: Formal y Reinvención..... 148

5.3.3 Categoría Casa segura. Subcategorías: Interacción y Reconocimiento 150

5.3.4 Categoría Autoetnografía. Subcategorías: Representaciones ajenas y Autorrepresentación..... 152

5.4 Etnografía virtual 154

5.4.1 Interacción mediada como proceso social..... 158

5.4.2 El texto como interacción 161

5.4.3 Relación entre observador y observado..... 164

5.5 La entrevista conversacional 166

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS DIGITALES EN LA ZONA DE CONTACTO..... 170

6.1 Características de las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes. . 171

6.2 Los procesos de transculturación reflejados en las prácticas letradas vernáculas digitales..... 186

6.3 Los perfiles en redes sociales como casas seguras: entornos que favorecen el desarrollo de autoetnografías en los jóvenes 197

CONCLUSIONES 213

REFERENCIAS 223

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Corregidor de minas. Dibujo hecho por Poma de Ayala, que aparece en la Nueva Crónica y Buen Gobierno. Det Kongelige Bibliotek (2000)..... 101

Figura 2: Ejemplo de hilo en Twitter que incluye una historia creada por un integrante del fandom de BTS. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). 135

Figura 3: Meme de licencia libre. Incluye la captura de pantalla del Capitán América en una escena de la película The Avengers. 137

Figura 4: Ejemplo de una historia creada por Claudia en Instagram. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011)..... 141

Figura 5: Categorías, subcategorías e indicadores. Elaboración propia. 145

Figura 6: Práctica letrada vernácula digital realizada por Esteban. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011)..... 173

Figura 7: Caricatura realizada por Claudia. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). 175

Figura 8: Fragmento de una cápsula realizada por Claudia. Capturas de pantalla modificadas considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). 176

Figura 9: Hilo realizado por Sara, escrito en inglés y con ejemplos de fake tweets. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). 177

Figura 10: Meme de licencia libre. Se utiliza para parodiar una interacción entre una persona enfadada y otra que reacciona tranquila y casi indiferente a sus reclamos. 183

Figura 11: Publicación realizada en la fan page de Esteban. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). .. 185

Figura 12: Publicación en Instagram que refleja procesos de transculturación en la escritura. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011). 189

Figura 13: Reacción de Jimin al hilo creado por Sara. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011) ... 203

Figura 14: Interacción entre Jimin y Sara. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011) 205

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los entornos educativos se caracterizan por contar con una población estudiantil cada vez más diversa. Es por ello que el desarrollo de enfoques que integren múltiples prácticas culturales y lingüísticas en las escuelas ha adquirido relevancia en los últimos años, como una manera de fomentar perspectivas incluyentes. Sin embargo, debido a que la mayoría de los modelos pedagógicos han sido históricamente dominados por enfoques monoculturales, trascenderlos se ha convertido en uno de los grandes desafíos para la educación.

Esto se vuelve más complejo si se considera que muchas de las actividades académicas están sujetas a enfoques homogeneizadores, como sucede con los exámenes estandarizados y la enseñanza por competencias. Ante la urgencia de las instituciones por cumplir con ciertos parámetros de calidad, las experiencias de los estudiantes pasan a segundo plano, provocando la marginación de sus historias, así como algunas de sus manifestaciones culturales.

En contraste con estas tendencias, los hallazgos de la investigación reflejan que los estudiantes llevan a cabo prácticas alternativas a las escolarizadas que les permiten desarrollar diversas resistencias, esto gracias a que apelan a recursos de culturas y lenguajes diversos para construir significados, contraviniendo las formas convencionales legitimadas por las instituciones sociales dominantes. Estas por lo general se presentan en modos amplios y libres, como sucede con las expresiones informales de comunicación.

Las prácticas letradas vernáculas son ejemplo de ello al demarcarse de las prácticas letradas que se fomentan en algunas instituciones sociales, sean gubernamentales, educativas, laborales, o religiosas (Zavala, 2002). Lo vernáculo

en la escritura se refiere a aquellas actividades que las personas realizan por su cuenta, de manera voluntaria, y que se insertan en distintas interacciones cotidianas informales, de ahí que su uso se encuentre ligado a las dinámicas sociales en las que se involucran (Cassany, Sala, y Hernández, 2008).

Estos usos, considerados como alternativos a la escritura formal, fueron estudiados para este proyecto en entornos sociales concebidos como zonas de contacto. Este constructo teórico elaborado por Pratt (1991) permite identificar los "espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y luchan entre ellas, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas" (Pratt, 1991, p. 34). Ser conscientes de la existencia de zonas de contacto permite, además de visibilizar los desequilibrios entre referentes culturales, reconsiderar algunos de los modelos de comunidad que históricamente se han adoptado en distintos ámbitos.

Un ejemplo de esto son las comunidades escolares, que han evolucionado a la par que se diversifican tanto las formas en que sus integrantes se asocian, como los medios a través de los que interactúan. Algunas de estas características se observan en la virtualidad, gracias a la integración de dispositivos digitales a la vida cotidiana de alumnos y maestros. Dado que representan, en la mayoría de los casos, una extensión de los espacios socioculturales "reales" (Robinson y Schulz, 2011), los entornos virtuales en los que interactúan las personas también integran las dinámicas de la zona de contacto.

Algunas de estas interacciones se realizan a través de redes sociales, como *Twitter*, *Facebook*, o *Instagram*, donde las personas crean perfiles para estar en contacto con sus conocidos. Estas plataformas permiten elaborar publicaciones que integran texto, imágenes y recursos multimedia, son de libre acceso y es muy sencillo difundirlas entre varias de estas redes. Su visibilidad incrementa las posibilidades de que los miembros de distintos grupos se encuentren con

contenidos que integran prácticas letradas vernáculas, y la percepción acerca de estas dependerá de la posición que cada persona tenga en la zona de contacto.

Sobre las características de estas publicaciones, Cassany, et al. (2008) distinguen entre las prácticas letradas vernáculas que las personas realizan en medios físicos (como en papel o en muros, en el caso del *graffiti*) y las que llevan a cabo a través de dispositivos celulares y computadoras, denominándolas en ese orden como analógicas y electrónicas. Respecto a estas últimas, los autores destacan la multimodalidad de la escritura vernácula electrónica, mencionando que esta se complementa con el uso de imágenes y símbolos que vuelven más complejas sus interacciones.

Al estudiar aquellas que se realizan en Internet, Cassany y Hernández (2012) utilizan el concepto "digitales" para hacer referencia a las actividades que los jóvenes realizan en sitios como *Facebook*, ya sea para escribir en el muro de sus amigos o para participar en distintas interacciones que involucran el uso de elementos multimodales. Por lo tanto, las prácticas letradas vernáculas digitales son aquellas que las personas realizan en Internet y que involucran la combinación de escritura vernácula e imágenes, generando significados que de manera independiente no podrían alcanzarse. Estos se encuentran ligados con aspectos lúdicos de la comunicación, favoreciendo la interacción entre los integrantes de una comunidad que extiende sus vínculos sociales con ayuda de la red[1].

La inquietud por analizar las prácticas letradas vernáculas digitales en la zona de contacto surge al advertir el estigma social que acarrean estas formas de escritura. Faltas de ortografía, errores en la sintaxis y, en general, la omisión de diversas reglas en el uso del lenguaje presentes en ellas ha generado alarma no

[1] La caracterización expuesta no implica que este sea el único tipo de práctica letrada vernácula digital. El objetivo de plantearlas así fue para generar un acercamiento teórico que guiara la observación de las mismas durante la investigación.

sólo en la comunidad educativa, sino también en madres y padres de familia, el sector laboral, y los medios de comunicación. Todos parecen coincidir en el diagnóstico que indica que estas prácticas hacen mucho daño a las habilidades de escritura de los estudiantes.

A esto se suma el rechazo de algunos docentes hacia estos modos de escritura. En una serie de testimonios sobre la forma en que escriben los estudiantes en Internet, Cassany y Hernández (2012) destacan lo dicho por una profesora, quien comenta que sus alumnos “dicen muchas tonterías, supongo que ya se les pasará”. Sobre esto, los mismos Cassany y Hernández (2012) mencionan que muchas de estas prácticas en línea son desconocidas por los maestros, y en caso de conocerlas, es habitual que las menosprecien, percibiéndolas como algo carente de valor y que sólo representan una pérdida de tiempo en el proceso formativo de los jóvenes.

Sin embargo, en los últimos 20 años, diversas investigaciones han explorado estas prácticas con el fin de establecer su relación con las habilidades de escritura de los jóvenes. Coinciden en señalar que no hay fundamentos para concluir que la escritura de los estudiantes sea peor que en otras épocas, y que esto “sea debido al uso de abreviaturas, eliminación de espacios, acentos y, en general, la puesta entre paréntesis de las normas gramaticales” (Bernete, 2007, pág. 34). Se destaca que, en contextos formales, los estudiantes buscan adaptar su escritura a los parámetros indicados por las convenciones socialmente aceptadas de la lengua.

La evidencia indica que omitir diversas reglas cuando escriben en Internet es deliberado. Sobre esto, estudios como los de Argüello, (2012), Ferreiro, (2006), Palazzo, (2009), Pano, (2008), y Sansèau, Cohendoz, y Magalhanes (2008) subrayan que, al adaptar los símbolos propios de la escritura a sus prácticas (como

en la escritura ideofonemática[2]) los jóvenes desarrollan códigos alternativos que otorgan nuevos significados a las comunicaciones que realizan a través de la red, generalmente vinculados a sus intereses y afectos. Además, se observa que este tipo de escritura favorece distintas interacciones sociales, que se aplican de manera especial en aquellas que conducen con sus pares.

En consonancia con estos enfoques, la perspectiva que ofrece la zona de contacto sobre las prácticas de escritura que los jóvenes realizan en Internet permite distinguir la presencia de múltiples referentes en sus adscripciones culturales, revelando procesos en los cuales seleccionan y modifican a partir de elementos considerados estructuralmente dominantes. Lo que surge de esto refleja ciertas resistencias ante esos dominios, permitiéndoles desarrollar un discurso en respuesta al rechazo que reciben sus prácticas y expresiones, y que por lo general tiende a repercutir en los mismos jóvenes.

Lo anterior se observa considerando tres fenómenos propios de la zona de contacto: transculturación, casas seguras (*safe houses*), y autoetnografía. El primero de estos involucra aquellos "procesos donde los miembros de grupos subordinados o marginales seleccionan e inventan a partir de materiales transmitidos por la cultura dominante" (Pratt, 1991, pág. 36). Si bien es casi improbable que las comunidades subordinadas controlen aquello que emana de culturas preeminentes, sí son capaces de determinar, en muchas formas, lo que toman de ellas y para qué lo utilizan (Pratt, 1991).

La modificación de las reglas formales del lenguaje incluye procesos de reinvención de los modos dominantes de escritura, por lo que la transculturación se

[2] La escritura ideofonemática es aquella que prescinde de algunos elementos ortográficos (omitir tildes, vocales, consonantes mudas) o bien, los sustituye (utilizar la letra *k* como sustituto del dígrafo *qu*, o cambiar la *y* por la letra *i*), al considerarse como no esenciales en algunas interacciones en la red. También se incluyen los emoticonos, que aparecen al escribir de manera sucesiva diversos caracteres que en conjunto emulan un rostro (como :D para representar una sonrisa), con el fin de expresar alguna emoción (Cassany y Hernández, 2012).

presenta como una característica de las prácticas que desarrollan los jóvenes en Internet. Al ahondar en este concepto, Pratt (1991) destaca la presencia de referentes culturales diversos, cuya adopción se encuentra permeada (en distintos niveles) por el predominio de unos sobre otros. En este sentido, el término incluye nociones cercanas a la concepción estructural de la cultura (Thompson, 2002) y a la transculturalidad (Welsch, 2001).

El segundo fenómeno, casas seguras, se define como aquellos “espacios sociales e intelectuales donde los grupos pueden constituirse a sí mismos como comunidades horizontales, homogéneas y soberanas con altos niveles de confianza, visión en común, y protección temporal ante legados de opresión” (Pratt, 1991, pág. 40). Las relaciones de poder alcanzan un cierto equilibrio en las casas seguras, permitiendo a las personas desarrollarse de manera distinta a lo que sucede en contextos desiguales.

Lo anterior se observa en comunidades virtuales donde los jóvenes interactúan a través de sus prácticas letradas vernáculas digitales. Si consideramos a las redes sociales como zonas de contacto (al ser una extensión de los espacios sociales), las comunidades de las que forman parte constituyen entornos más “seguros” para producir y compartir este tipo de prácticas. Aunque estas agrupaciones no son ajenas a la influencia de la zona de contacto, la protección que brindan a sus integrantes es posible gracias a que cuentan con intereses y códigos en común, además de compartir posiciones similares en la zona de contacto.

Por último, la autoetnografía involucra aquellas expresiones donde "las personas se describen a sí mismas en formas que se relacionan con las representaciones que otros han hecho de ellas" (Pratt, 1991, p. 35). El sentido que Pratt (1991) le imprime es el de resistencia cultural, debido a que a través de esta los individuos subordinados adoptan prácticas e ideas dominantes que fusionan con

las de la cultura propia, generando una autorrepresentación que sirve como protesta frente a los modos de entendimiento preeminentes.

La autoetnografía se plantea como un fenómeno a través del cual es posible visualizar la alternancia de una persona o grupo entre la zona de contacto y la casa segura (Dewilde & Skrefsrud, 2016). Sus manifestaciones por lo regular se hacen patentes a través de textos, pero también pueden observarse en la oralidad, la ilustración, la parodia, y muchas otras formas vinculadas con expresiones informales.

Algunas de las publicaciones que los jóvenes realizan en Internet constituyen autoetnografías al agregar descripciones propias que resisten frente a las representaciones que se hacen de ellos desde miradas dominantes. Reconocer así sus prácticas implica desafiar los enfoques tradicionales sobre la escritura, los textos, y las expresiones culturales, con el fin de reconocer los distintos ejercicios autoetnográficos como heterogéneos en lugar de caóticos (Beck, 2013).

Favorecer alternativas que trasciendan las visiones unificadoras es uno de los objetivos de analizar actividades como las mencionadas con ayuda de los fenómenos de la zona de contacto. En el ámbito educativo, considerar este enfoque permitiría observar bajo otras perspectivas algunos de los intereses de los estudiantes, al ofrecer pautas para profundizar en los significados que conllevan. Esto se ilustra en la investigación al considerar las prácticas letradas vernáculas digitales como reflejo de la diversidad cultural y las historias de los estudiantes, así como de los contextos donde las llevan a cabo.

De esta línea de ideas se desprende la principal interrogante: ¿de qué manera la zona de contacto favorece otros enfoques acerca de las prácticas letradas vernáculas digitales que realizan los jóvenes? Esto con el propósito de explorar las posibilidades pedagógicas de la zona de contacto, concibiendo a lo

pedagógico desde una aproximación de las ciencias humanas. Para aquellos involucrados en la educación, este enfoque exige cierta sensibilidad y receptividad hacia las realidades y el mundo de la vida de los estudiantes, e impulsa el cuestionamiento y la reflexión sobre el modo en que “vivimos” con ellos (Van Manen, 2003).

Las preguntas que detonaron la reflexión sobre las prácticas letradas vernáculas digitales que los jóvenes llevan a cabo en la zona de contacto, y que fueron la base para elaborar los objetivos de investigación, son las siguientes: ¿Cuáles son las características de las prácticas letradas vernáculas digitales que realizan los jóvenes? ¿Cómo estas prácticas reflejan sus procesos de transculturación? ¿En qué medida las dinámicas que se establecen en sus redes sociales fomentan este tipo de prácticas? ¿De qué manera las prácticas letradas vernáculas digitales favorecen el desarrollo de autoetnografías?

El objetivo general consistió en analizar las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes a través del enfoque que ofrece la zona de contacto. Para alcanzarlo se construyeron cuatro objetivos específicos, los cuales marcaron la ruta a seguir en el proceso de indagación. En primer lugar, fue necesario determinar las características de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes; y en segundo, establecer los procesos de transculturación reflejados en estas prácticas, considerando la reinvención de los modos dominantes de escritura, así como la presencia de referentes diversos vinculados a sus adscripciones culturales.

El tercer objetivo específico buscó distinguir la manera en que sus perfiles en redes sociales constituyen casas seguras para llevar a cabo prácticas letradas vernáculas digitales. Al concebir estas redes como zonas de contacto, sus cuentas desarrollan características de casas seguras debido a que los usuarios que interactúan en estas comparten visiones en común y sus relaciones de poder

tienden a ser más equilibradas, haciendo que sus actividades se reconozcan de maneras distintas a las que se observan en la zona de contacto.

Como se mencionó, las prácticas letradas vernáculas digitales gozan de menor prestigio que la escritura formal, y tienden a ser utilizadas como ejemplo de las habilidades para escribir de los jóvenes. Lo anterior impacta en la manera en que se generan ciertas representaciones acerca de ellos, sobre todo aquellas que los retratan de forma negativa por no convenir con los estándares socialmente aceptados que componen el perfil ideal de un joven.

Con la finalidad de distanciarse de los prejuicios alrededor de ellos y sus intereses, los jóvenes en ocasiones imprimen en sus prácticas discursos que contrastan con las representaciones realizadas por otros. Aunque esto por lo regular conlleva una intención evidente, en algunas se presentan de manera implícita en las motivaciones de los jóvenes por realizar un cierto tipo de práctica, por lo que el cuarto objetivo específico requirió determinar la manera en que las prácticas letradas vernáculas digitales favorecen el desarrollo de autoetnografías.

Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación se condujo bajo un enfoque cualitativo. Debido al propósito de abordar la zona de contacto desde una visión pedagógica vinculada a las ciencias humanas, se adoptó como perspectiva epistemológica la fenomenología hermenéutica. Esta óptica favoreció la reflexión sobre los recorridos de los jóvenes vinculados a sus prácticas letradas vernáculas digitales, profundizando en los significados que se develan en sus relatos y anécdotas.

La investigación no hubiera podido realizarse sin la valiosa colaboración de tres jóvenes estudiantes de bachillerato, quienes accedieron a participar compartiendo sus experiencias alrededor de las prácticas letradas vernáculas

digitales. Ellos son Sara, Esteban y Claudia[3], internautas que realizan ejemplos de estas actividades en *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, respectivamente.

Los tres fueron seleccionados de un grupo de estudiantes que asistían a un bachillerato ubicado en la zona conurbada de la ciudad de Puebla, y que estaban involucrados en un programa de escritura alternativa. El objetivo de este proyecto era conocer y fomentar las prácticas letradas que llevaban a cabo fuera de la escuela, e identificar los ambientes y circunstancias que les motivaban a escribir. Gracias a esto, fue posible realizar aproximaciones a los formatos, artefactos, y entornos que los jóvenes elegían para desarrollar diversas actividades de escritura.

Algunos de las observaciones más relevantes se dieron en los espacios que proporciona Internet, debido a la manera en que sus prácticas adquieren características públicas. Esto plantea una distinción importante frente a la escritura en medios como cuadernos, hojas sueltas, o incluso algunos procesadores de texto, donde se plasman escritos que a menudo son de naturaleza íntima. Es por ello que las redes sociales en las que participan Sara, Esteban y Claudia fueron concebidas como zonas de contacto, en la medida en que a través de estas sus prácticas son visibles para diversas audiencias con las que interactúan en lo cotidiano, incluyendo amistades, algunos integrantes de su familia, y docentes de la escuela a la que asisten.

Debido al propósito de profundizar en las actividades que estos jóvenes realizan en Internet, el trabajo de campo incluyó un proceso de etnografía virtual en sus redes, el cual atendió las tres tensiones observadas por Robinson y Schulz (2011) en la evolución de esta técnica en ciencias sociales: interacción mediada como proceso social, texto como interacción, y relación entre observador y observado.

[3] Los nombres de estos jóvenes se han cambiado.

Gracias a su flexibilidad para adaptarse a la inmediatez y a los continuos cambios que experimentan los espacios digitales, la etnografía virtual es especialmente apropiada para examinar prácticas culturales y manifestaciones de la globalización a nivel micro (Robinson y Schulz, 2011), como las que ocurren con la integración de Internet en la vida cotidiana de las personas.

Lo anterior se complementó con el desarrollo de entrevistas conversacionales. Esta técnica se utiliza como un vehículo para establecer una relación conversacional con otra persona, con el fin de explorar el significado profundo de lo vivido por ella (Van Manen, 2003). Su éxito recae en la habilidad del investigador para conducir una entrevista que emule una charla informal, favoreciendo que la persona rememore acontecimientos concretos con el fin de reunir material anecdótico sobre sus experiencias.

La entrevista conversacional reforzó el proceso de etnografía virtual gracias a que permitió develar aspectos “ocultos” en sus prácticas e interacciones, cuya manifestación no era del todo evidente al explorar sus redes. Por esta razón, resultó ideal para contar con el testimonio de los jóvenes, con el fin de visibilizar las experiencias y significados que estos imprimen a sus prácticas. Gracias a ello fue posible reconocer aspectos relevantes con relación a sus motivaciones para crear el contenido que publican, y comprender la manera en que sus prácticas hacen frente a las representaciones que otros han hecho de ellos.

La tesis está organizada en seis capítulos, además del apartado de Conclusiones. En el *Capítulo 1. Evolución de las prácticas letradas vernáculas en Internet*, se realiza una conceptualización de las prácticas letradas vernáculas digitales. Para esto fue indispensable retomar los aportes surgidos de los Nuevos Estudios de Literacidad, que conciben a la escritura desde una perspectiva social que se desarrolla a partir de las necesidades particulares y en los contextos de

práctica de las personas. Asimismo, se reflexiona acerca de la evolución de estas prácticas a partir de su uso mediado por la tecnología y el acceso a Internet.

Por las características del estudio, fue necesario revisar los aportes que existen sobre las características de los jóvenes y su relación con distintos entornos, como los virtuales y educativos. Por ello, en el *Capítulo 2. Jóvenes en la red*, se realiza una exposición sobre las culturas juveniles y el concepto de juventudes, como preámbulo a la discusión acerca de los jóvenes en términos socioculturales. Esta nos remite al contenido del *Capítulo 3. Más allá de las aulas: contexto de los jóvenes y sus prácticas de escritura.*, donde se revisa el sistema de educación media superior de nuestro país, enfatizando en lo referente a la evaluación de la escritura y los contrastes con la forma en que los jóvenes realizan esta actividad fuera de las aulas.

La propuesta teórica se expone en el *Capítulo 4. Zona de contacto: un enfoque para repensar las prácticas de los jóvenes*. Se enfatiza en el trabajo de Pratt (1991) sobre la zona de contacto, cuyos aportes visibilizan los espacios donde los referentes culturales se encuentran y enfrentan, con frecuencia en contextos desiguales de poder. Asimismo, se desarrollan los fenómenos que integran este constructo, como son las casas seguras, autoetnografías y la transculturación, y se elabora un diálogo con otros autores que abordan perspectivas sobre las asimetrías en el contacto cultural. Lo anterior plantea coincidencias entre la zona de contacto y otras propuestas teóricas, propiciando un enfoque que permite concebir a la cultura a partir de sus dinamismos y contantes intercambios.

La investigación presenta una estrategia metodológica que incluye un proceso de etnografía virtual llevado a cabo en las redes sociales de Sara, Esteban y Claudia, jóvenes estudiantes de bachillerato que accedieron a compartir sus experiencias alrededor de las prácticas letradas vernáculas digitales que elaboran. Esto se incluye en el *Capítulo 5. Trayectoria metodológica*, además de presentar el

desarrollo de las categorías y subcategorías que guiaron la observación de las prácticas de los informantes, así como las entrevistas conversacionales.

El *Capítulo 6. Análisis de las prácticas letradas vernáculas digitales en la zona de contacto*, incluye los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la metodología, desarrollando la exposición con base en los objetivos específicos del proyecto. Es así como se muestran las características de las prácticas llevadas a cabo por los jóvenes informantes, los procesos de transculturación reflejados, y la manera en que se vislumbran las casas seguras y las autoetnografías en las dinámicas vinculadas con sus redes sociales. Se intercala la información obtenida de la etnografía virtual con los testimonios de Sara, Esteban y Claudia, con el fin de visibilizar sus experiencias compartidas a través de la entrevista conversacional.

Por último, en las conclusiones del estudio se realiza un recuento de los principales hallazgos obtenidos, enfatizando en su relación con los objetivos de la investigación. Además, se presentan argumentos que sustentan los aportes pedagógicos de la zona de contacto, planteándola como un medio para explorar los modos en que las dinámicas asimétricas en los contextos escolarizados impactan en los estudiantes, y la manera en que algunas de sus prácticas son reflejo de ello.

CAPÍTULO 1. EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS EN INTERNET

Las primeras concepciones acerca de la literacidad estaban ligadas a lo que las personas practican en el marco de las instituciones educativas, ya que se abordaba como una habilidad descontextualizada y que se aprendía dentro de las aulas. Por lo tanto, la falta de acceso a dicho entorno institucional significaba que era más probable que una persona fuera considerada analfabeta (Purcell-Gates, 2007).

Sin embargo, la concepción sobre la literacidad se ha ampliado gracias a trabajos como los de Street (1984), quien fue uno de los primeros en sugerir que la literacidad no era una habilidad autónoma y descontextualizada, sino un constructo ideológico definido por las instituciones sociales y los grupos en los que ocurre. Esto sembró el camino para la reflexión sobre la literacidad, construida socialmente y determinada por aspectos específicos, como localidades, contextos y prácticas sociales (Purcell-Gates, 2007).

En este capítulo se presenta una conceptualización de las prácticas letradas vernáculas para ubicarlas como antecedente de su desarrollo en los entornos que proporciona Internet. Con ello, se pretende situar la investigación bajo una perspectiva social acerca de la escritura, enfatizando en los modos en que las personas llevan a cabo esta actividad persiguiendo fines distintos a los que se plantean desde las instituciones sociales.

1.1 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Para los investigadores de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*) la literacidad no es simplemente la aptitud para leer y escribir, sino que debe entenderse a partir de su desarrollo en contextos sociales e históricamente situados. Sobre esto, Baynham & Prinsloo (2009) explican que la literacidad no puede definirse de manera independiente, sino que la lectura y la escritura se estudian en el contexto de las prácticas sociales de las que forman parte y que operan en espacios sociales particulares. El desarrollo de elementos alfabetizadores en las prácticas de una persona estará vinculado, por lo tanto, en la experiencia que haya adquirido a partir de su uso en entornos cotidianos.

Bajo esta perspectiva, los Nuevos Estudios de Literacidad han ofrecido aportes sobre la integración de las prácticas de alfabetización con significados locales, definiendo a la literacidad como un conjunto de prácticas con patrones sociales y/o culturales que utilizan los estudiantes, llevándolas a cabo dentro de comunidades de práctica más amplias (Street, 1993). Según Reder (1994) muchas prácticas de comunicación que reflejan patrones culturales se derivan conjuntamente de logros cotidianos del habla y la escritura, situando a las prácticas letradas individuales al interior de prácticas culturales localizadas. Este enfoque ayuda a percibir a la escritura como una actividad que implica, entre otras cosas, la visibilización de los rasgos culturales que una persona adquiere en un contexto determinado.

La propia traducción del concepto *literacy* ha sido discutida en los trabajos de Zavala (2002), Carlino (2002), y Cassany, et al. (2008), en un esfuerzo por reducir la ambigüedad de la idea en el idioma español. Estos últimos autores, por ejemplo, han traducido el concepto en lo general para separar las prácticas de escritura

voluntaria y autogenerada de las prácticas “dominantes” que surgen en las instituciones, tales como la escuela, el trabajo, o instancias administrativas y gubernamentales. En cuanto a Carlino (2002), los apuntes que hace sobre *literacy* implican la traducción del término como “alfabetización”, con las siguientes aclaraciones:

> Advierto al lector que el inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el vocablo castellano. Se entiende como *literacy* todo lo relativo al leer, escribir, estudiar y comunicarse por escrito, en cualquier nivel. Así, se habla de “alfabetización académica, terciaria o superior” para referirse a las culturas escritas de las comunidades científicas y de las instituciones que se ocupan de transmitirlas (Carlino, 2002, p. 15).

Zavala (2002) deja entrever una flexibilidad en el uso del término al explicar que, si bien existen posturas sobre la literacidad que implican otros sistemas semióticos además de la escritura, para efectos de su investigación ha decidido centrarse en la literacidad como una práctica social contextualizada que se lleva a cabo alrededor de la escritura alfabética. Sin embargo, aclara que existe la “necesidad de un término diferente que se refiera al fenómeno escritural desde una nueva perspectiva”, en particular, para referirse a lo letrado:

> Mientras que estudiosos en el Brasil han logrado consolidar el neologismo *letramento* para llenar un vacío semántico, en los países de habla hispana todavía no se ha llegado a ningún consenso. Términos como “escribalidad”, “escrituralidad”, “literalidad” o “cultura escrita” no han llegado a generalizarse en el campo de la sociolingüística, la educación, la antropología o los estudios culturales. Con el fin de contribuir a una estabilización del vocablo y a un uso que no pierda fuerza con una alternancia constante de formas, aquí utilizaré el sustantivo “literacidad” en conjunto con una frase sustantivada como “lo

letrado” y con el adjetivo “letrado/a” (para conceptos como “evento letrado” o “práctica letrada”) (Zavala, 2002, p. 17).

Por lo anterior, es más útil considerar la literacidad en términos de “lo que hace la gente” y como parte de sus interacciones sociales (Street, 1984). Es por ello que los Nuevos Estudios de Literacidad se han valido de diversas disciplinas para abordar la variedad de elementos que dan forma a las prácticas letradas de las personas (sirvan como ejemplo el enfoque antropológico de Street (1984) y el estudio de Heath (1983), de corte sociológico). La mayoría de las investigaciones sobre literacidad se basaron en observaciones y otros enfoques de corte etnográfico, resaltando la importancia de considerar a la literacidad no sólo como una serie de habilidades lingüísticas y gramaticales, sino como resultado de factores sociales que se daban fuera de los entornos educativos formales, como las escuelas.

Existen trabajos que influyeron en el cambio de paradigmas sobre la forma en que las personas daban forma a sus literacidades. En este punto, y tomando en cuenta la diversidad que buscaron aportar los Nuevos Estudios de Literacidad, resulta pertinente destacar algunos ejemplos que se centraron en el análisis de las prácticas de escritura que se daban en contextos diversos, más allá de la escolaridad. Son particularmente relevantes los estudios de Barton & Hamilton (1998b) quienes se adscriben a una perspectiva más amplia sobre la literacidad al considerar que cualquier actividad que favorezca el aprendizaje, sea formal o informal, encaja en la enorme diversidad que implica lo letrado, al visibilizar las literacidades que desarrollan individuos de distintas clases sociales.

La investigación de estos autores se desarrolló en un vecindario de Lancaster, comunidad ubicada al oeste de Inglaterra. Su trabajo adoptó el enfoque etnográfico que caracteriza a los Nuevos Estudios de Literacidad y ayudó a replantear la definición de conceptos tales como eventos de literacidad y prácticas

de literacidad (o prácticas letradas). Algunos de sus aportes ayudaron a superar la visión limitada de la alfabetización como la capacidad de leer y escribir, resaltando que los eventos de literacidad a menudo involucran otros modos (como el lenguaje hablado) que incluyen signos, números e imágenes.

En línea con lo anterior, Camitta (1993) encontró en su estudio sobre la escritura no escolar de adolescentes en los Estados Unidos que sus literacidades se relacionan con prácticas que comprenden conductas y convenciones establecidas en el marco de los grupos con los que se vinculan, siendo empleadas para fines culturales específicos. Para la investigadora, esta escritura es autogenerada y se define como un "comportamiento alfabetizado que se ajusta no a las normas de las instituciones educativas, sino a las de la vida social y cultural" (Camitta, 1993, p. 229).

Una experiencia similar se da en el trabajo de Mahiri y Sablo (1996), quienes analizan los escritos voluntarios de dos estudiantes afroamericanos de *high school*. Los autores querían encontrar una manera de combinar las prácticas que sus estudiantes realizaban de manera extracurricular con la escritura escolar. El estudio analiza las actividades de Keisha, Troy, y otros jóvenes afroamericanos que están "escribiendo por sus vidas"; frase metafórica que significa que se encuentran realizando prácticas de escritura en lugar de involucrarse en las situaciones de riesgo presentes en su entorno.

Los estudios de Besnier (1993), Prinsloo y Breier (1996), y Baynham & Prinsloo (2009), contribuyeron a la exploración y desarrollo de nuevas áreas de estudio de la literacidad, como el análisis crítico de las políticas de alfabetización, y la mediación de la tecnología. Estos estudios destacan también los roles de otras personas en las prácticas de literacidad, enfatizando las interacciones sociales en torno al texto. La investigación de Besnier (1993) es de especial relevancia debido a que, en un contexto en el cual los estudios sobre literacidad se centraron en las

habilidades y la cognición individual, fue de los primeros en ilustrar el vínculo entre la literacidad y las emociones (Thériault, 2015).

Para este punto, los estudios sobre literacidad se caracterizan por considerar a esta desde una perspectiva plural, en donde la transversalidad con diversas disciplinas contribuye a ampliar la visión sobre el tema y marcando el camino hacia la noción conocida en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad como *literacidades múltiples* o *multiliteracidades* (Cope y Kalantzis, 2009). Con esta idea, a las diferentes literacidades se les otorgan valores diversos, legitimidad y estatus, todas dependientes del contexto en el que se llevan a cabo. En otras palabras, se reconoce que no solo existe una literacidad para cada individuo, sino que cada persona tiene varias literacidades que le permiten leer y escribir en contextos diversos, cada uno de los cuales se valora en espacios y tiempos determinados.

Esta diversidad en ocasiones no se toma en cuenta en las instituciones educativas para la enseñanza de la escritura. Como señala Cook-Gumperz (2006), "el énfasis en la gramática y la corrección es un rasgo de nuestra sociedad basado en el accidente histórico de que la lengua escrita y alfabetizada era diferente de la lengua vernácula que se hablaba en la crítica histórica" (p. 45). En el mismo sentido, Barton (2000) advierte de la necesidad de abolir la idea de que existe algún tipo de "forma natural de lenguaje o alfabetización", que no ha sido afectada por las dinámicas sociales ni por los contextos culturales.

A partir de estas reflexiones, resulta pertinente indicar que la forma en que una persona escribe se encuentra ligada de manera muy estrecha con factores que van más allá de los ambientes educativos formales y del reconocimiento de una literacidad de corte académico. Además, las habilidades de una persona para leer y escribir no están descontextualizadas ni se dan automáticamente. Es importante entonces observar estás prácticas letradas fuera de sí mismas (es decir, de la

escritura *per se*) y analizarlas a partir de su conexión con el ejercicio de la oralidad, con la interacción, y con aquellos espacios que enmarcan su uso.

Los minuciosos aportes de Zavala (2002) sobre el concepto *literacy* son de gran ayuda para ligarlo con la noción de lo letrado, con el fin de justificar la traducción *literacy practices* a “prácticas letradas”. En un inicio, la autora aclara que en el idioma inglés la definición de *literacy* no ha estado exenta de debate, por lo que se apoya en investigaciones realizadas en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad para sustentar su afirmación. Para ello, hace un breve repaso de los aportes de David Barton (quien restringe la literacidad a la lectura y escritura), James Paul Gee (con un concepto más amplio que involucra los sistemas simbólicos vinculados a prácticas sociales), y Suzanne y Ron Scollon (quienes vinculan el discurso del lenguaje oral o escrito a cualquier código desde donde se originan conceptos). Con esto, expone la diversidad de enfoques que se le han otorgado a la idea de literacidad, la cual ha evolucionado para dar cabida a otros elementos en su conformación.

1.2 Prácticas letradas: la escritura desde una perspectiva sociocultural

Cuando un infante comienza a experimentar con el habla, se vale de su entorno inmediato para otorgarle sentido a los sonidos que emite, haciendo que lo social se constituya como un elemento indispensable para la adquisición del lenguaje. Al aprender a escribir, un individuo experimenta con ella del mismo modo en que fue desarrollando su oralidad, la cual se encuentra permeada por elementos familiares y contextuales. Esto refleja la necesidad de realizar cuidadosos análisis de los

ambientes sociales que influyen en la construcción de su discurso, con el fin de concebir a la escritura como un apoyo importante en sus procesos de aprendizaje.

De esta idea parte el concepto de práctica letrada, con una perspectiva sobre la escritura de corte social y desarrollado a partir de estudios como los de Scribner y Cole (1981), en donde se concibe a la literacidad como un conjunto de prácticas socialmente organizadas. En su investigación, los autores eligen un entorno en donde el proceso de desarrollo de la lectoescritura estuviera separado de la institucionalidad ya que, según sus aportes, escolarización y alfabetización no deben tratarse como sinónimos. En este sentido, la comunidad *Vai* de Liberia cumplía con este requisito y aportaba un aspecto relevante: el *Vai* escrito era enseñado en el seno familiar, y el inglés (idioma oficial de ese país africano) en las escuelas.

Lo anterior permitió que los investigadores atestiguaran lo contrastante de las formas en que las personas leen y escriben en diversos entornos. En el proceso de sus hallazgos, los autores entraron en contacto con lo que consideraron como diferentes alfabetizaciones que involucraban usos reales de la lectura y la escritura en actividades sociales específicas. Zavala (2002) explica esto con la relación que tienen las prácticas letradas con discursos primarios y secundarios, en donde los primeros fueron adquiridos a partir de sus interacciones familiares, generando significados relevantes para la persona.

En contraste, los discursos secundarios (como aquellos que se producen en la escuela) se caracterizan por estar separados de los discursos primarios de los individuos, por lo que las prácticas letradas que realizan en el marco de las instituciones educativas resultan insuficientes para el desarrollo de diversas literacidades. Esto hace que en la escuela se presente una homogenización de las prácticas letradas y se mantengan al margen aquellas que se generan fuera de ella,

provocando una discriminación de estas y el consiguiente efecto de relacionar a la alfabetización con una aparente superioridad cognitiva.

En este sentido, al trabajar con habitantes de la comunidad *Vai,* Scribner y Cole (1981) buscaron comprobar la existencia de un vínculo entre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y un mejor desempeño en la realización de tareas que involucren habilidades cognitivas, tales como el pensamiento abstracto o el razonamiento lógico. Los resultados que obtuvieron refutaron algunas posturas vigentes que consideraban que la alfabetización por sí misma incrementa las capacidades cognitivas de una persona, es decir, que propicia que los individuos sean más “listos” que aquellos que no cuentan con esas capacidades, propias de las personas que han recibido una instrucción formal.

A partir de sus hallazgos, Scribner y Cole (1981) elaboraron una postura en donde conciben a las prácticas letradas como el resultado de actividades de escritura realizadas de manera frecuente mediante el uso de diversas técnicas y conocimientos, las cuales cuentan con una finalidad específica y están insertadas en dinámicas sociales. Esta concepción de las prácticas letradas se enriquece con aportes como los de Zavala (2002), quien afirma que algunas de las conclusiones de Scribner y Cole (1981) llevan implícita la idea de que la práctica recurrente de la escritura develará habilidades particulares. Menciona en específico que la noción de una práctica no pude reducirse a actividades observables, ya que estas involucran valores, actitudes y sentimientos que la mayoría de las veces forman parte de procesos inconscientes del individuo.

En esto coincide con Barton & Hamilton (1998b), quienes afirman que estas prácticas se constituyen a partir de elementos subjetivos al involucrar valores, actitudes y afectos que influyen en la conformación del discurso de las personas. Por lo tanto, las prácticas letradas son una construcción escrita donde lo social y lo individual trabajan juntos en constante movimiento, incluyendo patrones comunes

en el uso de la escritura en una situación particular (Barton, 2007). En su trabajo, Barton & Hamilton (1998b) mencionan algunas características de las prácticas letradas que se enlistan a continuación:

- Las prácticas letradas son modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

- Las prácticas letradas son intencionales y están integradas en objetivos sociales amplios y en prácticas culturales.

- Las prácticas letradas cambian, y las nuevas son frecuentemente adquiridas a través de procesos de aprendizaje informal y construcción de sentido.

La investigación conducida por estos autores toma en cuenta lo que ellos denominan como *ruling passion*, es decir, emociones y temas que plasman las personas y que se muestran prevalentes durante su experiencia con la escritura. Los casos que se exponen en su trabajo dan cuenta de lo plural de las prácticas letradas y consiguen ofrecer soporte ante su visión de la literacidad, considerando que es usada frecuentemente como una herramienta de construcción de sentido.

El proyecto de Barton & Hamilton (1998b) se compone de dos partes. En la primera, los autores describen un vecindario elegido dentro de la ciudad de Lancaster, en Inglaterra. Utilizan el seudónimo de *Springside* para denominarlo y explican que el contexto refleja una gran diversidad étnica en comparación con otras regiones del país. Para la recogida de datos, realizan un proceso etnográfico a través del cual describen a los participantes del proyecto, y conducen una serie de entrevistas en colegios comunitarios para adultos, cuestionarios de puerta en puerta a casas particulares, y eligen a cuatro personas que difieren en cuanto a edad, género, etnia, y grupo social para realizar estudios de caso.

La segunda parte de su investigación es, por lo tanto, un acercamiento individual a las prácticas letradas que son construidas bajo la influencia de diferentes *ruling passions*. Los dos primeros casos son un ejemplo de cómo la literacidad es abordada por las personas en términos institucionales. Harry, un veterano de guerra, y Shirley, una profesionista que escribe ocasionalmente en un diario local, coinciden al mostrar una visión en la cual se privilegia la escritura que surge de lo educativo. A pesar de que ambos reflejan pasiones que rigen sus prácticas de escritura (Harry escribe sobre la guerra y Shirley para concientizar a la gente sobre la dislexia, enfermedad que padece uno de sus hijos), estas parecen estar supeditadas a lo formal, aunque con una enorme carga afectiva.

En contraste, los dos casos restantes abordan la escritura en términos más cercanos a prácticas sociales mediadas por textos. June y Cliff disfrutan escribiendo cartas a amigos y familiares, y entre sus prácticas cotidianas están la lectura de revistas y su interacción con otros medios a través de los cuales desarrollan sus literacidades, como la televisión y la radio. En estas experiencias descritas, destaca el hecho de que la literacidad de corte tradicional (es decir, aquella que se obtiene a través de mecanismos formales como las fomentados en las instituciones educativas) no juega un papel tan relevante en sus vidas, y que sus *ruling passions* están ligadas con el ocio y el placer.

A partir de estos resultados, Barton & Hamilton (1998b) consiguieron demostrar que existen factores implícitos en el desarrollo de las literacidades de un individuo que están vinculados con lo afectivo, y que estos varían dependiendo de sus motivaciones y del entorno en que se conducen. Esto contribuye al desarrollo de perspectivas sobre las prácticas letradas de las personas que parten de los usos que estas les otorgan en el día a día, en contextos diversos, y que tienen mucho que aportar al ámbito educativo formal. Ante esto, Bloome y Green (1991) explican que la introducción de estas perspectivas en el campo ha llevado a una serie de

nuevos entendimientos para fortalecer una visión que teoriza la literacidad y la educación como prácticas sociales y culturales.

Estas características nos llevan a retomar la idea de la multiplicidad de literacidades y a ligarla con la noción del predominio de una sobre otra. Este predominio depende de una posición ideológica que se refiere a las relaciones de poder y a las instituciones sociales que las sostienen (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). Por mucho tiempo, la educación formal ha fomentado una idea de las prácticas letradas escasamente vinculada con lo cotidiano, es decir, con la manera en que una persona hace uso de las mismas en situaciones significativas para ella.

Esto, en relación con los aportes de Barton & Hamilton (1998b), indica que existe complejidad en la forma en que las personas desarrollan su escritura en la intimidad, por lo que surge la necesidad de considerar aquellas prácticas que se desarrollan en contextos en donde las prácticas letradas son autogeneradas, voluntarias, y que diversos autores han denominado como vernáculas.

1.3 El concepto de prácticas letradas vernáculas

Con el fin de plantear una caracterización sobre las prácticas letradas vernáculas, conviene retomar los aportes de diversas experiencias que abordaron la escritura que se produce en el marco de la vida íntima de los jóvenes, motivada por fines particulares e insertada en dinámicas sociales y culturales. Estos últimos factores (lo social y cultural) son los que delimitan la idea establecida como *vernacular literacy practices*, utilizada para distinguir a aquellas literacidades que los individuos desarrollan fuera de entornos institucionalizados, y que están constituidas a partir

de lo local y de las diversas interacciones que establecen con su entorno (Barton & Hamilton, 1998a).

De inicio, se recurre a la etimología de la palabra y a algunos de los primeros usos del concepto durante la Edad Media. Vernáculo proviene del latín *vernaculus* que se refiere a lo nativo o doméstico, y cuya idea se utilizó para describir a los lenguajes vernáculos en un momento de la historia en que el latín buscó estandarizar la tradición escrita (Churchill, Brown y Jeffrey, 2002). Posteriormente, el concepto se extendió para referirse también a lo indígena y lo nacional, además de destacarse sus matices contestatarios en la definición que elabora Kullberg (2018):

> (Vernáculo) Se concibe como lo contrario con respecto a la élite gobernante, lo que sugiere que la élite también posee otro lenguaje, supuestamente cosmopolita o vehicular, que no se limita a un país o un grupo restringido de hablantes. Esto no significa que el vernáculo sea automáticamente menos valorado, sino que su valor depende del contexto político y estético. De hecho, la asociación con esclavos y oprimidos podría explicar por qué académicos como Beecroft y Casanova aumentan su potencial revolucionario: incluso cuando es utilizado por una élite local, el lenguaje popular es la articulación lingüística de la resistencia al poder (Kullberg, 2018, p. 21).

Uno de los primeros aportes que sirven para distinguir las características vernáculas de la escritura juvenil se da en el trabajo de Labov (1972), quien utiliza el término *black English vernacular* para abordar la diversidad con la que los jóvenes afroamericanos hacen uso del lenguaje. El autor distingue este concepto del *black English*, al mencionar que este implica una dicotomía entre el *standard English* y la lengua criolla *Gullah*, hablada en las Sea Islands de Carolina del Sur. Considera que, si bien la noción del *black English* es diversa debido a que describe un amplio

rango de formas lingüísticas utilizadas por la comunidad afroamericana, no distingue los usos específicos que le imprimen sus juventudes. Al respecto, menciona que:

> Las exploraciones (que se realizan en su texto) sobre el *Black english vernacular* consideran el lenguaje, la cultura, la organización social, y la situación política de la juventud afroamericana en las zonas urbanas de los Estados Unidos. Estas comienzan como problemas de análisis lingüístico (…) y se extienden a otros ámbitos porque estos problemas no pueden ser resueltos a través de una visión limitada de la gramática. Pero el *black English vernacular* es el meollo del asunto: se define y es definido por la organización social de grupos de pares en las zonas urbanas. (…) me referiré entonces al *black English vernacular* como la gramática relativamente uniforme encontrada, en su forma más consistente, en el discurso de jóvenes afroamericanos de 8 a 19 años que participan plenamente en la *street culture* de los entornos urbanizados (Labov, 1972, p. 13).

Para Barton & Hamilton (1998a) "las prácticas letradas vernáculas son esencialmente aquellas que no están reguladas por las reglas y procedimientos formales de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana" (p. 247). Estas prácticas surgen de los usos cotidianos que las personas encuentran para la alfabetización en sus vidas, las cuales son a menudo autogeneradas, voluntarias y creativas. Según esto, los usos vernáculos favorecen la apropiación de la escritura, ya que se vinculan con aquello que los individuos consideran familiar, íntimo y, sobre todo, significativo.

El concepto de práctica letrada expuesto por Zavala (2002) se utiliza como una equivalencia que ayuda a superar los vacíos semánticos que pudieran presentarse al traducir *literacy practices* al idioma español. Algo similar sucede con la traducción del término *vernacular* por “vernáculas”, con la diferencia de que este

ha logrado un mayor consenso entre las diversas investigaciones sobre el tema. En concreto, se parte de la definición que realizan Barton & Hamilton (1998b) al considerar lo vernáculo en la escritura como aquello que no está regulado por las reglas formales ni los procedimientos propios de las instituciones sociales dominantes. Además, estas prácticas vernáculas tienen su origen en la cotidianidad, en entornos informales, y están sujetas a decisiones que las personas realizan de manera voluntaria.

En relación con esto, el trabajo de Zavala (2002) aporta evidencias sobre la forma en que las personas hacen suya la escritura a través de los usos vernáculos que le imprimen. Su investigación se origina a partir de la observación de las prácticas letradas de los habitantes de una comunidad rural peruana, donde analiza la forma en que el sistema educativo bilingüe (bilingüe por enseñar español y quechua) y la iglesia evangélica promueven el uso de la escritura desde una perspectiva dominante, generando conflictos en la apropiación de la cultura escrita de los habitantes. La concepción de la autora sobre las “literacidades vernáculas” parte de la explicación de las prácticas letradas comunitarias y domésticas, haciendo una distinción entre estas y la escritura escolar, enmarcando su desarrollo dentro de dinámicas locales.

Zavala (2002) menciona además que estas literacidades son aprendidas informalmente, involucran una relación aprendiz-experto que no es fija, y se modifican según las dinámicas del contexto, en donde el aprendizaje y el uso casi siempre se dan de forma paralela. Este proceso refleja el intercambio de experiencias y la conformación de redes de colaboración mutua, en donde los individuos se convierten en referentes para sus pares. En lugar de involucrarse en una dinámica en donde fomentan prácticas letradas tradicionales o académicas, las personas desarrollan prácticas letradas vernáculas, en donde sus literacidades están asentadas en dinámicas sociales y cotidianas Barton & Hamilton (1998b).

El estudio de Blackburn y Stern (2000) es esclarecedor debido a que retoma algunas de las primeras investigaciones sobre este tipo de literacidades, como las de Labov (1972), Shuman (1986), Camitta (1987) y Street (1995), en donde se analizan las prácticas de escritura llevadas a cabo por jóvenes en su vida cotidiana y que impactan en sus formas de escribir en distintos contextos, como la escuela. Estos autores consideran las letras de *rap* como un ejemplo de escritura vernácula, y gracias a que son creadas por los adolescentes a partir de sus intereses personales, los investigadores destacan dos características que a su juicio conforman lo vernáculo de la escritura: la diversidad y su naturaleza social.

En el primer aspecto se basan en los aportes de Street (1995) para destacar que las literacidades vernáculas proporcionan un enfoque que permite superar la noción marginalizante, autoritaria y homogénea que indica que las prácticas letradas que "valen" son las que se adquieren en contextos formales. El trabajo de Camitta (1987) realizado en una institución de *high school* en Filadelfia les proporciona un interesante sustento para abordar la naturaleza social de las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes. Esta investigación expone que, si bien los estudiantes ocasionalmente escribían para sus maestros en el aula, se involucraban en gran medida con la escritura extra-institucional, principalmente con fines sociales. Como ejemplo menciona los escritos autogenerados que realizaban, como los diarios, el paso de notas escritas a mano entre amigos, y la transcripción de canciones de *rap*.

Las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes se consideran como una parte importante dentro de su proceso de aprendizaje, aunque no siempre se valoran. Según Marsh (2006), los planes de estudio de muchas instituciones educativas generalmente no reconocen el lugar que ocupan las prácticas letradas fuera de la escuela. Sin embargo, una parte importante del aprendizaje de los jóvenes ocurre en contextos fuera del aula, y sus propias prácticas autogeneradas pueden ser más significativas para ellos. Las prácticas letradas vernáculas implican

que las personas desarrollan estrategias vernáculas para el aprendizaje, que son todas aquellas que se desarrollan fuera de contextos formales de aprendizaje (Barton & Hamilton, 1998b).

En este sentido, la experiencia de Blackburn y Stern (2000) mencionada con anterioridad ejemplifica la forma en que los estudiantes desarrollan prácticas letradas vernáculas en donde plasman aprendizajes que han desarrollado en otros entornos. En su trabajo realizado con jóvenes afroamericanos escritores de *rap*, destaca la actitud empática e indagadora con que las investigadoras se aproximan a este tipo de escritura, influenciadas por las concepciones de índole social que enmarcan a los Nuevos Estudios de Literacidad. Sin embargo, resulta interesante dar cuenta del contraste entre lo que las académicas analizan en el texto contra lo que percibe un joven escritor que examina la misma composición, tomando referentes obtenidos de su experiencia cotidiana.

La investigación referida se centra en la descripción del proceso de análisis llevado a cabo del *rap* titulado: *How Many?* escrito por un adolescente afroamericano de nombre Casey. En una de las etapas del desarrollo de la experiencia, se invita a participar a un ex estudiante de Stern llamado Graham, quien a su vez involucra a su amigo Norton a participar en el proyecto debido a la experiencia que tiene como escritor de *rap*. Es este último quien señala que el texto de Casey le parece anticuado, ya que parece como si hubiera sido escrito en el 92, cuando el género era menos complejo en sus ritmos y los *rappers* hacían uso de un esquema sencillo de rimas. Lo anterior hace que los autores se den cuenta de lo siguiente:

> Obtenemos una visión sorprendente a partir de las preferencias de Norton. Sus prioridades y criterios sobre una buena escritura nos muestran que al enfatizar en la coherencia y la corrección, es decir, al reproducir los valores de la escritura que se realiza en la escuela, nuestro análisis ignora dos

> cualidades críticas de la pieza de Casey: el sonido y el ritmo. No somos sensibles a estos aspectos de la pieza, como lo son Graham y Norton, por muchas razones. No escribimos rap. No lo escuchamos con tanta concentración. Somos profesores de inglés e investigadores del idioma, y nuestro análisis está lleno de pruebas de este hecho. Nos acercamos a la pieza de Casey como si fuera un poema, una muestra lingüística, un texto literario, cualquier cosa excepto una pieza musical (Blackburn y Stern, 2000, p. 10).

Lo anterior da cuenta de la forma en que la academia se acerca a la escritura vernácula de los estudiantes. En el caso que se presenta, las investigadoras necesitaron la visión de otro joven para darse cuenta de aquello que escapa a los ojos de los adultos. Esto les proporcionó nuevas perspectivas para aproximarse a las prácticas letradas vernáculas de Casey, ofreciendo la siguiente reflexión:

> La mirada fresca de Graham y Norton fue determinante, y demuestra cómo nuestro enfoque analítico está circunscrito a nuestras propias experiencias en la escuela. No percibimos *How Many?* como un ejemplo de escritura vernácula colaborativa, o musical, o basada en la realidad. En cambio, nos centramos en el uso que Casey le da al inglés no estandarizado, en la metáfora y en otras características retóricas propias de los aspectos formales de la pieza que atribularon a Graham y Norton, y que representó para ellos los conflictos entre escribir para audiencias al interior de la escuela y escribir para otras fuera de ella. Lo que les importaba a estos jóvenes eran las experiencias de Casey y su representación de la cultura callejera (Blackburn y Stern, 2000, p. 12).

El estudio llevado a cabo por Blackburn y Stern (2000) fue revelador en cuanto al proceso que se sigue al analizar las prácticas de escritura que los jóvenes desarrollan en otros contextos. A pesar de que en esta experiencia las académicas

estuvieron abiertas a modificar su visión sobre lo que escribe un adolescente fuera de la escuela, lo cierto es que en la mayoría de los casos no sucede así. La investigación plasma la tendencia de separar la escritura formal de la informal y otorgarle un mayor estatus al desarrollo de una sobre la otra, cuando está demostrado que las literacidades que una persona construye en contextos diversos refleja, incluso, aquello que la persona “es”.

Por lo tanto, en innumerables casos en donde los estudiantes no alcanzan a cumplir con los parámetros fijados por la escuela, es muy probable que estos se involucren en prácticas de escritura realizadas en entornos sociales autorregulados. Llevar las prácticas letradas vernáculas a los espacios que proporciona Internet es prueba de ello, donde las distintas interacciones en las que se involucran los jóvenes demandan el uso de habilidades específicas, mediadas comúnmente por diversas tecnologías.

En las dinámicas contemporáneas que se llevan a cabo en el marco de estos entornos, las prácticas letradas vernáculas tienen una participación vital no sólo como un elemento comunicativo, sino como parte de la conformación de complejas interacciones en donde la publicación de contenidos en redes sociales refleja características subjetivas de los individuos. Como plantean Barton & Hamilton (1998b) con su idea sobre las *rulin passions*, los jóvenes utilizan sus literacidades como un instrumento para crear sentido y reflejan en ellas motivaciones intrínsecas. Debido a su penetración en los entornos virtuales, resulta conveniente profundizar en las características que adquieren estas literacidades cuando se adentran en el universo de lo digital.

1.4 Antecedentes de las prácticas letradas vernáculas digitales

Participar en foros, redactar *emails*, chatear o y actualizar *fotologs* eran algunas actividades que realizaba Mei, una joven estudiante de Bachillerato que dedicaba varias horas de su día a escribir en la red. Oriunda de Barcelona, Mei (su *nickname* en diversos espacios *online* en los que participaba) era además administradora de un foro llamado *Neolite*, en donde algunos jóvenes compartían textos que después eran comentados por los diversos cibernautas que integraban esa comunidad.

Este caso fue explorado por Cassany y Hernández (2012), quienes fueron atraídos por una situación particular: a pesar de que Mei desarrollaba múltiples prácticas letradas en su tiempo libre, en la escuela tenía dificultades para aprobar materias como Latín, Lengua Castellana y Filosofía, las cuales involucraban la elaboración de reportes escritos. Para sus profesores, esta joven era catalogada como una lectora con capacidades limitadas, así como una estudiante con serias dificultades para la escritura.

Al invitarla a participar en su investigación, los autores descubrieron que Mei consideraba sus asignaturas como “muy densas y sin interés”. En particular, su curso de latín le resultaba frustrante por no encontrarle sentido ya que, desde su punto de vista, no iba a utilizarlo en alguna actividad que pudiera interesarle. Por esta razón, Cassany y Hernández (2012) se dieron a la tarea de revisar con más detalle esta asignatura a partir de los materiales didácticos que la joven pudo proporcionarles. Se dieron cuenta que en general los contenidos estaban bien desarrollados y organizados, lo que echaba abajo la teoría de que pudiera existir algún problema con la forma en que la clase era impartida.

¿Qué estaba sucediendo? ¿Por qué esta estudiante no se desempeñaba bien en sus cursos si practicaba la escritura de manera constante? Ante esto, los investigadores detectaron un aspecto de especial relevancia: algunas de las actividades de la materia de latín incluían tareas muy similares a las que Mei realizaba en la red. En específico, el proceso que involucraba la traducción de algunos fragmentos de *De bello Gallico* de Cicerón seguía las mismas pautas cognitivas que la traducción de fragmentos de canciones de *Tokio Hotel* que la joven elaboraba para publicarlas en su *blog*. La diferencia era que, si traducía algunos versos en inglés de una canción de su agrado, era porque esta tenía significados relevantes para Mei, los cuales estaban contextualizados y dirigidos a destinatarios que ella aprecia. En contraste, la traducción de Cicerón era solo una tarea abstracta, sin ninguna conexión con su mundo personal (Cassany y Hernández, 2012).

La experiencia descrita es una muestra de la forma en que los jóvenes en la actualidad hacen uso de sus prácticas letradas. Pero no sólo eso: ejemplifica el contraste entre la escritura que desempeñan por su cuenta y aquella que realizan en el marco de las instituciones educativas. En el primer caso, la decisión de elaborar un texto es voluntaria y está relacionada con elementos que resultan importantes y significativos para ellos, lo que diversos autores han asociado con la idea de lo vernáculo. Estas prácticas letradas vernáculas se han incluido en las actividades que los jóvenes llevan a cabo en contextos digitales, apoyados también por diversos artefactos como las tecnologías de información y comunicación y las *apps*.

Con el auge de estas herramientas y el incremento del acceso a Internet, las prácticas letradas de los jóvenes se vieron influenciadas por las oportunidades de interacción que ofrecen los contextos digitales. La evolución de los sistemas de *chat* a los perfiles en redes sociales (que las personas utilizan, en su mayoría, en sus ratos de ocio) favorecieron el surgimiento de formas alternativas de comunicación mediadas por la escritura. Comunidades de internautas diseñaron sus propios

códigos e instauraron dinámicas de convivencia con la ayuda de *emojis*, emoticonos y *memes*, generando diversos entornos de socialización. Estos escenarios obligan a replantear el papel de las prácticas letradas vernáculas en el contexto actual, con el fin de ampliar la visión que se tiene de las mismas y profundizar en el impacto que han adquirido en la vida de los jóvenes.

Como se abordó anteriormente, los representantes de los Nuevos Estudios de Literacidad prefieren hablar de literacidades para concebir a lo letrado, vinculándolo con distintos significados y pautas sociales en contextos diversos (Zavala, 2002). En este sentido, Littlejohn, Beetham y McGill (2012) conciben a las literacidades digitales como el desarrollo de las capacidades necesarias para prosperar en y más allá de la educación, en una época en que predominan las formas digitales de información y comunicación. Esto significa que las literacidades digitales rebasan los contextos educativos, destacando además que aparecen en todo lugar donde exista comunicación e interacción digital.

Crear una página *web*, gestionar perfiles en línea, usar con facilidad diversos dispositivos móviles o establecer nexos con otros a través de redes sociales ha contribuido a generar nuevas interacciones sociales (Ranker, 2008), influyendo además en los grandes cambios que se han suscitado en los últimos años. Las instituciones educativas han estado al tanto de esto debido principalmente a la manera en que la tecnología impacta en los estilos de aprendizaje de las personas. En la práctica, las tecnologías digitales proporcionan nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje y generan un tipo diferente de relación entre profesores, alumnos y lo que se está aprendiendo (Laurillard, 2013), destacando el nuevo rol que desempeñan la lectura y la escritura como herramientas de intercomunicación.

En línea con lo anterior, Cassany (2003) señala que, a pesar de que existen aplicaciones como el análisis y síntesis de voz para propiciar la interacción humano-máquina, el código escrito sigue siendo el más utilizado para establecer un diálogo

con la tecnología. Además, estamos rodeados de una escritura cada vez más integrada a lo digital. La forma en que encontramos y compartimos literatura, noticias, información académica y de entretenimiento, es sólo una muestra de cómo los textos han evolucionado para adaptarse a esta nueva modalidad.

Kemp (2018) menciona que, desde el 2013, la cantidad de personas que tienen acceso a Internet pasó de 2600 millones hasta llegar a cuatro mil millones en 2018, lo que representa casi la mitad de la población mundial. De igual manera, la información acerca del tiempo que el usuario promedio navega en la *web* es de seis horas al día, utilizando diversos dispositivos para acceder a la misma.

Lo anterior indica que lo digital ha permeado tanto en nuestra vida cotidiana que cada vez existe una menor separación entre lo digital y aquello que no lo es. Vivimos, nos comunicamos y trabajamos en espacios enmarcados por contextos digitales, modificando nuestras pautas sociales, culturales y de pensamiento. Es en este ambiente en donde las personas llevan a cabo gran parte de sus procesos escriturales, lo que ha motivado a los investigadores a replantear algunas de las concepciones que se tenían sobre la escritura para abordarla desde nuevas perspectivas.

La escritura que se lleva a cabo en Internet conlleva un gran escrutinio debido a las amplias posibilidades de visualización que tienen los entornos virtuales. Esto hace que esta actividad, a diferencia de otros medios en los que se realiza, se encuentre sujeta a múltiples variaciones de significados por la probabilidad que tiene un escrito de llegar a distintos lectores. Esto le otorga, a quien escribe, un público al que no se enfrentaba en otros contextos.

Con frecuencia, el espacio digital tiende a contar con una gran audiencia pública. Hoy en día, las plataformas mediáticas y sociales están permitiendo la clasificación de textos digitales para audiencias cada vez más específicas, lo que

aumenta la importancia de lo que el texto revela haciendo del espacio digital un sitio para la auto-presentación consciente ante otros (Zhao, et al., 2013).

La escritura digital permite un tipo de interacción colaborativa inmediata, donde los usuarios a menudo crean, de manera conjunta, artefactos digitales en tiempo real (Auslander, 2012). Esta es una de las características más destacadas al diferenciar este tipo de prácticas escriturales con la escritura tradicional. Un ejemplo de ello es la manera en que las personas acceden a notas informativas a través de redes sociales, convirtiéndose a menudo en cocreadores de narrativas y construyendo y compartiendo estos eventos de manera inmediata. Esta inmediatez de la escritura digital ante una audiencia difumina las líneas entre escritores y lectores, permitiendo que la retroalimentación influya en el acto de escribir.

Por otra parte, Lankshear y Knobel (2008) definen la idea de literacidades digitales como la síntesis de una gran cantidad de prácticas sociales y configuraciones de significados mediadas por textos que se producen e intercambian a través de la codificación digital. Estos autores mencionan como ejemplos de herramientas de alfabetización digital las redes sociales, aplicaciones para envío de mensajes de texto, los *memes*, *blogs* y foros disponibles en la red. Estas herramientas proporcionan a las personas entornos digitales para prácticas de alfabetización integradas a procesos sociales que conectan a los individuos entre sí, e incluyen cogniciones compartidas representadas en ideologías e identidades sociales (Barton & Hamilton, 1998a).

Buckingham (2008) afirma que las literacidades digitales implican cuestiones más complejas que tener las habilidades básicas necesarias para utilizar herramientas digitales. Además de la capacidad para usar una computadora y un teclado, estas literacidades incluyen habilidades de pensamiento, como evaluar y usar información de manera crítica. Por lo tanto, las personas que han desarrollado literacidades digitales serán capaces de evaluar la información desde diferentes

puntos de vista, además de juzgar la fiabilidad de la fuente. En este sentido, Morel (2012) establece que las instituciones educativas deben ayudar a los estudiantes a entender las posibilidades y limitaciones de las nuevas comunicaciones y de las tecnologías de la información, con el fin de lograr en ellos la capacidad de evaluar la información y los mensajes que se generan con la ayuda de estas tecnologías.

Los estudios sobre la literacidad reconocen el aumento de los textos producidos digitalmente, y han comenzado a considerarlos al examinar la validez de los textos auto-generados (definidos por los Nuevos Estudios de Literacidad como escritos extra-institucionales y auto-iniciados). Un ejemplo de ello se da en el campo de la sociología de la literatura, donde se analizan las formas en que lo digital se aborda en las Humanidades y la instrucción literaria (Liu, 2013). Lo literario en el mundo digital representa una reutilización de las funciones sociales de la lectura y la actividad literaria, por lo que debe diseñarse un nuevo conjunto de metodologías interdisciplinares, herramientas analíticas propias de la era digital y, lo más importante, nuevas pedagogías (Liu, 2013).

Bajo esta noción interdisciplinaria, Cook-Gumperz (2006) desarrolla un análisis histórico de la literacidad, en donde destaca las formas en que las perspectivas dominantes y los mecanismos de control social impactan en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Se enfatiza en el vínculo entre la literacidad y su función en el ámbito del poder cultural en diversos contextos sociales, lo que proporciona puntos de apoyo para comprender la creación de valor y el estatus que adquiere la literacidad digital en la actualidad, sobre todo, en el marco de las instituciones educativas (Cook-Gumperz, 2006).

En ese sentido, Craig (2003) expone que la manera en que la escuela otorga estatus a ciertas literacidades digitales contribuye al desarrollo de una mirada negativa sobre la forma en que los jóvenes utilizan el lenguaje y la lectoescritura en entornos digitales. En cuanto a la relación entre la forma de escribir en entornos

digitales y su influencia en la redacción de los jóvenes en contextos académicos, no existe evidencia científica de que lo primero impacte negativamente en lo segundo (Craig, 2003). Esto se debe a que, retomando la noción de las multiliteracidades, las personas pueden desarrollar una amplia gama de prácticas de escritura, sin que esto afecte su adecuación a otros contextos.

Una visión más amplia acerca de lo que escriben los jóvenes debe incluir el reconocimiento de estas literacidades múltiples, con el fin de modificar la perspectiva sobre los formatos que adquieren en Internet. El escribir en la red o a través de dispositivos electrónicos es, en primera instancia, la capacidad de ser social a través de la palabra escrita, por lo que los entornos digitales se plantean como una ventana hacia nuevas literacidades y hacia una diversidad de prácticas que los jóvenes realizan con la tecnología.

CAPÍTULO 2. JÓVENES EN LA RED

Ya se ha mencionado la forma en que las literacidades se desarrollan en el marco de los espacios que proporciona la Internet. Estos entornos en donde los jóvenes llevan a cabo sus prácticas letradas vernáculas se valen de herramientas virtuales, en particular las redes sociales y la manera en que estas les permiten conformar comunidades que, posteriormente, se analizarán bajo los fenómenos de la zona de contacto.

La importancia de iniciar diversas reflexiones sobre las personas que realizan estas prácticas recae en este capítulo, donde se desarrolla una perspectiva sobre las y los jóvenes que busca apartarse de las miradas generalizadoras, y que tienden a ignorar la diversidad que les caracteriza. Además, se consideran las particularidades de algunos conceptos que se analizan en los estudios realizados con personas jóvenes, como las culturas juveniles y las juventudes.

Se aborda también lo que sucede fuera de la escuela, al vincular sus actividades con el acceso a Internet. Esto lleva a considerar los referentes culturales con los cuales entran en contacto los jóvenes estudiantes, y que permean en sus relaciones con sus pares y dan cuenta de los fenómenos de la zona de contacto. De tal manera que, en el presente capítulo, se exponen algunos elementos que constituyen los escenarios digitales que los jóvenes utilizan mediados por diversas tecnologías. Es importante resaltar que, más allá de destacar la presencia tecnológica, se busca analizar los contextos que proporciona la Internet como escenarios en donde las culturas de los adolescentes conviven y se modifican entre sí, integrando la noción de comunidades alternativas y diversas.

Lo expuesto en este apartado busca destacar aquellos escenarios digitales que se encuentran ajenos a la institucionalidad, con el fin de visibilizar algunas de las prácticas que los jóvenes están llevando a cabo fuera de la escuela. Esto incluye el desarrollo de producciones simbólicas que implican la generación de comunidades juveniles diversas y dinámicas, entre otras cosas, por las posibilidades que ofrece Internet para el intercambio de experiencias y la retroalimentación inmediata.

2.1 Hacia una caracterización de los jóvenes

Reflexionar en la idea del “ser joven” es ahondar en una discusión que se ha visto influenciada por factores como el contexto histórico y el desarrollo social y cultural. Incluso en la actualidad se siguen debatiendo las características que conforman a los jóvenes y las perspectivas con las que se abordan los estudios sobre el tema. No obstante, el enfoque que se busca fomentar en esta investigación coincide con lo planteado por Pinto y Cabrera (2018), al destacar la “necesidad de reformular teórica y conceptualmente la categorización de ‘los jóvenes’ a partir del reconocimiento de la diversidad que hoy los caracteriza, así como de las estructuras espaciotemporales que definen su modo de estar en el mundo” (p. 103).

En lo cotidiano, se tiende a pensar en los vocablos jóvenes y juventud como sinónimos, donde pocas veces se hace una distinción conceptual entre ambos términos. En algunos casos se utiliza también la noción de culturas juveniles para abordar las manifestaciones culturales que desarrollan los jóvenes, lo que implica características como la interacción y el intercambio entre individuos en contextos diversos. Sin embargo, la importancia de clarificar estos términos se torna relevante

al buscar hablar de los jóvenes como reflejo de nuevas culturas que se develan en prácticas y expresiones diversas, superando la idea del adolescente como sujeto en crecimiento o maduración (Weiss, 2015).

Algunas investigaciones dan cuenta del desarrollo de la conceptualización sobre los jóvenes, clarificando el término y proporcionando puntos de partida para su análisis. En este sentido, Pinto y Cabrera (2018) distinguen entre las caracterizaciones realizadas en diversos estudios que involucran a este sector de la sociedad, planteando la discusión entre culturas juveniles, como producción simbólica; juventudes, como fenómeno social; y jóvenes, como sujetos o actores. Los diversos enfoques ayudan a superar la idea del “ser joven” como una etapa transitoria hacia la adultez, considerando las particularidades de los entornos en los cuales se desarrollan.

Los primeros indicios para una categorización de los jóvenes implican el concepto de la adolescencia, que bajo los aportes de Hall (1904) eran concebidos como un segundo nacimiento enmarcado por el incremento de valores idealistas y también por el crecimiento de un sentido de civilidad. Algunos aspectos vinculados al entusiasmo religioso reflejan la idea de una etapa inacabada que tiende a mejorar en el proceso que sigue un joven hasta convertirse en adulto.

La adolescencia es uno de los antecedentes del concepto que se da en el marco de la Revolución Industrial y la lucha de clases. Debido a la necesidad de mano de obra especializada, en países como Gran Bretaña y los Estados Unidos se comenzó a retrasar el ingreso de los jóvenes al trabajo en aras de recibir esa especialización en las escuelas, formándolos para cubrir las necesidades de una industria en crecimiento. La adolescencia se constituyó entonces como una etapa “descubierta” por las clases medias, exclusiva de este grupo social hacia finales del siglo XIX (Gillis, 1981).

Para el análisis de las distintas concepciones del “ser joven”, se comenzará a abordarlo desde una perspectiva cultural. Se parte desde el concepto de sociedades adolescentes debido a que, históricamente hablando, han sido constituidas a través de establecer intereses propios alejados del mundo de los adultos, por lo que sus manifestaciones simbólicas contribuyen al desarrollo de estándares que los apartan de las metas establecidas por otros sectores de la sociedad (Coleman, 1961). Esto funge como introducción al tema de las culturas juveniles debido a sus aportaciones para la creación de significados en el marco de los análisis sobre los jóvenes.

2.1.1 Culturas juveniles

Definir a los jóvenes con base en la edad es una costumbre muy arraigada que persiste hasta nuestros días. Sin embargo, es importante destacar que, desde hace muchos años, se han considerado otros aspectos que dan cuenta de la condición de joven, entre ellos factores como la escolaridad y los grupos a los que se integran. En este sentido, la idea de “comunidad escolar libre”, que se implementó en Alemania durante la primera década del siglo XX, buscó reconocer a las culturas juveniles que permeaban en el país, paralelo al desarrollo de diversas experiencias educativas (Feixa, 2006).

En 1914, Benjamin (1993) establece algunas de las primeras pautas para ampliar el concepto de la “cultura juvenil”, profundizando en el concepto del joven más allá de la adolescencia y separándolo de su caracterización pre-adulta. En este sentido, menciona que el joven no es adulto ni debe considerarse como un

preámbulo hacia esa etapa de la vida, y que tampoco debe omitirse la diversidad de manifestaciones sociales y culturales que reflejan.

De cierta manera, Benjamin (1993) contribuye a los enfoques que tienden a idealizar a los jóvenes, al recalcar la esperanza que representan para la humanidad debido a que su cultura no estaba contaminada por el mundo de los adultos. Su idea de la cultura juvenil se fundamentaba en la concepción de que, a partir de estas, podían establecerse parámetros que contribuyeran a la construcción de una mejor sociedad.

En el caso de América Latina, la reflexión sobre las culturas juveniles estuvo ligada a distintos sucesos sociales y políticos que impactaron la zona durante la segunda mitad del siglo XX. Los primeros intentos por profundizar en sus características fueron realizados por investigadores norteamericanos y europeos, quienes concluyeron que la juventud era un constructo cuyo origen se daba en la industrialización y urbanización de las comunidades (González, 2002).

En contraste con lo anterior, las investigaciones más recientes apuntan a un reconocimiento de la diversidad de los jóvenes, cuyos enfoques se han ampliado para integrar a aquellos que se desarrollan fuera de las organizaciones propias de la institucionalidad, rompiendo con enfoques de índole positivista y dando paso a la divulgación de experiencias que reconocen las distintas formas de participación social y conformación de identidad.

Acerca de las investigaciones sobre jóvenes en América Latina, Oliart y Feixa (2012), destacan que los estudios de la región por mucho tiempo tuvieron un marcado interés por analizar las contraculturas y subculturas juveniles. Sin embargo, las primeras investigaciones sobre juventud en América Latina desarrollaron interpretaciones que compartían rasgos con los enfoques de la Escuela de Birmingham, salvo algunas particularidades: el concepto de clase tenía

un sentido económico más profundo y el concepto de resistencia tenía una mayor carga política (Oliart y Feixa, 2012).

Durante las décadas de los años sesenta y setenta, los estudios sobre la juventud comenzaron a involucrar a organismos del Estado y a desarrollarse bajo una perspectiva sociológica (Feixa, 2006). Los enfoques de estas investigaciones consideraban la integración de los jóvenes en actividades sociales, y sus perspectivas políticas:

> La mayor parte de estos estudios estaban focalizados en los procesos de integración y desarrollo social de los jóvenes, intentando sumar dichas situaciones a proyectos modernizadores; como también se detecta un énfasis acusado en indagaciones de carácter político e ideológico en la juventud, básicamente estudiantil. Así, se puede constatar que los estudios sobre procesos políticos desde la perspectiva de la juventud universitaria, monopolizaron la mayor parte de la investigación social sobre estos actores. No obstante, tendríamos que convenir que estas obras son marginales en su conjunto con respecto al grueso de las investigaciones hechas en la región, al menos hasta el año Internacional de la Juventud proclamado por la ONU en 1985 (Feixa, 2006, p. 15).

Por mucho tiempo, el campo de las investigaciones sobre la juventud en América Latina sirvió para materializar diversas iniciativas del Estado dirigidas a la población joven, esto en forma de legislaciones, instituciones públicas y el diseño de perfiles profesionales para que los jóvenes ingresaran a la vida “productiva” (Feixa, 2006). El cambio de paradigma se le puede atribuir a otros organismos, como aquellos que surgen de la sociedad civil o a las acciones colectivas, que prefirieron confiar en actores juveniles organizados en forma de redes, asociaciones, plataformas o consejos.

La antropología tiene un papel crucial en los estudios realizados en América Latina, siendo la etnografía el método más utilizado para el desarrollo del conocimiento, aprovechando la relación entre los investigadores y los actores (Urteaga, 2011). Las subjetividades juveniles ocupan un lugar predominante en este tipo de estudios, observando las tensiones entre la globalización y las realidades locales, y el surgimiento de formas de vida alternativas (Margulis, 1997). Lo anterior incluye la innovación en los roles que desempeñan los jóvenes en movimientos sociales, y las transformaciones culturales que impactan en la promoción de nuevos valores y relaciones sociales (Borelli y Filho, 2008).

Se percibe en algunas de las investigaciones conducidas por instituciones oficiales una tendencia a observar a los jóvenes desde una mirada ajena, utilizando instrumentos e indicadores para describir su realidad y generar una apreciación en apariencia objetiva. La prevalencia de este enfoque es evidente en la redacción de documentos oficiales sobre políticas destinadas a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, quienes por lo regular no son tomados en cuenta para su diseño e implementación.

Los aportes plasmados en los estudios sobre las juventudes en América Latina reflejan un cambio de paradigmas que pueden favorecer a la construcción de una mirada propia acerca del “ser joven”. Los factores políticos, sociales, culturales y educativos que se viven actualmente en la región influyen en la evolución del concepto de las juventudes, favoreciendo la existencia de enfoques emergentes dignos de analizar y que exigen interpretaciones exhaustivas. Diversas propuestas plasmadas en investigaciones holísticas se promulgan por un enfoque menos reduccionista, que evite una reflexión sobre los jóvenes basada en puntos de vista estigmatizadores y excluyentes, y que contribuya a la trasformación de estos en el marco de las políticas públicas y las instituciones educativas.

El concepto de culturas juveniles hace referencia al conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles (Reguillo, 2000). Para Valenzuela (2011) los antecedentes de las culturas juveniles se dan en el marco de momentos de “subjetividad melancólica”, en donde existe una reducción de credibilidad de aquellos elementos que prometían una utopía posible, con la consecuente necesidad de encontrar alternativas ante la nueva realidad. El rol de los jóvenes se transforma para dar paso a la reinvención de esa realidad, donde cuestionan sus “mundos de vida” y generan espacios de identificación.

Por lo anterior, las culturas juveniles toman entonces dos vertientes importantes en donde entran en juego las necesidades e intereses de los jóvenes que las conforman. Por un lado, se adscriben a manifestaciones culturales con las cuales se identifican (como los *gamers*, *otakus* y *frikis*), y con otras que tienen que ver con la idea de la revolución social, donde se ubican el feminismo, los movimientos antirracistas, y aquellas manifestaciones que buscan sumarse a posturas políticas o sociales destinadas a la transformación de paradigmas establecidos (Valenzuela, 2011).

Solé Blanch (2005) menciona que el concepto de culturas juveniles debe ser capaz de englobar tanto modos de comportamientos como estilos de vida. Estas características originan manifestaciones culturales de los jóvenes al margen de las instituciones formales, que son influenciadas por sus adscripciones personales. Estas adscripciones tienen estrecha relación con sus hábitos de consumo, por lo que Solé Blanch (2005) afirma que la aparición de una cultura juvenil coincide con la aparición del consumidor adolescente. Esta noción se vincula con una primera vertiente sobre las características de la cultura juvenil, que implica un proceso de construcción identitaria:

> Es importante destacar, en todo caso, cómo los artículos de consumo de la música y la moda, la cultura popular de los medios de comunicación, las

formas de diversión, etc. proporcionan los materiales simbólicos a partir de los cuales los jóvenes elaboran su cultura corriente. Sin embargo, hay que admitir también que su cultura corriente está ligada al mundo social, pues la elaboración de flujos de significados y valores se combina con los materiales simbólicos proporcionados por la escuela, la familia, el origen social, etc. (Solé Blanch, 2005, p. 331).

Feixa (2018), expone el panorama sobre la evolución de las culturas juveniles en los últimos años. Es particularmente relevante su revisión acerca de las redes y culturas juveniles transnacionales, además de mencionar que las expresiones culturales que se dan en el marco de estos fenómenos proporcionan una ventana privilegiada para analizar las juventudes y su impacto en las sociedades contemporáneas. Adicionalmente, Feixa (2018) realiza un breve repaso de la evolución del concepto de las culturas juveniles llevándolas de la idea de culturas sumergidas a culturas emergentes, como una forma de visibilizar estas manifestaciones culturales.

Los aportes de Reguillo (2000) marcan un parteaguas en los estudios sobre las culturas juveniles al considerarlas como palimpsestos de identidad (coincidiendo con Martín-Barbero (1998) en el uso del término). Reguillo (2000) menciona que, pese a las diferencias entre las adscripciones identitarias que conforman las culturas juveniles, es posible identificar una constante: el grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes, el cual se traduce en acciones. Lo anterior significa que estos colectivos han desarrollado formas de comunicación que les permite reapropiarse de la misma, lo que ayuda a su compromiso con uno mismo y con el grupo, influyendo en su identidad.

El concepto de culturas juveniles ha evolucionado conforme se han replanteado las bases que lo sustentan. Uno de ellos fue el concepto de clases sociales, cuyas bases económicas y políticas han dado paso a referencias de tipo

vivencial o social (Feixa, 1996). Lo anterior se origina a partir de una integración de los miembros de estas antiguas clases a dinámicas en común, proporcionando una interacción e intercambio personal entre los individuos. Esto marcó un parteaguas en la conceptualización de lo juvenil considerado por mucho tiempo como uniforme y definido a partir de la edad y la generación.

Feixa (1996) propone adoptar el concepto “culturas juveniles” como una forma de evitar las características homogeneizadoras del término “la cultura juvenil”. Además, coincide con Reguillo (2000) al evitar el término subcultura por considerar que este adquiere una connotación que sólo puede explicarse desde una perspectiva de clase. Además, aclara que la noción de culturas juveniles es una abstracción, y que no debe confundirse con realidades que puedan ser observadas de manera empírica. Por ello, toma distancia de las etiquetas que los medios de comunicación imponen a la juventud, denominando a las mismas como “estilos” y que se basan en la caracterización a través de las imágenes y las tendencias del momento.

Otras precisiones en el marco de la idea de las culturas juveniles tienen que ver con las microculturas. Feixa (1996) utiliza el término para referirse al flujo de significados y valores localizados entre grupos juveniles minoritarios atendiendo a contextos locales específicos. Ejemplo de ello son los distintos grupos en los que los jóvenes interactúan en su día a día, como la microcultura de la escuela o la que conforman en sus ratos de ocio (como grupos artísticos, deportivos o incluso virtuales). En las sociedades modernas, en que el joven se encuentra en constante búsqueda de sistemas de relación que le permitan mantenerse seguro y aceptado, estas microculturas le proporcionan relaciones más estrechas fuera del contexto familiar, por lo que su sistema de valores se consolida fundamentalmente en el entorno que le rodea (Soriano, 2001).

Feixa (1996) abunda en algunas de las características que constituyen la noción de culturas juveniles, a partir de dos acepciones que distingue como maximalista y minimalista:

> Según la acepción maximalista, éstas refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. Según la acepción minimalista, definen la aparición de microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específicos (Feixa, 1996, p. 73).

En la evolución del concepto de culturas juveniles, se aprecia una intención de superar visiones que clasifiquen a las comunidades integradas por jóvenes desde perspectivas generalizadoras. Esto es de suma importancia, considerando la diversidad que se observa en estos grupos y las múltiples dinámicas en las que se desenvuelven.

Por otro lado, resulta relevante que las políticas públicas, tanto aquellas destinadas a abordar las necesidades de los jóvenes, como las que los identifican como parte de distintas problemáticas sociales, consideren la evidencia existente de experiencias conducidas por organismos ciudadanos y no sólo de las instituciones del Estado. Lo anterior favorecería la integración de los puntos de vista de los jóvenes, con el fin de fomentar enfoques más incluyentes.

2.1.2. Juventudes

Algunas de las primeras experiencias que teorizaron sobre las juventudes recurrieron principalmente a sus hábitos de consumo y a la necesidad de identificar grupos sociales que cumplieran con determinados estilos de vida, además de esgrimir ciertas escalas de valores (Reguillo, 2000). A esta visión se agregaron los rasgos de la juventud de la posguerra: desinterés por la política, una adaptación forzada hacia nuevas ideologías, y curiosidad sobre nuevos mundos, en particular el mostrado por los Aliados (Schelsky, citado en Schmidt, 2003). Se observaba que este sector buscaba integrarse lo antes posible al sistema social ahora establecido, garantizando de alguna manera su continuación.

A mediados de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos toma fuerza la figura del *teenager* en el marco de los análisis sobre la juventud. Se gesta un punto de encuentro entre dos concepciones importadas de Europa: la edad se convierte en un factor determinante (más allá de la clase social) pero, al mismo tiempo, trabajos como el de Coleman (1961) hablan de una más independiente "sociedad adolescente", con reglas distintas a las del mundo de los adultos y cuyos intereses se apartaban de la escuela. Uno de los aportes de Coleman (1961) a la caracterización de la juventud consiste en la necesidad de aprobación por parte de sus semejantes:

> Nuestros adolescentes son relegados, tal vez hoy más que nunca, de la sociedad adulta. Aunque todavía están orientados a cumplir los deseos de sus padres, al mismo tiempo buscan con afán la aprobación de sus pares. En consecuencia, nuestra sociedad tiene en su seno un conjunto de pequeñas sociedades adolescentes, enfocadas en sus propios intereses y en cosas alejadas de las responsabilidades de los adultos lo que,

probablemente, contribuya al desarrollo de estándares que los aparten de las metas establecidas por el resto de la sociedad (Coleman, 1961, p. 9).

Esta idea de las sociedades adolescentes comienza a dar cuenta de la diversidad de la juventud, contrastando con la tendencia de los estudios de la época por analizarla desde una perspectiva homogénea. Además de esto, comienzan a distinguirse dos corrientes en estas investigaciones conducidas en las sociedades de Occidente: mientras que en Europa se analiza a este sector desde el desarrollo de una conciencia de clase y los movimientos estudiantiles, las investigaciones norteamericanas abordaron la figura del joven como variable en los problemas derivados de la industrialización de las ciudades, tales como la violencia y la drogadicción (Feixa, 2006).

El debate sobre la juventud a finales de los años sesenta busca superar la concepción que se tenía de ellos como producto de una cultura industrializada y hedonista para visualizarlos como lo opuesto: creadores de una conciencia revolucionaria que habría de llevar a la sociedad a cambios sustanciales. Su participación en movimientos por los derechos civiles y protestas estudiantiles, de alguna manera, retoman la visión planteada por Benjamin (1993) a principios de siglo, promoviendo la idea del joven como esperanza de una mejor sociedad, más libre y mejor organizada.

Para Erikson (1981) la juventud es una etapa en donde se refleja la búsqueda de identidad caracterizada por momentos de confrontación ante la autoridad que representa el mundo de los adultos. Bourdieu (1990) coincide con esto al hablar de una lucha entre la juventud y la vejez, en donde el juego de fuerzas permite comprender las diferencias entre ambos conceptos. Se considera que, por su diversidad, resulta complejo definir a la juventud de manera uniforme, y que sus diferencias pueden establecerse a través del lugar que ocupan en el entramado social (Bourdieu, 1990).

Existen ideas que, a pesar de los múltiples estudios y propuestas que resaltan lo diverso de la juventud, se siguen enarbolando en lo cotidiano para describir el fenómeno que representa lo juvenil en la actualidad. En este sentido, el trabajo de Feixa y Portillo (2012) brinda reflexiones importantes sobre los factores que perpetúan nociones de la juventud que ya han sido superadas. Mencionan como problemas principales el establecimiento estricto de un rango de edad y las características transitorias que le otorgan los sistemas dominantes, lo que contribuye a una caracterización pobre y sesgada de lo que conforma a la juventud en nuestros días (Feixa y Portillo, 2012).

Feixa y Portillo (2012) mencionan que, en un sentido administrativo, se suele distinguir a la juventud como aquel sector de la población que se encuentra en un rango de edad entre los 15 y 30 años. Plantean que esta clasificación suele ser útil para exigir deberes ante el Estado o para proporcionar ciudadanía, como sucede cuando una persona alcanza los 18 años de vida; sin embargo, poco aporta para generar una visión más diversa de la juventud al encasillar y unificar la categoría a un simple número.

Por otra parte, se habla de una etapa transitoria al considerar como variable la dependencia al sistema social establecido, como por ejemplo su dependencia a los padres o a las instituciones educativas (Feixa y Portillo, 2012). Bajo esta perspectiva, una persona que se independiza económicamente a sus 20 años o un estudiante de bachillerato que abandona la escuela para integrarse a actividades informales deja de ser joven (en teoría) por llevar a cabo su deslinde del mencionado sistema.

Por lo anterior, Feixa y Portillo (2012).exponen su concepción sobre los modelos de juventud como flexibles y no lineales, ya que esta no responde a patrones fijos e inalterables. Mencionan la existencia de factores externos que influyen en las nuevas dinámicas en las que se integra la juventud, proporcionando

un ejemplo contextual al hablar del fenómeno que se presenta cuando un joven se independiza de sus padres, pero regresa al poco tiempo por problemas económicos.

Este ir y venir es una de las características de la juventud en la actualidad, incluso cuando se habla del consumo cultural y de las prácticas sociales que llevan a cabo en los diversos grupos que la conforman. Feixa y Portillo (2012) consideran que su perspectiva busca visibilizar a esa juventud que transita en una especie de intersticio, donde no se encuentra definida por la legalidad ni por la marginalidad, y que son portadores de estilos de vida múltiples y de consumos culturales y prácticas de ocio diversificadas.

Reguillo (2000) enarbola una diferenciación entre los conceptos “juventud” y “jóvenes”, planteando el tiempo como una variable importante para establecer sus respectivos contrastes. Se plantea que aún es recurrente el pensamiento en ciertos sectores de la sociedad (principalmente formales, como el Estado, la familia o la escuela) de considerar a la juventud como una categoría de tránsito hacia una etapa de mayor valor, depositando la esperanza en lo que serán y minimizando lo que son en la actualidad (Reguillo, 2000).

Se coincide con Morales y López (2018), quienes explican que definir a la juventud es un proceso complejo que implica su análisis desde enfoques diversos y considerando el momento histórico en el que se desenvuelven. En este punto, resultan importantes los aportes de Zebadúa Carbonell (2008) para ampliar la idea de la juventud a la de juventudes, decantándose por el aspecto plural de las mismas al dar cuenta de la multiplicidad de sus orígenes, lo diverso de sus manifestaciones, y los distintos roles que desempeñan al participar en sus sociedades. Sobre esto, menciona que:

> No existe una sola juventud sino muchas “juventudes”. Porque al estar observando las prácticas culturales juveniles nos damos cuenta de la

> existencia de muchas maneras de reinterpretación de la realidad, a partir de distintas trayectorias de vida en donde se encuentran, por ejemplo, la clase social, el género, la escuela, que signan definitivamente las formas del ser joven que, al mismo tiempo, se representa mediante experiencias o prácticas culturales (Zebadúa Carbonell, 2008, p. 56)

Esta pluralidad del concepto de juventudes se refleja en Caccia Bava, et al. (2017) quienes presentan experiencias desarrolladas en el marco de los estudios sobre el protagonismo juvenil en contextos urbanos, abordando su diversidad. Se mencionan diversas formas de protesta que han permeado en diversos movimientos alrededor del mundo, como el *Black Bloc* y la *SlutWalk*.

Este tipo de manifestaciones incorporan no solo iniciativas presenciales, sino el uso de lo virtual con la difusión de actividades e información a través de redes sociales. Surge además la noción de los “mediactivistas”, destacando algunas particularidades de estos grupos como el “artivismo” en las acciones de protesta a través de expresiones artísticas, que convierten las manifestaciones políticas en eventos irreverentes y caracterizados por el uso de performances (Caccia Bava, et al., 2017).

Debido a lo anteriormente expuesto, se afirma que la experiencia de ser joven es heterogénea por lo que, al referirnos a aquellas que involucran a un amplio número de personas, es preciso hablar de “juventudes”. Esto reconoce el dinamismo y diversidad de los diferentes grupos que se identifican bajo esta noción, y que comparten una multiplicidad de desafíos, necesidades e intereses.

Además de esto, es importante reconocer las distintas experiencias y perspectivas entre los jóvenes. Si bien es cierto que muchas de estas se abordan a partir de la exploración de sus referentes culturales, existen otros aspectos que dan cuenta de la pluralidad de las juventudes, como la diversidad sexual, identidad de

género, la participación de personas con alguna discapacidad, la conformación de conciencia de clase, entre otras. Reconocer lo anterior propicia diálogos más incluyentes y una mayor representación de las voces de los jóvenes en la sociedad.

2.1.3. Los jóvenes en términos socioculturales

En la actualidad, hablar de lo que significa “ser joven” se complejiza al reconocer la heterogeneidad que rodea a esta noción. Sin embargo, por mucho tiempo la idea de los jóvenes como parte de la sociedad se sustentaba en su calidad de fase previa a la adultez, y que por el momento se dedicaban a los estudios, eran “hijos de familia”, y residían en las grandes urbes, esperando su momento para integrarse a la vida productiva.

A partir de los aportes de la escuela de Birmingham en los años setenta, comienzan a desarrollarse enfoques que se apartan gradualmente de las teorías de la contracultura para interpretar a los jóvenes a partir de experiencias sociales situadas en dinámicas de clase (Feixa, 2006). Su importancia radica en que fueron algunos de los primeros intentos por reflexionar sobre los jóvenes fuera del contexto escolar, tomando como referencia sus estilos de ocio distintivos, interacción de tradiciones y símbolos comerciales.

Siguiendo a Feixa (2006), el denominado Año Mundial de la Juventud de 1985 estuvo enmarcado por diversas crisis económicas, modificando las condiciones de los jóvenes alrededor del mundo. Esto implicó un cambio en las dinámicas de las juventudes, pasando de ser referentes revolucionarios a

experimentar la incertidumbre por su vulnerabilidad ante las repercusiones del estancamiento económico (Feixa, 2006).

Lo anterior motiva un replanteamiento del concepto durante el fin de la década de los ochenta y principios de los noventa. La situación que impera se convierte en el marco ideal para la aparición de “tribus” que, en el caso de los jóvenes, representan algo que las instituciones tradicionales ya no pueden proveerles: apoyo, lugar, arraigo y sentido de pertenencia (Rubio y San Martín, 2012).

Valenzuela (2005) expone que las primeras concepciones del ser joven destacan por depender no sólo de criterios biológicos, sino por su posición en las escalas sociales de culturas diversas, cuyo tránsito era definido a través de rituales, como se expone en diversos estudios de corte antropológico. En este orden de ideas, surge un paralelismo entre “juventudes” y “jóvenes”, especificando que las categorías sociales y las clasificaciones que definen ambos conceptos han sido imprecisas y difusas, esto debido a que sus características son tan diversas que se les puede ubicar en más de una tipificación (Valenzuela, 2005).

Valenzuela (2005) proporciona un acercamiento sobre la idea del ser joven abordada en estudios sobre las juventudes, que se caracterizan por seguir una línea apegada a una perspectiva dominante de la educación y a la percepción de los jóvenes a partir de modelos legitimados y dominados por los adultos. Aborda incluso algunos aportes de Aristóteles, quien define a los jóvenes desde el hedonismo, destacando su ingenuidad e impulsividad. Se rescatan pasajes del pensamiento del filósofo griego donde hace un contraste entre los ancianos y los jóvenes afirmando que, mientras los primeros viven de recuerdos, el joven se llena de esperanza ante el porvenir debido a que no ha experimentado el desengaño y ha cometido menos errores (Valenzuela, 2005).

Al hablar de los jóvenes, Pinto y Cabrera (2018) destacan sus dimensiones estéticas, mediáticas y culturales utilizadas para indagar en los procesos políticos y sociales que llevan a cabo, lo que implica un intercambio entre su cultura de origen y lo referentes que adoptan a partir de su contacto con los medios de comunicación y la globalización. Esto hace que los jóvenes en la actualidad se caractericen por su diversidad y flexibilidad ante la posibilidad de adoptar nuevas prácticas culturales en el marco de sociedades en constante dinamismo.

Para Reguillo (2000), los jóvenes son una construcción histórica y cultural. Es posible notar que la mayoría de las conceptualizaciones se dan en un marco de ideas que oscilan entre la idealización de los jóvenes como símbolo de esperanza, vitalidad y un mejor porvenir social, y la percepción negativa de los mismos ante su falta de interés por temas primordiales (como la educación), y su papel como factor relevante en el desarrollo de políticas públicas.

Zebadúa Carbonell, Chaparro y Echeverry (2018) hablan de superar estos discursos de exaltación y satanización al conceptualizar a los jóvenes, proponiendo en contraste entenderlos como contingencia, es decir, “pensarlos como actores con capacidad de reflexividad y actuación mediada por las circunstancias socioeconómicas, raciales, étnicas y sexo-genéricas que sitúan a cada uno en una posición dentro de un espectro posible de acciones” (Zebadúa Carbonell, et al., 2018).

Valenzuela (2011) al desarrollar una tesis del “ser joven” acorde con los tiempos actuales, parte de una concepción desarrollada en el periodo comprendido entre la década de los sesenta y los ochenta, considerando dos factores: un sincretismo cultural que se dinamizó a partir de la postguerra, y el crecimiento económico de la clase media (Valenzuela, 2011). Para ello, recurre a Heller (citada en Valenzuela, 2011) al mencionar que es joven quien aún no está absorbido por una función en el marco de la división del trabajo. Con esto, busca explicar que los

movimientos juveniles atrajeron a jóvenes de contextos sociales muy distintos, de los cuales aún no se conocía el rol que posteriormente desempeñarían como fuerza laboral (Valenzuela, 2011).

Al considerar esta definición, Valenzuela (2011) menciona que se identifican dos problemas: la identificación de ciertos sectores de las zonas industrializadas (que podríamos considerar como urbanas) como ejemplos característicos del “ser joven”, y el planteamiento de una uniformidad en sus hábitos de consumo cultural. Estos dos elementos son los que Valenzuela (2011) señala como algunas de las limitantes al caracterizar a los jóvenes, ya que se enfatiza en los rasgos propios de los contextos privilegiados (que tenían acceso a instituciones educativas y con cierto poder adquisitivo) y se excluía de esta clasificación a personas pertenecientes a comunidades pobres y rurales, además de promover una uniformidad en su descripción.

Reguillo (2000) utiliza de manera reiterada la noción de “sujetos” para referirse a los jóvenes, señalando sus competencias para crear discursos propios sobre los aspectos que conforman su mundo. De igual manera, su postura sobre considerar a estos como como agentes sociales refleja su interés por representarlos con la capacidad de apropiarse de objetos materiales y simbólicos. Este factor que denotan los jóvenes es relevante para transformar la noción que se tiene de ellos en ambientes institucionalizados, al demostrar su influencia en la creación de nuevas formas de representar los entornos.

Lo anterior refleja el papel activo de los jóvenes en las sociedades en las que se desenvuelven. Valenzuela (2005) considera que este rol surge de los conflictos entre jóvenes y adultos, pero remarcando que esta concepción todavía resulta insuficiente para categorizarlos. Estudios como los de Martín Barbero (2000) reconocen un proceso de negociación con sistemas e instituciones dominantes, y lo ambiguo de las relaciones que los jóvenes establecen con estos organismos.

Las prácticas sociales que establecen con las escuelas y el Estado, por ejemplo, tienden a plasmar elementos en constante dinamismo que conlleva, en mayor o menor medida, la noción del conflicto. Esto representa de manera clara las posibilidades de los jóvenes como sujetos activos en las sociedades, y su rol determinante en su propio proceso de demarcación de los adultos.

Los aportes de Reguillo (2000) representan uno de los referentes más importantes para al debate sobre la conceptualización de los jóvenes y los procesos en los cuales se instituyen como sujetos. Menciona que, para identificar a los sujetos y sus prácticas, se deben considerar los cambios culturales, además de indagar en sus orígenes y su evolución en distintos contextos políticos y sociales.

En relación al sentido que los jóvenes atribuyen a sus prácticas, Reguillo (2000) menciona que es posible identificar, desde una perspectiva hermenéutica, la manera en que las representaciones que los propios “actores juveniles” atribuyen a sus acciones y crean significados. Su trabajo proporciona entonces una mirada más compleja sobre el proceso que siguen los jóvenes en la construcción de sentido, favoreciendo la problematización del sujeto juvenil desde una perspectiva heterogénea.

2.2 Los fines que persiguen los jóvenes en Internet

Internet ha sido adoptado por los jóvenes, en particular, por las posibilidades que les ofrece a sus usuarios de superar las limitaciones del entorno material, permitiéndoles incluso crear identidades en línea. En estos términos, podría decirse que la red es un campo fértil para la experimentación, de tal modo que una persona

puede involucrar una multiplicidad de referentes que nutren su perfil “real”. Esto puede ser especialmente atractivo para los jóvenes, debido a la búsqueda de identidad que muchos de ellos realizan en distintos contextos en los que se desenvuelven.

En este sentido, el espacio digital está incrustado en las construcciones sociales, culturales, económicas y subjetivas más amplias de la experiencia vivida y los sistemas dentro de los cuales una persona existe y se desarrolla. Este enfoque permite comprender que los adolescentes usan Internet para crear espacios sociales únicos en los que pueden usar la mensajería instantánea y los sitios de redes sociales para mantener sus amistades, pero también pueden superar las limitaciones geográficas de la asociación. Pueden incluso acceder a otras personas que comparten sus preocupaciones e intereses y que no pertenecen a su grupo social inmediato.

Al hacer lo anterior, los jóvenes están accediendo a nuevas redes sociales, recursos informativos y oportunidades diversas. Al mismo tiempo, como lo han demostrado diversos estudios, la mayor parte de ellos se involucran en dinámicas comunicativas que se caracterizan por la transmisión y recepción de referentes culturales, los cuales favorecen cambios en la manera en que los jóvenes observan su propia realidad. De ahí la importancia de abordar aquellos procesos que facilitan (en el ámbito de la comunicación) la transición de ciertos elementos culturales a otros.

La discusión sobre los continuos cambios que atraviesan las sociedades en materia de información por lo regular destaca la influencia que tiene Internet y las redes sociales en la forma en que las personas obtienen y procesan *data*. Sin embargo, el impacto que tienen estos en la cultura es innegable, sobre todo, cuando se habla de entornos de acción y prácticas que se realizaban de manera cotidiana y que en la actualidad son mediadas por la tecnología.

En México han surgido algunos estudios que buscan modificar la visión de las tecnologías y el uso que los jóvenes le dan a las mismas. Un ejemplo de ello es el trabajo de Crovi y Lemus (2014), quienes realizan diversos análisis sobre las interacciones de los jóvenes con lo digital y la forma en que trasforman estas tecnologías a partir de los usos que les otorgan en su vida cotidiana. El estudio parte de antecedentes de investigación que se remontan al año 2005 con el proyecto "Tecnologías de información en la comunidad académica de la UNAM: acceso, uso y apropiación", el cual se centra en la manipulación de las TIC y de los recursos disponibles en internet por parte de estudiantes de distintas áreas de la universidad (Crovi y Lemus, 2014).

En los antecedentes del proyecto se señala que, en un inicio, la muestra utilizada vinculó a docentes de la institución, además de estudiantes de diversas áreas académicas. Se plantea que a raíz de este estudio se observó en particular una incorporación mayor de las tecnologías en la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes (Crovi y Lemus, 2014). Lo hallazgos propiciaron un replanteamiento del proyecto de investigación, con el fin de centrarse en la forma en que los alumnos se vinculaban con las tecnologías en la universidad y fuera de ella.

Crovi y Lemus (2014) reconocen la diversidad de los participantes de la investigación al utilizar el concepto "juventudes", destacando las características heterogéneas de los orígenes de los grupos juveniles y los contextos en los que llevan a cabo sus actividades. Uno de los principales aportes que se obtienen del proyecto citado es que, además de visibilizar los usos sociales y comunicativos que los jóvenes le otorgan a las TIC en entornos digitales, es notable observar que la mayoría de estos obtienen el dominio de las tecnologías en sus prácticas cotidianas y no en las escuelas (Crovi y Lemus, 2014).

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un factor importante en las dinámicas de las sociedades actuales. Estas tecnologías

han evolucionado: de ser utilizadas para almacenar e intercambiar información, en la actualidad y con los recursos disponibles Internet han hecho posible la comunicación en tiempo real, así como favorecer la inmediatez en el acceso a fuentes de información. El desarrollo de la red mundial ha supuesto oportunidades y retos en términos de interacción social, así como la modificación de algunas de las dinámicas en las que se vinculan las personas.

A finales del siglo XX, los jóvenes se convirtieron en uno de los sectores de la población particularmente receptivos ante las posibilidades que les ofrece Internet, por lo que comienzan a familiarizarse con nuevas formas de comunicación que transforman sus hábitos de consumo cultural e interacción. No obstante, esto se limitaba a un sector específico de la población, que contaba con ciertas oportunidades de conectividad.

El contacto con las nuevas tecnologías agrega una nueva variable a las reflexiones sobre “ser joven”. A partir de la difusión del estudio *Growing Up Digital: Rise of the Net Generation* (Tapscott, 1998), los estudios en torno al tópico comienzan a explorar la caracterización de los jóvenes y sus interacciones mediadas por tecnologías que les permiten acceder y navegar por Internet. Los sujetos de estos estudios son, en su mayoría, pertenecientes a contextos que cuentan con acceso a la educación formal y tienen la solvencia económica para adquirir dispositivos móviles y computadoras (o por lo menos acceder a través de terceros).

En los inicios del siglo XXI se habla del surgimiento de nuevas formas de subjetividad juvenil (Gómez Morín, et al., 2018). Por lo tanto, las investigaciones en el campo involucran en gran medida la interacción que tienen los jóvenes con los medios de comunicación en el marco de la llamada era digital. Se habla de que el posmodernismo y la teoría de la información (en particular, la cibernética) se constituyen como las bases teóricas para tratar de comprender y explicar los

diversos elementos que constituyen las redes, así como las dinámicas que los jóvenes adoptan hacia las tecnologías y los entornos digitales (Gómez Morín, et al., 2018).

En este contexto surge la llamada Generación Y o *millennials*, término que utilizan diversos autores para distinguir a los individuos nacidos entre 1980 y el año 2000 (Díaz, López y Roncallo, 2017). Según el consenso, los jóvenes pertenecientes a este grupo generacional integran las tecnologías de manera natural en sus vidas y se han desarrollado a la par que Internet y sus recursos, como las redes sociales, *smartphones* y una creciente inmediatez informativa. Gracias a su constante conectividad, estas juventudes comparten mayores características en común que las de cualquier otra generación en la historia, por lo que se plantean más abiertos a la diversidad (Díaz, et al., 2017).

Al revisar la literatura sobre el tema, se perciben dos concepciones sobre estos jóvenes que han crecido inmersos en los contextos digitales. Por un lado, se les percibe como expertos en el uso de la tecnología, y por otro, que esto depende en gran medida de sus experiencias, sin dejar de lado los contextos y su heterogeneidad.

En relación con la primera concepción, Area, Borrás y San Nicolás (2015) engloban algunas características de los denominados *millennials* en cuanto a sus modos de consumo, producción y difusión de la cultura:

> Son sujetos que desarrollan sus experiencias vitales en un entorno mediado tecnológicamente; consumen todo tipo de producto mediático; invierten gran parte de su tiempo de ocio con distintos tipos de máquinas (televisión, videojuegos, ordenadores, telefonía...); están escolarizados desde sus primeros meses o años de vida; se socializan en un contexto familiar de reducidas dimensiones; mantienen un contacto muy directo con el mundo

adulto; están sobreestimulados o saturados de información y de experiencias culturales multimediáticas (Area, et al., 2015, p. 15).

Esta noción, aunque proporciona un primer acercamiento a las características de los jóvenes en contextos digitales, en definitiva, comparte algunas limitaciones observadas en los estudios realizados a mediados del siglo pasado, al presentar una visión sesgada sobre los usos que las juventudes otorgan a las herramientas tecnológicas. Por ello, la segunda concepción sobre las juventudes involucra su apertura a la diversidad y a las diferentes formas de pensar y actuar, que se visibiliza al ser sujetos activos en la transformación de los entornos digitales.

Aunque aún existen factores económicos y sociales que han influido en la conformación de brechas que impiden la conectividad y el acceso a las TIC, el papel de los jóvenes en la sociedad de la información es cada vez más relevante, sobre todo, por la capacidad que han desarrollado para el uso y desarrollo de estas tecnologías. Resulta innegable, en cierto sentido, que algunos sectores de la juventud han hecho suyos estos avances tecnológicos, permitiendo la comunicación entre jóvenes de contextos diversos y ayudando a promover el diálogo y la comprensión mutua.

En el caso de los entornos que proporciona Internet, diversos autores indican que estos no representan una especie de “nuevo mundo” en línea, sino que refleja principalmente las condiciones existentes de la sociedad. Según Baym, Zhang y Lin (2004) la visión de internet como una herramienta cultural llama la atención sobre las fuentes materiales de la vida social, ya que el estatus socioeconómico limita el acceso, las habilidades y la participación en el mundo virtual. Los individuos utilizan Internet principalmente para ampliar sus posibilidades de comunicación entre las personas que conocen, y con las que comparten vínculos de amistad, parentesco u otros tipos de relaciones.

Internet es reconocido como un nuevo canal de comunicación, pero puede decirse que su función se limita a complementar las interacciones existentes y, en menor medida, a sustituirlas. El énfasis en esta visión está en el actor, ya que la integración de Internet en las relaciones existentes refleja las elecciones racionales de este para mantener los lazos sociales existentes (Robinson y Schulz, 2011). Por lo tanto, se puede decir que la incorporación de los denominados nuevos espacios digitales ha proporcionado a los jóvenes herramientas tecnológicas que les facilita la realización de tareas que, en cierto sentido, siempre han llevado a cabo.

Lo relevante de estos espacios se refleja en la forma en que los adolescentes se involucran con la Internet para contribuir al desarrollo de otras características, como la conformación de identidad, la interacción social y el desarrollo de autonomía. Según Mesch (2013), Internet ha impactado en estos aspectos y, al mismo tiempo, tiene un efecto en su cultura debido a la relevancia que implica para los jóvenes su uso en la vida cotidiana.

En la actualidad, y por las formas en las que la conectividad ha permeado en la vida de los jóvenes, han surgido diversos términos para describir a los grupos generacionales que han crecido a la par de las TIC y la Internet. Uno de ellos es la noción de los “nativos digitales”, concepto popularizado por Prensky (2001) para distinguir el vínculo entre jóvenes, educación y nuevas tecnologías. Prensky (2001) sostiene que la juventud actual, entre otras características, es capaz de realizar varias actividades en entornos digitales al mismo tiempo, que se han adaptado a la velocidad con la que cambia la información, y funcionan mejor a través de la “gamificación” de sus tareas.

Este enfoque sobre individuos inmersos en entornos digitales como una característica generacional ha sido objeto de diversas críticas por la forma en que engloba a los jóvenes en grupos uniformes, identificándolos como cuasi expertos en el manejo de las tecnologías debido a su convivencia cotidiana con los recursos

que aporta Internet. Esta caracterización como nativos digitales excluye a aquellos que presentan dificultades de acceso a las tecnologías, además de caer en algunos maniqueísmos como plantear a los adultos en desventaja frente a la habilidad de los jóvenes para manipular herramientas tecnológicas.

Sin embargo, y a pesar de que no es una constante que pueda generalizarse, se puede decir que en distintos entornos de las llamadas sociedades occidentales el consumo cultural de los jóvenes incluye una gran cantidad de artefactos como videojuegos, teléfonos celulares, *tablets* y *laptops*. Los adolescentes inmersos en estas dinámicas se apropian de las posibilidades que les ofrece Internet trasladando, de alguna manera, los espacios públicos a lugares privados. Esto se vincula con el concepto de *culture of the bedroom*, aportado por McRobbie y Garber (1976), quienes lo utilizan para abordar los hábitos de consumo cultural juvenil sin la supervisión de sus padres.

Para este punto, el análisis de la Internet como espacio cultural significa explorar las formas de consumo y la producción de contenido que los jóvenes realizan en los entornos que proporciona el ciberespacio. En este sentido, la actividad en línea se concibe como diferente e incluso separada de la actividad en el “mundo real”, en donde se establece una dinámica en donde los individuos construyen identidades complementarias, que interactúan en ambos espacios de formas diversas. Al respecto, Mesch (2013) menciona que:

> Cuando se estudia de forma independiente, el espacio virtual es un espacio social coherente que existe completamente dentro de un espacio informático y en el que pueden surgir nuevas reglas y formas de ser. Por lo tanto, los jóvenes que operan dentro de una comunidad en línea pueden estar dispersos geográficamente, experimentando diferentes horas del día en diferentes lugares, pero comparten un interés idéntico, espacio y reglas virtuales, actividades compartidas y un sentido común de pertenencia. Estar

> en línea no solo separa a los individuos de las restricciones impuestas por la ubicación, sino que también los libera de las limitaciones asociadas con sus personalidades fuera de línea y roles sociales (Mesch, 2013, p. 54).

De esta manera, es posible afirmar que los jóvenes tienen la oportunidad de visibilizar en línea una amplia gama de rasgos y referentes, consiguiendo con esto experimentar con su identidad (Bargh y McKenna, 2004). Internet se convierte en una especie de campo de práctica que permite a los jóvenes abordar aspectos personales que les afectan y se tornan significativos en diversos procesos que llevan a cabo, como la propia conformación identitaria.

Martín-Barbero (2000) habla de una empatía tecnológica que la juventud ha desarrollado en la actualidad, transformando la manera en que se adquiere el conocimiento y las formas en las cuales se configuran los nuevos espacios de interacción. La adquisición de aprendizajes, por ejemplo, reduce su dependencia de los adultos y se basa en mayor medida en la exploración propia de los nuevos entornos, como son los tecnoculturales.

En su momento, el auge de tecnologías como la televisión propiciaron nuevas formas de comunicación, transformando los modos en los que la información circula (Martín-Barbero, 2000). Gracias a que este medio transgrede el entorno paternal en el que los jóvenes se encuentran inmersos, les permitió tomar parte en las interacciones que llevan a cabo los adultos (Martín-Barbero, 2000). La ventana que representa la televisión consiguió superar la censura impuesta por sus padres, acercándolos a temas que eran considerados impropios para los adolescentes y que ahora tienen presencia en su vida:

> Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el

> *sensorium* de los adultos. Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y la sonoridad. No solo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales (Martín Barbero, 2000, p. 36)

Se establece entonces que esta exposición es un precedente de lo que hoy representan las tecnologías para los jóvenes, con la diferencia de las posibilidades de interacción que ofrecen los entornos digitales. Esta nueva dinámica permite la inmediatez de la comunicación, a través de distintos canales y con el uso de herramientas diversas. La variedad de estos elementos implica el desarrollo de un cierto tipo de sensibilidad en donde se consideran las posibilidades que ofrece la Internet, como un espacio en el cual los jóvenes pueden establecer un vínculo de doble vía que les permite poner en juego diversas capacidades cognitivas y expresivas:

> El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (Martín-Barbero, 2009, p. 24)

Para Martín-Barbero (2009), los espacios en Internet favorecen nuevas formas de estar juntos, en donde los jóvenes privilegian para su interacción elementos como el tráfico, las conexiones, flujos y redes. Lo que para muchos podría reflejar una falta de claridad sobre los rasgos que conforman su cultura, para Martín-Barbero (2009) constituyen una apertura a distintas formas, adaptadas a los distintos contextos que proporciona el ciberespacio. En esto coincide con Zebadúa Carbonell (2011), al considerar la evidencia de una flexibilización de los referentes

culturales de los jóvenes, que se aprecia en sus convivencias con relatos, imágenes o sonidos, donde ellos encuentran su propio ritmo de construcción identitaria.

Las habilidades que la juventud ha desarrollado hacia lo digital les permiten explorar de manera intuitiva los diversos entornos y dinámicas que proporciona Internet. Por lo tanto, se establece la noción de un ecosistema comunicativo que ya es vital no sólo para los jóvenes, sino para las sociedades actuales. Según Martín-Barbero (2000), un ecosistema se manifiesta a través de la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas. Por ello, y debido a las innovaciones tecnológicas que han hecho accesibles estos elementos en la vida diaria de las personas, se vuelve necesario analizar el surgimiento de distintas sensibilidades, que se canalizan a través de las tecnologías.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre las formas en que las instituciones educativas están abordando las TIC en sus programas de estudio, que contrastan de manera considerable con lo que los adolescentes realizan con ellas en sus dinámicas cotidianas. Además de esto, se hace evidente la existencia de brechas económicas, técnicas y educativas entre los distintos grupos que conforman las juventudes, que limitan sus posibilidades de acceso a Internet.

A raíz de esto, se intuye que una de las características que influyen en las distinciones entre los diversos grupos de jóvenes son sus trayectorias de vida en relación con la disponibilidad tecnológica. Los jóvenes desarrollan necesidades específicas y expectativas muy diversas dependiendo de la manera en que entran en contacto con lo digital, lo que influye en los beneficios que este universo les puede proporcionar. Esto se relaciona estrechamente con el tema de la apropiación, que depende de sus posibilidades de acceso.

Con base en esto, y por las características de la presente investigación, se vuelve necesario proporcionar datos sobre determinados contextos en nuestro país

donde los adolescentes tienen acceso a lo digital. Ya expuesta la información sobre el concepto de los jóvenes como sujetos o actores sociales, se procede a abordar la evolución de los mismos en el marco de temporalidades y entornos específicos, destacando aquellos que de alguna forma se vinculan con la escuela pero que reflejan contrastes en cuanto a las prácticas letradas que sus estudiantes realizan dentro y fuera de la misma. En el caso de México, estos contrastes se dan principalmente en el sistema de educación media superior, por lo que en líneas posteriores se ofrece un panorama general sobre este nivel educativo, así como la relación y las dinámicas que los jóvenes han entablado con el mismo.

CAPÍTULO 3. MÁS ALLÁ DE LAS AULAS: CONTEXTO DE LOS JÓVENES Y SUS PRÁCTICAS DE ESCRITURA

Las razones por las cuales los jóvenes acuden al bachillerato son tan diversas como ellos mismos. Sin importar cuáles sean, la relevancia que adquiere este nivel educativo en su vida es alta. Obvia decir que lo que experimentan durante el bachillerato no puede desprenderse de lo que pasa fuera de las aulas, y conocer sus circunstancias de vida y tomarlas en cuenta puede marcar la diferencia.

Como primer momento, se exploran las experiencias de los jóvenes de bachillerato en México, partiendo de distintas evidencias que recopilan los principales problemas que viven durante su trayecto por este nivel educativo. Se enfatiza en cuestiones como la deserción escolar y las causas que la provocan, que van desde los factores económicos hasta la relación que establecen con las dinámicas escolares.

Lo anterior marca la pauta para hablar acerca de los significados que los jóvenes le otorgan al bachillerato, como punto de encuentro con sus pares que se enmarca en los denominados espacios de vida juvenil (Weiss, 2018). Esto indica que algunas de las motivaciones de los estudiantes para acudir a la escuela es la oportunidad de vivir experiencias diversas. A pesar de que lo académico parecería pasar a segundo plano, la realidad es que para la mayoría de los jóvenes sigue teniendo relevancia el cursar la educación media superior, en particular por las posibilidades de mejorar su calidad de vida.

En línea con el propósito de la investigación, el capítulo expone algunas de las circunstancias que rodean las prácticas de escritura de los estudiantes de bachillerato, en términos de percepción y evaluación. Se enfatiza en algunas

problemáticas que reflejan los estudiantes, y los estudios que se han llevado a cabo para ilustrar el conocimiento disponible sobre el tema.

Los entornos virtuales se exploran en el marco de algunos de los principales movimientos juveniles surgidos en la segunda década del siglo XXI, y el papel que jugó la escritura en los entornos virtuales para dar a conocer las causas que enarbolaron. Se busca fomentar la reflexión acerca de la importancia que tienen las redes sociales en el contacto entre jóvenes, y la manera en que esto puede dar cuenta de sus adscripciones actuales.

3.1 Experiencias de los jóvenes en el bachillerato en México

A partir de los datos recabados en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, México puede considerarse como un país de jóvenes, al contabilizar un total de 29.7 millones de personas en el rango de edad entre 15 y 29 años, representando el 26.4% de la población total del país (INEGI, 2014). Un dato relevante que este censo reportó fue que el grupo quinquenal con mayor presencia fue el de 15-19 años, lo que implica un total aproximado de 9.7 millones de personas (INEGI, 2014). Esto significa que 4 de cada 10 jóvenes en México se encuentra en este rango de edad, que coincide con aquellos que se encuentran cursando sus estudios de bachillerato.

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), para 2010, las personas de entre 12 y 29 años de edad constituían el 32.61% de los habitantes del país. No obstante, las proyecciones de población realizadas por el organismo mencionan que en las siguientes décadas esta proporción tenderá a disminuir, llegando al 24.36% en el 2050 (CONAPO, 2013).

Algunos de los principales problemas que afrontan los jóvenes en México tienen relación con factores socioeconómicos que los ubican como población vulnerable. A los niveles de exclusión social y económica de diversos sectores de la población juvenil (Saraví, 2015) se suman ambientes de violencia, migración forzada, discriminación y precariedad laboral (De la O y Mendoza, 2012; De la O, 2014; Rodríguez, 2014,), entre otros. Esto evidencia la necesidad de políticas públicas que coadyuven en la disminución de estos factores de riesgo.

Desde el punto de vista educativo, los principales retos se encuentran en las múltiples desigualdades que impiden que los jóvenes afronten con éxito sus estudios en distintos niveles (Saraví, 2015). Ante ello, se han propuesto estrategias que apuntan a la adecuación de planes y programas de estudio que, en algunos contextos, resultan insuficientes frente a otras necesidades primordiales que los jóvenes afrontan en su día a día (Weiss, 2018).

En México, la educación media superior se ha planteado como un derecho para todos los jóvenes, y es obligación del Estado proporcionar las condiciones necesarias para ello. Esto se sustenta en los artículos 6 y 7 de la Ley General de Educación, especificando además que esta tendrá que ser pública, gratuita y laica, y respetar principios de universalidad e inclusión (Ley General de Educación, 2019). Aunque en la práctica se aprecian diversas problemáticas, el cursar el nivel bachillerato aún se percibe como una de las principales oportunidades para acceder a una mejor calidad de vida (Weiss, 2015).

A pesar de lo anterior, las estadísticas demuestran que uno de los grandes problemas que afrontan las instituciones de media superior es el abandono escolar. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el ciclo escolar 2016-2017, el 15.2% de los estudiantes de bachillerato se vieron obligados a dejar sus estudios, traduciéndose en una cantidad aproximada de 780,000

jóvenes (INEE, 2019). Se reporta que las tasas de deserción son aún mayores en áreas rurales, o en zonas con altos índices de marginación.

Este último dato concuerda con la información del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), que menciona que las condiciones económicas de los hogares tienen un alto impacto en la oportunidad de cursar la educación media superior. Mientras que los jóvenes que pertenecen a familias con los ingresos per cápita más altos del país alcanzan el 83.1% de asistencia a las instituciones de bachillerato, los estudiantes en condiciones de pobreza solo llegan al 45.7% (CONEVAL, 2019).

Estas desigualdades económicas impactan en la manera en que los jóvenes afrontan la educación en el nivel medio superior, ya que la falta de recursos les imposibilita sufragar aspectos vitales relacionados con la escolarización, como el transporte hacia los centros educativos, alimentación, adquisición de materiales didácticos y acceso a Internet. Esto hace que la principal causa de deserción en bachillerato sea el factor económico, que influyó en el 36.4% de los casos (CONEVAL, 2019).

Aunque la falta de recursos económicos es el principal motivo por el cual los estudiantes de media superior abandonan sus estudios, existen otras razones que impulsan a los estudiantes a desertar del nivel. Según el CONEVAL (2019), 7.8% de los casos expresaron que “les disgustaba estudiar”, 7.2% consideraron que era más importante buscar opciones laborales, y 7.1% de los jóvenes mencionaron que tuvieron problemas para entender a sus maestros. Esto habla de una serie de circunstancias que los estudiantes de bachillerato viven en la escuela, y que influyen en la percepción que desarrollan acerca de la misma.

Diversas evidencias coinciden con la premisa anterior, al resaltar que el abandono escolar es multifactorial (Weiss, 2018). Uno de ellos es la Encuesta

Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), que en su reporte de 2011 ya reflejaba que, además de las causas económicas y personales (embarazos, matrimonio, problemas intrafamiliares, fallecimiento o enfermedad de algún familiar, cambio de domicilio o baja autoestima), las causas escolares-educativas tienen un peso considerable en la decisión de los jóvenes de abandonar sus estudios, siendo una de las más relevantes el disgusto por estudiar (INEE, 2015).

Asimismo, en el estudio del INEE (2015) se observan otros rubros de la ENDEMS que reflejan la relación que establecen los jóvenes con las dinámicas escolarizadas, tales como ser dados de baja por reprobar materias (7.2%), problemas para entender a los maestros (3.2%), ser expulsados por indisciplina (1.7%), contravenir reglas disciplinarias con las que no estaban de acuerdo (1%), discriminación por su forma de pensar o vestir (0.6%), y considerar que estudiar era de poca utilidad (0.6%).

Estos datos ponen de relieve la necesidad de discutir las formas en que los estudiantes de bachillerato en México se vinculan con la escuela, con el fin de propiciar reflexiones más profundas acerca de las circunstancias que enfrentan los jóvenes en su transitar por el nivel. Lo anterior implica no solo reconocer las razones por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios, sino considerar las configuraciones que crean alrededor de la escuela, así como los modos en que perciben las dinámicas que por mucho tiempo han permeado en las instituciones de educación media superior.

En este sentido, el trabajo de Weiss (2018) resulta esclarecedor para conocer algunos de los significados que los jóvenes le imprimen al bachillerato. En primera instancia, diversas evidencias indican que las dificultades que tienen los estudiantes para entender lo que los profesores quieren enseñarles influye en su interés y

motivación para asistir a clases, propiciando que los jóvenes prefieran realizar otras actividades y complicando su situación académica (Silva, citado en Weiss, 2018).

Aunado a lo anterior, la relación con los docentes es otro factor a considerar cuando se habla de las percepciones que construyen los estudiantes alrededor de la escuela. Sobre ello, se menciona la existencia de prácticas que inconscientemente se llevan a cabo en las dinámicas escolarizadas, que sabotean el objetivo de fomentar la igualdad de oportunidades entre estudiantes y terminan por replicar algunas de las injusticias sociales (Aguilar, et al., 2019).

Sanabria (citado en Aguilar, et al., 2019) expone la importancia de las interacciones de los docentes con los estudiantes, ya que existen evidencias de que la falta de adecuación en su práctica puede ser trascendente en la decisión de los alumnos de abandonar la escuela. En México, esta influencia se incrementa en los contextos rurales, donde los maestros tradicionalmente se involucran en la vida de la comunidad en la que laboran (Aguilar, et al., 2019).

Aunque los datos anteriores apuntan al actuar de los docentes, no debe omitirse la responsabilidad del sistema educativo que, aunque ha experimentado reformas y la integración de innovaciones pedagógicas y tecnológicas, en la práctica sigue perpetuando dinámicas que vulneran a los maestros, principalmente aquellas que burocratizan sus actividades. Además, la obligatoriedad de la educación media superior no estuvo acompañada de una modificación en los planes y programas de estudio. Por el contrario, se develó un énfasis en su rol como antesala del nivel superior, sin considerar las habilidades reales de los jóvenes (Weiss, 2018).

Estas condiciones influyen en las relaciones que se crean entre docentes y alumnos. La necesidad de cumplir de manera obligada con distintos procesos en la escolaridad impacta en la experiencia de los agentes educativos, creando percepciones que los apartan del sentido pedagógico que conlleva la formación en

las aulas. Lo anterior lleva a considerar que, mientras existen algunos estudiantes que logran adaptarse a la cultura escolar, hay otros que entran en conflicto con los valores que de ella emanan.

Este choque entre las dinámicas que se propician en las instituciones educativas y los estudiantes obliga a considerar la manera en que estos últimos afrontan la vida escolar. En el caso de los jóvenes de bachillerato, se argumenta que algunas de sus experiencias en la escuela los involucra en procesos de subjetivación, por lo que considerarlos resulta de suma importancia al abordar las relaciones y percepciones que conforman alrededor de su trayecto educativo.

Dubet y Martuccelli (1998) llevan esta idea a la interacción que desarrollan los sujetos en la escuela. Para ellos, la subjetivación implica un nivel de la interacción social en donde se conforman los gustos e intereses, que se complementa, por un lado, con la socialización o interiorización de normas y roles; y por otro, con la estrategia, en donde los individuos dentro de un contexto escolar calculan los beneficios que les retribuyen ciertas actividades, considerando sus recursos y recorridos previos.

Por otra parte, Foucault (2002) menciona la existencia de dos formas de subjetivación. La primera se vincula con los modos en los que el sujeto aparece como objeto de una relación específica, lo que involucra su caracterización por elementos del contexto. Esto se observa en la forma en que los estudiantes son catalogados dentro de las dinámicas escolares, en donde por lo regular influyen factores como el desempeño académico y la conducta.

La segunda forma es aquella en donde la persona se constituye como sujeto moral a través de distintos factores que involucran sus adhesiones identitarias, que entre otras cosas refleja una conciencia de sí mismo. Este enfoque implica la interacción del sujeto con su entorno, y en el caso de los estudiantes, conlleva el

conocimiento de parámetros sociales y culturales, siendo lo más importante las posiciones que desarrollan frente a estos.

Lo anterior coincide con los procesos de subjetivación que Weiss (2015) ha identificado en las experiencias de jóvenes de bachillerato en México. Estos visibilizan la manera en que los estudiantes entran en contacto con las normativas y valores que se reproducen en las escuelas, reinterpretándolas y adaptándolas a sus interacciones. De hecho, un aspecto relevante en estos procesos de subjetivación es que se originan en la convivencia escolar, donde las experiencias influyen en los significados que los alumnos de bachillerato crean acerca de las instituciones educativas.

Weiss (2015) plantea que, si bien los jóvenes se encuentran inmersos en dinámicas asimétricas y tienden a replicar ciertos discursos dominantes, encuentran en la reflexión con sus pares oportunidades para resistir frente a los valores hegemónicos, consiguiendo generar normas alternativas y desarrollar intereses que, en ocasiones, contravienen la narrativa institucional, como sus posturas frente a la escuela. Con ello, se explora un enfoque sobre la subjetivación observada en jóvenes de bachillerato, considerando las siguientes características:

> Las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación; se desarrolla la capacidad de reflexionar desde el *self* sobre las distintas demandas y sobre la posición propia en ellas. De ahí nacen la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios, así como el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios que fundamentan la agencia del sujeto, la capacidad humana de hacer y decidir (Weiss, 2015, p. 1266).

Sobre esto, Weiss (2015) expone que, además de emanciparse y reflexionar sobre su posición frente a las demandas sociales, los jóvenes consiguen subjetivarse como se describe a continuación:

> A través de diversas prácticas mediante la interacción con otros –sobre todo con compañeros, amigos, y novios– y mediante la conversación sobre sus vivencias, pero también se vuelven observables cuando hablan de sus reflexiones sobre sus recorridos y señalan que han madurado (Weiss, 2015, p. 1266).

En este tenor, destaca la idea del espacio de vida juvenil que la escuela representa para los jóvenes de bachillerato, y que les permite construir diversos significados relevantes sobre las relaciones que establecen en esta etapa escolar (Weiss, 2018). Este enfoque permite apreciar la escuela como punto de encuentro social, pero caracterizado a partir de la experiencia de los estudiantes, reconociendo aquello a lo que le otorgan valor y ahondando en los distintos retos que enfrentan, más allá de lo académico.

En México, la perspectiva del espacio de vida juvenil se ha abordado en diversos estudios a partir de la primera década del siglo XXI, destacando temas como las interacciones de jóvenes a partir de la música y la vestimenta, la escuela como punto de encuentro de amistades y relaciones de pareja, exploración de la sexualidad, peligros de la vida juvenil y puntos de retorno, y los recorridos académicos y laborales de jóvenes pertenecientes a diversos sectores populares (Guerra y Guerrero, 2004; Ávalos, 2007; Hernández, 2008; Guerrero, 2008; Guerra, 2009; Grijalva, 2011). Este enfoque ha permitido desarrollar aproximaciones sobre la escuela más allá del trabajo en las aulas, profundizando en las experiencias y trayectorias de vida de los estudiantes.

Esto permite afirmar que el bachillerato también se percibe como una oportunidad para entablar relaciones sociales y formar círculos de amistades. Para muchos jóvenes, el cursar la educación media superior les otorga amplias posibilidades para entrar en contacto con otras realidades de los entornos en los que se desenvuelven, permitiéndoles construir sus propios valores relacionados con la convivencia con sus pares.

Es así como la evidencia muestra que la relación que establecen los jóvenes con la escuela es diversa. Aunque se reflejan ciertas resistencias frente a las dinámicas escolares y algunos problemas en las interacciones con los docentes, existen bases para considerar que la educación media superior sigue siendo relevante para ellos, en particular por las posibilidades que les ofrece para mejorar su calidad de vida (Aguilar et al., 2019).

Lo planteado por Weiss (2018) permite considerar que algunos jóvenes perciben el bachillerato como una oportunidad para descubrir aquello que resulta significativo para ellos. Esto puede influir en las decisiones que toman a lo largo de su trayecto en el nivel, incluso en términos vocacionales. El probar distintas actividades extracurriculares, o bien, la exploración de los espacios de vida juvenil, favorecen su apertura hacia experiencias diversas que les permiten crear objetivos, tanto en el aspecto personal como en el académico.

Lo expuesto hasta el momento plantea la necesidad de considerar los fines y significados que los estudiantes construyen no sólo de la escuela, sino de las prácticas que realizan en ella. Dentro de estas, la escritura se presenta como ejemplo de los grandes contrastes entre lo que desarrollan en las aulas y aquello para lo que la utilizan fuera de ellas, que por lo regular se lleva a cabo en interacciones significativas.

3.2 Las prácticas de escritura de los estudiantes de bachillerato.

Durante el 2010, en México se planteó la necesidad de reformar la educación media superior, considerando tres principios fundamentales: reconocimiento oficial de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, adecuar parámetros de pertinencia y relevancia en los planes de estudio, y el tránsito de los estudiantes entre subsistemas del nivel (Alcántara y Zorrilla, 2010). Entre sus objetivos, se apreciaba una intención de que los jóvenes de bachillerato compartieran algunas habilidades genéricas y conocimientos básicos que les permitieran, en determinado momento, acceder a la educación superior o integrarse a la vida laboral.

Las principales críticas hacia esta reforma eran el énfasis en los contenidos y una tendencia a la homologación de la población estudiantil. En el primer caso, se señalaron cuestiones relacionadas a la ausencia de enfoques pedagógicos dinámicos e innovadores, y se recaía en una cuestión memorística por la gran cantidad de temas que los docentes tenían que abordar a lo largo del curso (Alcántara y Zorrilla, 2010). Esto representaba un estancamiento en las prácticas del nivel, aunado a la poca consideración hacia los programas de educación abierta y a distancia.

En cuanto a la homologación de los estudiantes, la reforma enfatizaba en el establecimiento de un tronco común para todas las modalidades del bachillerato, sin tomar en cuenta los contextos de las instituciones educativas y las necesidades de los estudiantes (Alcántara y Zorrilla, 2010). Esto constituía uno de los principales problemas de la iniciativa, en términos de inclusión y respeto a la diversidad.

El Nuevo Modelo Educativo de 2016, desarrollado durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, puso énfasis en la enseñanza por competencias, además de

ubicar a la escuela como el centro de los esfuerzos de las políticas educativas. Este enfoque compartía muchas similitudes con la reforma mencionada con anterioridad, en su pretensión de fomentar en los estudiantes habilidades académicas básicas y alineadas con las necesidades laborales futuras de los mismos.

Sobre esto, Casanova, et al. (2017) mencionan que este modelo parte de una “lógica eficientista”, en donde se considera que los logros de aprendizaje de los estudiantes tienen como única base aquello que el docente hace en su clase, sin considerar los factores del contexto. Esto implica que, en esencia, el modelo no toma en cuenta los aspectos sociales, culturales y económicos que influyen en el desempeño educativo de los alumnos.

En su análisis, Casanova, et al. (2017) profundizan en las evaluaciones que pretenden justificar la implementación del modelo, entre las que destacan el seguimiento a diversas habilidades primordiales para el desarrollo académico de los estudiantes, como la escritura. Así, mencionan que lo que se comunica son aspectos generales que indican que los estudiantes presentan problemas al realizar esta actividad, sin especificar cuáles son las características que han sido medidas y la manera en que se intenta abordarlas.

A pesar de lo anterior, existe evidencia de que en nuestro país se han conducido diversas iniciativas que buscan reflexionar sobre las habilidades de escritura de los estudiantes, no sólo en educación media superior, sino en distintos niveles educativos. Esto a partir de las múltiples voces de alarma que indican que los alumnos tienen demasiados problemas para desarrollar productos de escritura, en particular aquellos relacionados con sus actividades académicas.

Algunas de estas provienen de las universidades, que han externado su preocupación por el estado de la escritura de sus estudiantes de nuevo ingreso, quienes presentan serias limitantes para redactar textos que plasmen los

contenidos que trabajan en las aulas (Zorrilla Alcalá, 2015). Esto ha desatado críticas hacia los procesos de enseñanza de la escritura que se llevan a cabo en los bachilleratos, responsabilizándolos del problema y exhortándoles a diseñar estrategias que consigan incrementar el nivel de las habilidades de escritura de los jóvenes.

Por tal motivo, desde hace algunos años la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con organismos no-gubernamentales y grupos de especialistas, ha puesto en marcha diversas iniciativas que buscan acercar la palabra escrita a los jóvenes del país, como el proyecto Círculos de Expresión Literaria en Escuelas de Nivel Medio Superior (SEP, 2013b) y el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior (SEP, 2013a). De igual manera, y a pesar de las críticas hacia el modelo, el enfoque de la enseñanza de la escritura sufrió modificaciones en la propuesta curricular para la educación obligatoria elaborada en el 2016, al considerar la tarea de escribir como una práctica social que se compone de factores como la cultura escrita y los objetivos que persigue el estudiante al crear un texto (SEP, 2016).

A pesar de estos esfuerzos, los resultados no han sido favorables. Una evidencia de ello se plasma en la evaluación del proyecto Corpus Excale de escritura del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizada en 2016 (INEE, 2018). Esta estrategia ofreció alternativas para evaluar la escritura de alumnos de tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato) considerando parámetros que contrastan con la revisión tradicional, incluyendo como tópico agregado el contexto en el que la redacción se produce.

Sin embargo, aún con las modificaciones al proceso de evaluación, los resultados obtenidos por una muestra de cincuenta alumnos de bachillerato que elaboraron un texto argumentativo fueron negativos. De esa cantidad, sólo dos escritos cumplieron con los requisitos exigidos. El contenido de los restantes

presentaba variaciones estructurales, siendo identificados como resúmenes, opiniones fuera del contexto del tema manejado, y otros que no pudieron clasificarse debido a la dificultad de los evaluadores para entender las ideas plasmadas en la redacción.

Los resultados de los alumnos pertenecientes a otros niveles educativos fueron contrastantes. Los de secundaria, a quienes se les pidió escribir una carta relatándole a un amigo el día más feliz de su vida, obtuvieron bajos resultados debido a lo desigual de la estructura del texto. Por su parte, los estudiantes de primaria obtuvieron mejores resultados al redactar un cuento gracias al empleo de recursos discursivos como el uso de la voz narrativa y la caracterización de personajes. Estos hallazgos permitieron a los evaluadores señalar que la producción de textos de los alumnos mejora en calidad cuando se apegan a un género culturalmente relevante (INEE, 2018).

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre las estrategias y diagnósticos que pretenden incidir en la calidad de la escritura de los jóvenes. Estos por lo general centran su atención en los usos fomentados al interior de las escuelas, pero poco indagan sobre las prácticas que los adolescentes desarrollan fuera de las mismas. Como se ha mencionado, estas integran elementos que las vuelven relevantes en la vida de los jóvenes, confiriéndole nuevos significados a la práctica de la escritura.

En este sentido, para Cassany, et al. (2008) llama la atención que existan múltiples casos en donde los estudiantes fracasan en actividades académicas curriculares, pero en contextos de aprendizaje informal aprendan a desarrollar prácticas equivalentes o incluso más sofisticadas que las adquiridas en un salón de clases. Las causas que provocan este fenómeno son múltiples y muy diversas; no obstante, resalta el hecho de que la informalidad parece ofrecer mayores motivaciones a los adolescentes para desarrollar su escritura debido a lo que obtienen por medio de ella.

Esta obtención de “algo” a través de la escritura implica que los escenarios extraescolares son significativos para los jóvenes en formas que la escuela no ha conseguido asimilar. La investigación de Hernández (2003), llevada a cabo en un centro de educación para adultos del Estado de México, ilustra el contraste entre lo que escriben los jóvenes en el ámbito académico y la manera en que hacen suya la palabra escrita saliéndose de los lineamientos planteados por las instituciones educativas. Su trabajo expone que, cuando se analizan los códigos que los adolescentes utilizan en estas prácticas de escritura, destaca la necesidad que tienen de encontrar medios que les permitan comunicarse y establecer vínculos con los demás.

Este caso ilustra la importancia de considerar la acción de escribir como algo que va más allá de formatos y reglas, y el impacto que tiene en la vida de las personas. Al tomar en cuenta las circunstancias de los jóvenes que participaron en su investigación, Hernández (2003) pudo comprender que la forma en que hacen uso de la escritura, en particular el desarrollo del *grafitti*, se relaciona con su capacidad creativa y con un sentido de pertenencia a grupos sociales determinados.

Complementando lo anterior, el estudio resalta lo imprescindible que es reconocer el valor pedagógico de estas prácticas culturales al ofrecer la posibilidad de pensar en ellos como personas con potencialidades, intereses y necesidades amplias. La escritura de *grafitti* se constituye entonces como una ventana que permite visibilizar algunos rasgos de los adolescentes que no resultan evidentes a simple vista, por lo que su apreciación se plantea como subjetiva.

Retomando los resultados de la evaluación del proyecto Corpus Excale de escritura, destaca que los alumnos de primaria están familiarizados con la estructura del cuento porque su contexto está permeado de ellos, ya que suelen escuchar relatos a través de los adultos y el género es uno de sus materiales de lectura recurrentes (INEE, 2018).

En contraste, una de las conclusiones a las que se llegó respecto a los resultados de los estudiantes de bachillerato es que, si bien el texto argumentativo se incluye en los programas de estudio, es un género al que los alumnos de este nivel no acceden con frecuencia. Algo similar sucede con la redacción de una carta por parte de los estudiantes de secundaria, debido a que este medio de comunicación ha sido sustituido de sus prácticas cotidianas por las redes sociales y la mensajería instantánea (INEE, 2018).

Las conclusiones obtenidas sobre las prácticas de escritura de los jóvenes en nuestro país reflejan dos situaciones relevantes: la primera es que la forma en que se enseña la escritura en la escuela es por lo general ajena a la cotidianidad de los adolescentes; y la segunda, es que muchas de las evaluaciones no consideran los diversos entornos en los que los jóvenes desarrollan la escritura.

Debido a esto, las actividades propuestas por la institucionalidad para instruir y evaluar a los estudiantes han contribuido a la conformación de un círculo vicioso, en donde los jóvenes ejercen una escritura descontextualizada de su realidad y los docentes terminan catalogando estos escritos como deficientes. Se espera que un joven pueda redactar un texto argumentativo, pero ¿qué se ha hecho para fomentar en ellos la lectura de, por ejemplo, artículos de opinión? Y aún más importante, ¿este tipo de lecturas forma parte de su día a día, y se encuentran ligadas a sus intereses y motivaciones?

Sobre los entornos en que los jóvenes llevan a cabo su escritura, la redacción de una carta parece una actividad fuera de lugar para simular la interacción cotidiana entre dos personas, sobre todo, cuando esta se lleva a cabo en entornos digitales que en la actualidad se caracterizan por su inmediatez. Estos se encuentran relacionados con la vida diaria de los adolescentes y, a diferencia de las prácticas que llevan a cabo en la escuela, se presentan en dinámicas informales que se vinculan de manera autogenerada con sus intereses y motivaciones.

En relación a esto, Cassany y Hernández (2012) afirman que las prácticas de escritura llevadas a cabo fuera de contextos formalizados les proporcionan a los jóvenes la oportunidad de conectar con audiencias significativas para ellos. Algunas de estas audiencias (que podrían catalogarse como unas de las más relevantes en las dinámicas actuales) se construyen a través de los entornos digitales, en donde los jóvenes han creado comunidades en donde ponen en juego habilidades y saberes que se generan y utilizan de forma natural, contrastando con la imposición que representa la escuela. A la par, se vuelve evidente que los adolescentes dan usos informales (pero que involucran múltiples aprendizajes) a diversas tecnologías que les permiten acceder a lo digital, y que las instituciones educativas tienden a observarlas bajo una mirada estigmatizadora, catalogándolas por lo general como meros distractores u obstructores de los aprendizajes.

3.3 Conectando a través de las redes: evolución de las adscripciones de los jóvenes y su reflejo en las prácticas de escritura

En la actualidad, las redes sociales han constituido espacios a través de los cuales los jóvenes entran en contacto y desarrollan dinámicas que extienden sus vínculos más allá de lo presencial. Con sus debidos matices, estos entornos podrían considerarse como herederos de los distintos mecanismos de difusión utilizados en los movimientos juveniles, que utilizaban la palabra escrita para dar a conocer sus posturas y conectar con aquellos que pudieran simpatizar con sus causas.

Derivados de las diversas crisis económicas y la búsqueda de un mundo más justo e igualitario, la segunda década del siglo XXI ha sido un periodo de distintas movilizaciones de jóvenes alrededor del mundo. Como ejemplos de ello se

encuentran La Primavera Árabe, punta de lanza para las manifestaciones del 15-M en España y el *Occupy Wall Street* en los Estados Unidos, este último con movimientos similares en distintos países de Europa (Lago, 2015). Estas protestas dieron cuenta de la forma en que los jóvenes utilizaron las redes sociales para organizarse, conformando comunidades que trascendieron los digital y se instauraron como parte importante del clima político en sus respectivos países.

En este sentido, América Latina no fue la excepción. El incremento del acceso a Internet y su impacto en la transmisión inmediata de información propiciaron ambientes de cambio y movilización social. En este contexto, los jóvenes emergieron como una fuerza importante en la región, utilizando las redes sociales para difundir sus mensajes y alcanzar audiencias diversas. Aunque algunas voces afirman que estas redes están sobreestimadas, la realidad es que el rol que los jóvenes le han otorgado a las mismas hace patente su potencial como medio de comunicación que incentiva la participación juvenil (Sola-Morales, 2016).

Uno de los eventos más destacados fue la Movilización estudiantil en Chile de 2011, que surgió como respuesta a las inconformidades acerca del sistema educativo de ese país, y que contó con la simpatía del 70% de sus habitantes (Sola-Morales, 2016). Los estudiantes se valieron de las redes sociales para organizar y difundir sus demandas, lo que les permitió movilizar a una gran cantidad de personas en todo Chile. Adicionalmente, crearon diversos contenidos multimedia que les permitieron dar a conocer sus objetivos, como el video *Educación en Chile: ¿En qué idioma te lo digo?*, grabado en distintas lenguas (Sola-Morales, 2016).

En Colombia, el movimiento estudiantil de ese país, surgido en 2011, comparte con su similar chileno la lucha por mejores condiciones educativas para sus jóvenes. Algunas perspectivas sobre las demandas expresadas por los estudiantes mencionan que presentan coincidencias con movimientos de los años 70’s. No obstante, se destaca el cambio en las formas de protesta, al integrar las

posibilidades que brinda Internet y la creatividad de los jóvenes. A raíz de esto, se crea en Colombia la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), con el objetivo de diseñar una propuesta alternativa al proyecto de ley educativo de ese país (Acevedo y Correa, 2015).

En México, el Movimiento #YoSoy132 tuvo como uno de sus principales escenarios el ciberespacio, que se convirtió en punto de encuentro entre personas que buscaron apoyar las demandas de cambio social que esgrimían los estudiantes. Sobre esto, Rovira (2014) apunta que:

> El 132 fue una movilización 2.0, (…). En este sentido, al igual que en la Primavera Árabe y en el 15-M español, la acción colectiva se difundió de forma inmediata a través de la *web*. Los participantes del 132 fueron mayoritariamente jóvenes en edad universitaria, cuyo núcleo duro estaba compuesto por «nativos digitales». Pero el movimiento fue mucho más allá y no solo se vivió en la red, sino también en las calles (p. 62).

#YoSoy132 surge en 2012 a partir de un suceso ocurrido en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, donde acudió el entonces candidato presidencial Enrique Peña Nieto a un encuentro con los estudiantes. Al finalizar el foro, Peña Nieto fue cuestionado por diversos jóvenes sobre lo sucedido con el caso Atenco, cuando era gobernador del Estado de México. La respuesta del candidato, quien justificó su actuar aludiendo al legítimo derecho que tiene el Estado de utilizar la fuerza pública (Gilet, 2016), indignó a los estudiantes, propiciando una andada de reclamos de tal intensidad que obligaron al equipo de seguridad del candidato a resguardarle en uno de los baños de la universidad, situación que fue difundida de inmediato en redes sociales bajo el *hashtag* #MeEscondoEnElbañoComoPeña (Sola-Morales, 2016).

Horas después del incidente, diversos medios reportaron lo sucedido en la Ibero como algo provocado por “porros” o “acarreados” (Gilet, 2016). En respuesta, 131 jóvenes grabaron un video que rápidamente adquirió miles de vistas en YouTube, en donde aparecían mostrando su credencial identificándose como estudiantes de la universidad (Sola-Morales, 2016). El nombre de este video, titulado “Yo soy 131”, fue utilizado para denominar al movimiento #YoSoy132, que simbólicamente representaba la adhesión de otras personas a su causa.

Los ejemplos descritos dan cuenta de la forma en que las redes sociales han permitido a las personas entrar en contacto con aspectos sociales y culturales que, tal vez, de otra manera no habrían conocido. En los últimos años, la creciente accesibilidad de Internet ha conseguido traspasar fronteras, flexibilizando los límites identitarios y propiciando nuevas oportunidades de adscripción, condiciones que los jóvenes han aprovechado para ampliar sus referentes.

Las posibilidades que ofrece la red mundial han hecho posible el desarrollo de intercambios comunicativos que, en gran medida, suceden a través de la escritura. El uso de *hashtags*, los comentarios en videos, los textos que acompañan a las fotografías de las protestas o a las imágenes que identifican a un movimiento son ejemplo de ello. Estas prácticas se han convertido en medios a través de los cuales los jóvenes de distintos entornos comunican ideas, emociones y sentimientos, permitiéndoles establecer vínculos con diversas comunidades.

Sin importar que estos grupos se encuentren separados geográficamente, la familiaridad de los referentes y los intercambios culturales que se producen en Internet permite a los jóvenes construir ideales en común. Lo anterior ha permitido que, en las redes sociales, además del contenido destinado al entretenimiento y a la interacción, se visibilicen experiencias de desigualdad, injustica y descontento, con la consecuente expresión de posicionamientos frente a ello. Esto ha contribuido

a que los jóvenes desarrollen una participación más activa en movimientos sociales, además de contactar casi de inmediato con otros que enarbolan causas similares.

Si bien es cierto que un mayor conocimiento de las situaciones descritas no garantiza una militancia activa por parte de los jóvenes, existen otros modos a través de las cuales los jóvenes manifiestan su adscripción a distintas formas de pensamiento, o bien, su simpatía hacia diversas causas. Lo anterior permea en algunas de las actividades que desarrollan en su cotidianidad, como aquellas que llevan a cabo en los entornos que proporciona Internet.

Aunque estos espacios otorgan a los jóvenes oportunidades para relacionarse e interactuar con distintos grupos y escenarios, es indudable que la exposición que ofrece la red mundial los ha enfrentado a un mayor escrutinio alrededor de las prácticas que realizan. A la estereotipación por la ropa que visten o los productos culturales que consumen, se suma el menosprecio para las causas que defienden, o bien, hacia los movimientos con los que llegan a identificarse. Una situación que no es nueva, pero que, gracias a las redes sociales, se ha vuelto más visible.

Una idea que se ha popularizado es que los jóvenes son propensos a adoptar tendencias que los convierten en un riesgo para la sociedad. Esta afirmación simplifica algunas de las condiciones en las que se desenvuelve este sector de la población, que en muchos casos se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. No obstante, algunas de las percepciones más arraigadas los ubican como causa-efecto de algunos de los principales problemas que aquejan a las sociedades actuales, en particular por razones de discriminación de clase (Weiss, 2015).

Sirva de ejemplo lo plasmado por Jones (2011) al profundizar en la discriminación que sufren jóvenes británicos, quienes son denominados en el argot popular como *chavs*. Este término es adoptado en Gran Bretaña para referirse de

manera despectiva a jóvenes que viven en los barrios de la clase obrera. El calificativo se sustenta en diversos estereotipos que involucran la apariencia de estas personas, quienes por lo regular son retratados con ropa deportiva y acompañan sus atuendos con accesorios llamativos, como grandes cadenas de imitación de oro alrededor de su cuello (Jones, 2011).

Adicionalmente, los *chavs* son ridiculizados por su manera de hablar, pero además de esto, se tiende a vincularlos con comportamientos antisociales e incluso, en algunos casos, delictivos. Algo que Jones (2011) destaca es que el uso de este calificativo ha contribuido a perpetuar distintas miradas clasistas no sólo sobre los jóvenes, sino hacia las clases trabajadoras, obviando las difíciles condiciones de vida que deben afrontar como habitar las zonas más precarias de Gran Bretaña.

Lo anterior ejemplifica algunas de las miradas que en ocasiones permean sobre los jóvenes, cuyas condiciones son, en muchos de los casos, producto de la marginación y la discriminación. A estos temas se les ha otorgado una gran relevancia en distintas investigaciones educativas realizadas en México, de igual manera que a jóvenes estudiantes que integran una cultura juvenil o son parte de una disidencia que involucra su participación en movimientos sociales o políticos (Weiss, 2018).

Por otro lado, en las dinámicas escolares también se cataloga a los jóvenes, reforzando estereotipos como el del estudiante regular, el problemático, o el rezagado. Incluso existen otros a los que se ha definido como “alumnos de diez”, quienes parecieran estar adaptados a las prácticas que se realizan en las instituciones educativas. Esto en ocasiones propicia una falsa dicotomía en las percepciones sobre las poblaciones estudiantiles, donde alumnos “disciplinados” e “indisciplinados” parecieran ser los dos únicos perfiles que existen en las escuelas.

Esto solo refleja que la institucionalidad desconoce múltiples prácticas fuera del entorno escolar, y que están ayudando a que diversos jóvenes estudiantes se erijan como sujetos que difieren de la forma en que la que la escuela los define. Una estudiante de México que escribe en espacios digitales un poema en inglés, y recibe el reconocimiento de uno de sus pares que vive en India, implica para ella constituirse de una manera distinta a como es percibida en la escuela.

Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017 (INEGI, 2018), el segmento de la población con mayor número de usuarios de Internet es el de hombres de 18 a 34 años de edad, destacando que el 84.9% de ellos utiliza el servicio. En general, se observan cifras similares en el caso de las mujeres dentro del mismo rango de edad (82.5 %), además de exponerse que las personas de entre 6 y 17 años representan el segundo grupo poblacional con mayor proporción de usuarios de la red, donde las mujeres alcanzan el 72% y los hombres el 71.7%.

Las cifras expuestas implican que, en efecto, es posible demostrar cuantitativamente que los jóvenes son asiduos cibernautas. Sin embargo, lo que hacen en ella y la forma en que participan de las interacciones llevadas a cabo en el mundo digital son temas que requieren un profundo análisis, debido principalmente a las implicaciones que tiene Internet en su vida cotidiana. Por ello, y en relación con sus prácticas de escritura, la creación de estos contenidos se relaciona con el contacto que establecen con sus pares para integrar distintas comunidades virtuales.

Internet se ha convertido en un espacio de encuentro para muchas comunidades de jóvenes, quienes se reúnen en la virtualidad para compartir intereses en común. Entre los más visibles encontramos los que se integran por su afinidad a cierto tipo de música o sus exponentes, alguna actividad artística, los aficionados a los videojuegos, a los deportes, entre muchos otros temas. Varios de

sus integrantes de comunican a través de diversas formas de escritura, que adquieren las características de prácticas letradas vernáculas (Cassany, 2015).

La reflexión que se pretende propiciar es que, fuera del aula, existen múltiples escenarios en los cuales los jóvenes se desarrollan, y las dinámicas a las que se integran no son menos importantes que las que se fomentan en las instituciones educativas. En el caso de los jóvenes de bachillerato, su relación con el nivel está llena de contrastes, y su análisis no debe limitarse a las actitudes de los estudiantes (ni de los docentes) hacia el trabajo escolar, sino considerar una serie de factores sociales, económicos y de sentido con los que lidian como parte de su cotidianidad.

Se sabe que los jóvenes son parte crucial de los movimientos sociales que han producido cambios importantes, tanto en el ámbito institucional como en la modificación de perspectivas sobre diversos temas. Sin importar si son activos militantes de alguna causa, existen evidencias de que algunas de las prácticas que realizan reflejan (en algunos casos, de manera sutil) sus posiciones frente a aquellos enfoques que tienden a limitar su actuar, y que les permite desarrollar discursos que contrastan con estos.

Internet ha propiciado que estas prácticas adquieran mayor visibilidad, pero además, ha permitido a los jóvenes entablar vínculos con sus pares sin importar el lugar en el que se encuentren, entrando en contacto con referentes culturales diversos y perspectivas que les permiten reconfigurar sus formas de pensar y actuar. En estos escenarios, la relevancia de la escritura recae en la manera en que los elementos que integran para comunicarse establecen contrastes que los jóvenes, de manera consciente, elaboran con respecto a la escritura que llevan a cabo en otros entornos.

Bajo esta idea, existe un interés por profundizar en algunas de las prácticas letradas vernáculas que realizan los jóvenes en los entornos digitales, a través de

las cuales exteriorizan distintas experiencias, y que les ayudan a relacionarse y a extender esos lazos más allá de Internet. El fin principal es propiciar enfoques más amplios acerca de la escritura que se hace fuera de las aulas, y sumar a la discusión las distintas zonas de contacto (Pratt, 1991) en las que se desenvuelven.

CAPÍTULO 4. ZONA DE CONTACTO: UN ENFOQUE PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS DE LOS JÓVENES

Para ahondar en la experiencia de Sara, Esteban y Claudia, resulta necesario familiarizarse con algunos de los conceptos desarrollados por Pratt (1991) sobre la zona de contacto. Es por ello que en este capítulo se expone una aproximación teórica de este constructo, enfatizando en los tres fenómenos que favorecieron el análisis de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes: transculturación, casas seguras y autoetnografía.

Al profundizar en las actividades que realizan en Internet, fue posible advertir la presencia de referentes culturales diversos, tanto en la construcción de sus prácticas como en los lenguajes utilizados. Esto permitió visualizar procesos en los cuales sus referentes se “mezclan” de distintas maneras, dando cuenta de aspectos como las adscripciones de los jóvenes, algunas de sus aficiones, y formatos a los cuales adaptan sus interacciones en redes sociales.

Estas hibridaciones se aprecian implícitas en la zona de contacto a través de la transculturación, al considerar procesos donde las prácticas de las personas se complementan con la “apropiación y adaptación de fragmentos del repertorio representacional de aquellos que se encuentran en una posición de dominio” (Pratt, 1991, p. 36). Esto significa que los integrantes de grupos subordinados no sólo se limitan a copiar y reproducir dichos fragmentos, sino que los fusionan y ajustan a sus diversas expresiones culturales.

Para que la naturaleza transcultural de las prácticas que realizan las personas en la zona de contacto pueda vislumbrarse, es imprescindible modificar la manera en que se concibe la cultura. En relación con ello, Pratt (1991) deja entrever

esta necesidad al reflexionar sobre la percepción que generan los textos autoetnográficos cuando su análisis se sustenta en perspectivas monoculturales:

> Si uno piensa en las culturas (…) como construcciones discretas, coherentemente estructuradas, y monolingües, (…) cualquier trabajo autoetnográfico parecerá anómalo y caótico. Si no se piensa sobre las culturas de esta manera, (los textos autoetnográficos) son simplemente heterogéneos. Tales textos son heterogéneos tanto en la recepción como en la producción: serán leídos diferente dependiendo de la posición de las personas en la zona de contacto (Pratt, 1991, p. 36).

En este sentido, la idea de Pratt (1991) sobre lo transcultural en la zona de contacto integra nociones cercanas a lo propuesto por Thompson (2002) y Welsch (2001) cuando hablan sobre la concepción estructural de la cultura y la transculturalidad, respectivamente. Ambos autores coinciden en que es preciso superar enfoques clásicos y transitar hacia perspectivas que consideren los constantes intercambios como una de las características de las culturas en la actualidad. Esto requiere ser conscientes de la existencia de las dinámicas de poder presentes en ellas, así como abandonar la presunción de que los límites entre culturas se encuentran perfectamente delimitados.

Es así como se profundiza en la idea de la zona de contacto como un enfoque para repensar las prácticas de los jóvenes, incluyendo sus posibilidades para visibilizar las asimetrías presentes en los espacios sociales donde las culturas se encuentran. Además, se complementan las ideas de Pratt (1991) sobre transculturación bajo los aportes de Thompson (2002) y Welsch (2001), como una manera de aportar a la reflexión sobre los fenómenos de la zona de contacto.

4.1 Explorando la zona de contacto

Las zonas de contacto son “espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y luchan entre ellas, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas” (Pratt, 1991, p. 34). El término fue acuñado por Pratt (1991) para repensar los modelos de comunidad que por mucho tiempo se plantearon desde la enseñanza y la academia, sobre todo aquellos que fomentan perspectivas homogéneas e inflexibles acerca de las expresiones culturales de las personas.

Pratt (1991) ilustra su propuesta a partir del caso del indígena andino Felipe Guamán Poma de Ayala, autor de un manuscrito dirigido al rey Felipe III de España, para ubicar los antecedentes históricos de la zona de contacto en entornos de colonialismo y esclavitud. El documento, elaborado en Cuzco en el año 1613, cuenta con una extensión de 1200 páginas, de las cuales 800 son escritas y 400 incluyen ilustraciones. Fue titulado por Poma de Ayala como *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*[4], y entre su contenido se encuentran descripciones de la sociedad colonial en la región andina, así como denuncias sobre la explotación y los abusos cometidos por los españoles

Además de lo anterior, se evidencian en la carta diversos ejercicios de resignificación del mundo cristiano, donde el autor coloca a los andinos en el centro de la historia. Para ello, interviene los relatos religiosos e históricos de los españoles e incorpora la memoria oral de sus antepasados, experimentando con una escritura que mezcla el quechua con el español. Para Pratt (1991), entre los aspectos que incrementan la importancia del trabajo de Poma de Ayala es el hecho de que en esa

[4] El título del documento original, y que pertenece a la colección de la Biblioteca Real de Dinamarca, es “*El primer nueva corónica i buen gobierno*”. No obstante, en la investigación se utiliza la traducción del título plasmado en inglés por Pratt (1991).

época los incas no contaban con un sistema de escritura, por lo que el texto que construye revela procesos de apropiación de los códigos de los invasores.

Así, los escritos presentes en *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* son producto de la zona de contacto gracias a la integración de prácticas propias y ajenas, consiguiendo articular un discurso con el que se expresan ideas, intereses y necesidades. Su creación fue un efecto secundario del encuentro de Poma de Ayala con los referentes de los colonizadores, los cuales prevalecieron en gran medida a través de la imposición violenta. Aun así, diversas manifestaciones de su herencia local encontraron la manera de resurgir en su trabajo en forma de artes vernáculas, con las que personas en entornos similares a los del autor exteriorizan sus encuentros con dinámicas desiguales de poder (Pratt, 1991).

Las expresiones vernáculas tienen un papel muy relevante en el análisis de los fenómenos de la zona de contacto, lo que se evidencia en la forma en que Pratt (1991) reflexiona sobre las ilustraciones que Poma de Ayala adjunta en su epístola. Aunque la influencia europea en el estilo de los dibujos es evidente, el carácter transcultural de los mismos se devela en la forma en que el autor los presenta en las páginas, reflejando diversos simbolismos andinos relacionados con la distribución del espacio.

Dentro de estas concepciones simbólicas, las diagonales descendentes de izquierda a derecha se utilizan para enmarcar las relaciones de poder y autoridad, donde la imagen que aparece en la parte superior izquierda es la más importante. En la Figura 1 se exhiben los abusos de poder cometidos por los españoles, representando diversas situaciones de violencias vividas por los indígenas andinos. Lo curioso de este ejemplo es que el dibujo que retrata a un español, si bien aparece en la parte superior simbolizando dominio, se encuentra en el lado incorrecto del grabado.

Figura 1: Corregidor de minas. Dibujo hecho por Poma de Ayala, que aparece en la Nueva Crónica y Buen Gobierno. Det Kongelige Bibliotek (2000)

Aunque en efecto el español representa la figura hegemónica, la ubicación del personaje simboliza lo ilegítimo de su poder. Este hecho se refuerza con la posición en diagonal de la lanza que sostiene, la cual desciende de derecha a izquierda, de la misma manera en que se aprecia la vara del sirviente que azota a

otro indígena. El sentido de la imagen se complementa con las anotaciones de Poma de Ayala, en donde menciona que la conquista española ha convertido su realidad en un “mundo al revés” (Pratt, 1991, p. 36).

La reinvención de los elementos dominantes utilizados en *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, como la escritura y el estilo de las imágenes, es utilizada por Pratt (1991) para dar cuenta del fenómeno de la transculturación. El término describe los “procesos donde los miembros de grupos subordinados o marginales seleccionan e inventan a partir de materiales transmitidos por la cultura dominante” (Pratt, 1991, p. 36), adaptándolos a sus propios fines. Por lo tanto, además de exponer el contacto involuntario de los andinos con las prácticas de los españoles, el trabajo de Poma de Ayala evidencia una apropiación de elementos culturales de los conquistadores, con los que fija una postura frente a sus acciones.

La transculturación hace tangible la capacidad de respuesta de personas o grupos que se encuentran en una posición de desventaja estructural. Esta réplica involucra la apropiación de elementos surgidos de culturas que, en un contexto determinado, gozan de cierta jerarquía. Este proceso no está libre de conflicto, debido a la manera en que estas apropiaciones contravienen las formas tradicionales. Es por ello que los usos transculturales por lo general se observan vinculados a lo familiar, lo cercano, y en ámbitos alternativos a lo dominante.

A través del análisis de *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, Pratt (1991) reflexiona sobre el valor de los productos de la zona de contacto, los cuales pueden ser una ventana hacia las prácticas que los individuos situados en la marginalidad realizan como respuesta a las formas en que la cultura preeminente los define. En su texto, Poma de Ayala evidencia procesos de reflexión acerca de los arquetipos utilizados por los españoles para catalogar a su pueblo, y es a través de la modificación de algunos elementos colonizadores que consigue elaborar una respuesta ante esas representaciones.

Para Pratt (1991) esto constituye un ejercicio de autoetnografía, debido a que involucra acciones con las que integrantes de comunidades subordinadas realizan una descripción de sí mismos y su cultura, contrastando con las formas en que son definidos por lo dominante. En relación con ello, la autora destaca el papel de los textos autoetnográficos que, como el de Poma de Ayala, consiguen reflejar diversas resistencias culturales:

> Mientras los textos etnográficos son aquellos en donde los sujetos metropolitanos europeos representan para ellos a sus otros (usualmente sus otros conquistados), los textos autoetnográficos son representaciones que los definidos como "otros" construyen en respuesta a o en diálogo con esos textos. Los textos autoetnográficos no son, entonces, aquellos pensados usualmente como formas autóctonas de expresión o autorrepresentación. En lugar de eso, involucran una colaboración selectiva y apropiación de los idiomas de la metrópolis o de los conquistadores (Pratt, 1991, p. 35).

Además de revelar apropiaciones de las lenguas extranjeras, este tipo de textos se encuentran permeados por lenguajes locales, por lo que a menudo involucran más de un idioma. Esta es una de las razones por las que Pratt (1991) incluye a la autoetnografía dentro de las formas transculturales de expresión. Aunado a esto, la diversidad de modos en los que puede manifestarse la convierten en ejemplo de las artes literarias de la zona de contacto, como aquellas relacionadas con las expresiones vernáculas (Pratt, 1991). Su carácter subjetivo influye en la multiplicidad de percepciones que generan en los integrantes de una sociedad, como ocurrió con la misiva elaborada por Poma de Ayala.

A pesar de que en el contexto en el que se redacta la carta había personas con habilidades para interpretar el escrito, estas se encontraban en la región de los Andes y no tenían contacto con la corte española, por lo que las posibilidades de que su contenido fuera descifrado de la manera esperada por el autor eran casi

nulas. Además, quedada el hecho de que *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* no se ajustaba a los formatos de escritura utilizados por los españoles, con los que daban cuenta a la corona de las tareas realizadas en el territorio andino.

Para Pratt (1991), la autoetnografía involucra distintas manifestaciones del lenguaje y la representación, por lo que no se limita a las expresiones escritas. Además, la autora conecta este concepto con la crítica y resistencia para dar cuenta de una creación contemporánea de la zona de contacto: el testimonio. Debido a que la autoetnografía por lo regular está dirigida tanto a los integrantes de la comunidad del emisor como a audiencias ajenas, su recepción es en extremo heterogénea y difícil de determinar, y la misma dependerá de la posición que tengan las personas en la zona de contacto.

Como dato adicional, Pratt (1991) menciona que en el mismo año que Poma de Ayala envía la carta, un texto elaborado por Inca Garcilaso de la Vega fue adoptado en los círculos oficiales hispánicos, cuyo enfoque representó una mediación entre el pasado de las comunidades andinas, y un presente que ya incluía a los españoles, retratando el proceso de maneras que se consideraban inofensivas para la jerarquía colonial (Pratt, 1991). Titulado *Comentarios Reales de los Incas*, este escrito fue elaborado en un español estándar y sin ilustraciones, respetando los cánones de difusión de la época.

La percepción generada por *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* se extendió más allá del periodo colonial. Aunque el material fue encontrado en 1908 por Richard Pietschmann en el Archivo Real Danés de Copenhague, su estructura hizo que por muchos años no fuera considerado como material relevante para conocer la historia de los incas y su colonización. Pratt (1991) rememora que sólo adquirió relevancia hasta finales de 1970, cuando las perspectivas positivistas en la educación dieron paso a los estudios interpretativos de corte poscolonial, lo que

hizo que los académicos occidentales encontrarán maneras de interpretar el escrito como la “extraordinaria proeza intercultural que era” (Pratt, 1991, p. 34)

Estos cambios en los enfoques educativos se tradujeron en la reconfiguración de algunas de las ideas sobre comunicación y comunidades, y que por mucho tiempo han permeado en la enseñanza. Uno de ellos es la cualidad utópica que por lo regular caracteriza a las reflexiones sobre el lenguaje, como si este se desarrollara en comunidades del habla perfectamente definidas y coherentes, donde sus integrantes cuentan con las mismas competencias e idénticas estructuras gramaticales (Pratt, 1991).

Pratt (1991) utiliza el concepto de “comunidades imaginadas” de Benedict Anderson para explicar que, con la posible excepción de los pueblos originarios, las comunidades humanas existen como entidades “imaginadas” donde las personas nunca conocerán a los otros ni sabrán quiénes son; sin embargo, esto no impide que cada una conserve la imagen de una comunión compartida. Es por ello que, más allá de sus condiciones contextuales, las comunidades se distinguen por la manera en que han sido imaginadas.

Si este modelo de comunidad se traslada al lenguaje, no es de extrañar que una de las representaciones más utilizadas de la comunicación sea la del discurso de una persona adulta con habilidades nativas del habla, cuya alocución se presenta en circunstancias monolingüísticas e incluso monodialécticas (Pratt, 1991). Además de las evidentes generalizaciones sobre las formas de uso del lenguaje, la idea de comunidades del habla “imaginadas” asume la existencia de normas y sentidos compartidos de manera equitativa por las personas que las constituyen.

Por lo anterior, uno de los principales aportes de la zona de contacto es dar cuenta de la manera en que la diversidad cultural influye en las manifestaciones del lenguaje, considerando además las relaciones asimétricas de poder que las

enmarcan. Así, se busca concientizar acerca de la existencia de estos factores para impulsar perspectivas incluyentes sobre fenómenos como la transculturación y la autoetnografía, y, por consiguiente, de los grupos que llevan a cabo dichas expresiones.

Estos propósitos pueden alcanzarse propiciando ambientes que funcionen como casas seguras, que son “espacios sociales e intelectuales donde los grupos pueden constituirse a sí mismos como comunidades horizontales, homogéneas y soberanas con altos niveles de confianza, visión en común, y protección temporal ante legados de opresión” (Pratt, 1991, p. 40). Estos entornos favorecen periodos de reconocimiento y conciliación, permitiendo a las personas desenvolverse de manera distinta a lo que sucede en contextos desiguales.

Una cuestión fundamental que aportan las casas seguras es que los entendimientos que los grupos consiguen cimentar en ellas pueden ser llevados a la zona de contacto (Pratt, 1991). Por ello, uno de los principales objetivos de Pratt (1991) al establecer este constructo es que, tanto el choque entre referentes socioculturales asimétricos como el posterior conflicto que se observa en la zona de contacto, puedan ser abordados a través de la construcción de espacios o momentos que funcionen como casas seguras.

Constituir lo previo es posible si se consideran las artes pedagógicas de la zona de contacto (Pratt, 1991). Estas involucran acercamientos a las narrativas de las personas con el fin de identificarse con sus ideas, intereses, e historias, además de la redención de lo oral, incluyendo el fomento de modos en los que las personas puedan involucrarse con aspectos suprimidos de su historia colectiva y personal. Pratt (1991) introduce además la idea de la comparación entre las formas culturales de élite y las vernáculas como un medio para experimentar con la transculturación, estableciendo bases comunicativas que trasciendan las jerarquías y fomenten el respeto mutuo.

La postura de Pratt (1991) conlleva, entre otras cosas, una necesidad por replantear la forma en que se conciben las expresiones culturales, fomentando perspectivas que amplíen las nociones sobre lo que “es” la cultura. La perspectiva transcultural que se vislumbra en la idea de la zona de contacto representa un intento por visibilizar la manera en que evolucionan los referentes de las personas, considerando además las asimetrías que impactan en las interacciones humanas. En este sentido, el fenómeno de la transculturación presenta similitudes con la concepción estructural de la cultura propuesta por Thompson (2002), de la cual se exponen algunos aportes que ayudarán a reforzar la perspectiva cultural que se utiliza en la investigación.

4.2 Concepción estructural de la cultura

La discusión sobre los referentes culturales que los jóvenes incluyen en sus prácticas letradas vernáculas digitales obliga a reflexionar sobre el concepto de cultura. En los últimos años, este debate ha extendido sus alcances, inclinándose menos al desarrollo de explicaciones de carácter universal, y más hacia la consideración de las formas en que el concepto es reelaborado por los sujetos en sus propias dinámicas sociales (Zebadúa Carbonell, 2011).

Una forma coloquial de pensar la cultura es equiparándola con la cantidad de conocimientos que tiene una persona, o bien, como una característica de alguien que tiene acceso a una formación educativa. Esta apreciación del término podría incluirse en una concepción clásica de la cultura, que coincide con los primeros intentos de filósofos e historiadores alemanes por definirla entre los siglos XVIII y XIX (Thompson, 2002). No obstante, a partir del surgimiento de los estudios

antropológicos se establecen nuevas posturas que amplían el debate sobre lo cultural, y la manera en que esto influye en el desarrollo del ser humano.

El trabajo de Thompson (2002) retoma estas perspectivas al considerarlas como antecedentes de su concepción estructural de la cultura. Conviene aclarar que este autor es muy cauteloso al reconocer que existen discordancias en cuanto al significado de cultura, y pone el mismo cuidado al decir que no es su intención clarificar el concepto, sino destacar algunas de sus principales líneas de empleo.

Con base en lo anterior, Thompson (2002) enfatiza en la existencia de fenómenos culturales y la manera en que estos se interpretan dentro de campos de significado específicos. Así, aborda a la cultura aludiendo a una variedad de fenómenos destacando la influencia de lo social, las acciones y expresiones significativas, y la manera en que esto es aprovechado por los sujetos que buscan comprenderse a sí mismos y a sus semejantes.

Para ilustrar la evolución teórica del concepto, Thompson (2002) rescata en primera instancia lo que define como concepción descriptiva de la cultura, que implica el conjunto diverso de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, y cualquier otra habilidad adquirida por el hombre como integrante de una sociedad, añadiendo como característica importante que estos pueden estudiarse de forma científica. Culmina su análisis mencionando que la concepción descriptiva se relaciona más con el estudio de la cultura que como una conceptualización de la misma.

Thompson (2002) prosigue su análisis abordando la concepción simbólica sobre la cultura que desarrolla Clifford Geertz . Menciona que esta postura implica la idea de descifrar significados, que consiste en el proceso de interpretar acciones y expresiones que ya son significativas para aquellos individuos que las producen. Sin embargo, a pesar de que Thompson (2002) considera que los aportes de Geertz

son imprescindibles para fundamentar el ejercicio del análisis de la cultura, considera que lo simbólico no es suficiente para entender los procesos culturales en los que los individuos se ven inmersos.

Para justificar lo anterior, el autor señala que Geertz concibe a la cultura como el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican y comparten entre sí (Thompson, 2002). Sin embargo, al profundizar en las razones que respaldan esta concepción, destaca las dificultades presentes en el rol del texto etnográfico en el análisis, que se plantea como un instrumento que fija lo dicho del discurso social. Para Thompson (2002), no existe suficiente sustento para demostrar con efectividad que en los textos etnográficos realmente se fije el discurso social de los sujetos, al considera que la interpretación plasmada en ellos es unilateral.

Un segundo problema de la concepción simbólica aparece cuando no se logran atender de manera eficiente los problemas del poder y el conflicto social. Ante esto, Thompson (2002) argumenta que la fuerza del enfoque de Geertz recae más en el significado que en el poder que, a la luz de las dinámicas en las cuales las culturas se encuentran, resultaría un proceso incompleto si no se toma en cuenta el aspecto político de ese contacto. Es por ello que Thompson (2002) propone avanzar hacia una concepción estructural de la cultura., enfatizando “tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados” (Thompson, 2002, p. 203).

Dentro de este enfoque, el autor expone dos elementos que van a guiar esta concepción estructural: por una parte, el análisis cultural, que se define como:

> El estudio de las formas simbólicas -es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos- en relación con los contextos y

> procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas (Thompson, 2002, p. 203).

El siguiente aspecto en esta descripción es lo que denomina como los fenómenos culturales, a los que considera como “formas simbólicas en contextos estructurados, y el análisis cultural se puede considerar como el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas” (Thompson, 2002, 203). El autor prosigue clarificando la relevancia de las formas simbólicas en la concepción estructural de la cultura:

> Como formas simbólicas, los fenómenos culturales son significativos tanto para los actores como para los analistas. Son fenómenos que los actores interpretan de manera rutinaria en el curso de sus vidas diarias y que reclaman una interpretación por parte de los analistas que buscan captar las características significativas de la vida social. No obstante, estas formas simbólicas se insertan en contextos y procesos sociohistóricos en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben. Tales contextos y procesos se estructuran de diversas maneras. Pueden caracterizarse, por ejemplo, por ser relaciones asimétricas de poder, por un acceso diferencial a los recursos y oportunidades, y por mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas (Thompson, 2002, p. 203).

Los aportes de Thompson (2002) favorecen la identificación de asimetrías donde se insertan las formas simbólicas, y la manera en que éstas influyen en la actividad interpretativa. Así, lo anterior implica modificar la perspectiva sobre lo simbólico considerando los contextos desiguales en donde ocurren estos fenómenos. Adicional a ello, Thompson (2002) aclara que el concepto estructural no está equiparado con una concepción estructuralista de la cultura, explicando que

esta implicaría limitar el análisis cultural a los rasgos estructurales internos de las formas simbólicas.

Dentro del análisis cultural que propone Thompson (2002), se destaca el estudio de las formas simbólicas en relación con distintos contextos estructurados socialmente, y en los cuales se van a producir y transmitir dichas formas simbólicas. Esto involucra todas las acciones, objetos y expresiones diversas que realizan las personas, y a las cuales se les imprimen significados diversos. En este sentido, coincide con las asimetrías destacadas en lo expuesto por Pratt (1991), por lo que dichas formas simbólicas comparten características con los fenómenos de la zona de contacto.

Bajo esta premisa, las coincidencias del enfoque de Thompson (2002) con la transculturación puede observarse al considerar las prácticas de las personas como parte de diversas expresiones significativas, y que se insertan en contextos sociohistóricos que influyen en la manera en que son producidas y transmitidas. Por lo tanto, al ser parte de dichos contextos, los referentes culturales que enmarcan la creación de estas prácticas reflejan diversas relaciones asimétricas, propias del contacto entre elementos dominantes y aquellos cuya posición en la estructura los subordina ante ese poder.

Lo anterior implica que, tanto las formas simbólicas como la transculturación (y otros fenómenos de la zona de contacto), necesitan de nuevos enfoques para analizarse. Al inicio de este capítulo se mencionó que, además de Thompson (2002), los aportes de (Welsch, 2001) favorecen perspectivas más amplias sobre la noción de cultura. Asimismo, sus postulados complementan el concepto de transculturación, permitiendo apreciarlo como el punto de partida para enfoques más diversos sobre lo cultural, destacando las mezclas que se originan a partir del intercambio global y las formas contemporáneas de socialización.

4.2.2 Transculturalidad

Las interacciones llevadas a cabo en entornos digitales, al considerarse en muchos casos como una extensión de los espacios socioculturales (Robinson y Schulz, 2011), son ilustrativas de la forma en que las personas reelaboran sus referentes culturales. En este sentido, conceptos como el de culturas híbridas permiten analizar las mezclas interculturales más allá de las limitaciones de términos como el de mestizaje, y observar estas fusiones como algo que potencia la multiculturalidad (García Canclini, 1997).

Lo anterior implica considerar que los referentes culturales no son “puros”, sino que están permeados por los constantes intercambios que resultan de las interacciones sociales. Esta hibridez cultural puede ser entendida como “la estrategia que relaciona y conecta elementos étnicos, sociales y culturales de la Otredad en un contexto político-cultural, donde el poder y las instituciones juegan un papel fundamental” (de Toro, citado en Rosales, 2015, p. 150).

La visión de Ortiz (1987) es relevante para la discusión sobre la cultura y los procesos de hibridación al destacar las dinámicas de poder presentes en estos intercambios. Critica la noción del mestizaje al considerar que describe el contacto entre culturas como un proceso libre de conflicto, descartando la evidencia histórica que en muchos casos refleja acciones de violencia e imposición. En su lugar, Ortiz (1987) propone el concepto de transculturación, el cual enmarca en el contexto cubano de finales de la década de 1930, donde se observa una intención de marginar los antecedentes afros e indígenas frente a concepciones eurocentristas:

> El vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación (Ortiz, 1987, p. 76).

Con esta idea, Ortiz (1987) plantea que la transculturación corresponde a una dinamización del concepto de cultura: una idea que busca superar la concepción clásica donde sobresale aquello que realizan las altas esferas sociales, y que generan dinámicas discriminadoras hacia las expresiones culturales que proceden de otros grupos, quienes se encuentran comúnmente en posiciones de desventaja.

Rosales (2015) retoma la obra *Transculturación narrativa en América Latina*, del uruguayo Ángel Rama, para destacar que la perspectiva de Fernando Ortíz contradice la idea de una aparente “debilidad” de la cultura que recibe el embate externo, y que por ello se encuentre destinada a sufrir las mayores pérdidas en el choque entre culturas. Aunque en efecto Ortiz (1987) plantea que la cultura de los pueblos originarios recibe un gran impacto por las desigualdades de poder, esto no significa que su cultura sea inferior a la europea, entre otras cosas, por la existencia de manifestaciones que resisten creativamente a estas hegemonías.

Pratt (1991) plantea algo similar a partir de *La Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, mencionando que el texto representa una respuesta hacia la actividad colonialista y evangelizadora llevada a cabo por la corona española. Como se vio con anterioridad, la carta de Poma de Ayala incluye diversas reinterpretaciones de las ideas de los invasores, con lo que contradice la información difundida por estos acerca de la situación de los indígenas en la región inca. Su ejercicio de resistencia

simbólica demuestra que aquellos en una posición subordinada no son pasivos, lo que favorece la conformación de nuevos referentes culturales.

El concepto de culturas híbridas de García Canclini (1997) se incluye en esta perspectiva al hablar de una combinación de procesos socioculturales. Este autor menciona que la existencia separada de algunos referentes ha sido solventada por las nuevas condiciones que se ofrecen en un mundo interconectado, en donde las "sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales" (García Canclini, 2003, p. 5).

En concordancia con Ortiz (1987), Welsch (2001) menciona la necesidad de superar nociones estáticas y tradicionalistas de las culturas, para dejar de concebirlas como esferas aisladas y bien demarcadas. Su propuesta sobre la transculturalidad busca superar las concepciones en donde las fronteras entre culturas pueden ser identificadas de manera sencilla. Esta limitante se aborda a partir de lo que considera como el concepto "herderiano" de la cultura, caracterizado por tres aspectos principales: homogeneización social, consolidación étnica, y delimitación intercultural (Welsch, 2001).

Los señalamientos de Welsch (2001) son la base que utiliza para plantear la necesidad de un modelo acorde con los dinamismos culturales que se observan en la actualidad. Para este autor, las sociedades modernas carecen de la uniformidad que se plasma en la concepción herderiana al afirmar que las sociedades actuales cuentan con múltiples manifestaciones y prácticas culturales, así como una amplia gama de formas y estilos de vida.

Asimismo, el concepto de etnias es cuestionado por Welsch (2001) al plantear que Herder visualizó a las culturas como islas independientes, lo que considera en extremo ficticio. Para que esto funcionara, las culturas tendrían que

estar enclaustradas en su propio territorio y sin establecer ningún tipo de intercambio. Bajo la idea de la delimitación cultural, estas ideas plantean algunos riesgos que pueden derivar en expresiones etnocéntricas y de racismo ya que conllevan, de manera implícita, nociones de pureza acerca de los referentes culturales (Welsch, 2001).

Como reflexión previa a su propuesta sobre la transculturalidad, Welsch (2001) cuestiona los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. Aunque ambos parecen escapar de los dilemas de la concepción herderiana, aún plantean límites entre referentes culturales. En el caso de la multiculturalidad, por lo general se alude a la convivencia de diferentes culturas dentro de una misma sociedad, por lo que este planteamiento infiere que cada una de estas se percibe homogénea y bien delimitada. El riesgo de llevar el concepto de multiculturalidad de manera restrictiva, apelando a la identidad, conlleva la posibilidad de que esta degenere en situaciones de fundamentalismo cultural (Welsch, 2001).

La interculturalidad describe la relación establecida de manera intencional entre culturas, con el fin de propiciar el diálogo entre ellas partiendo del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida (Rosales, 2015). Para Welsch (2001), la sola idea del diálogo lleva implícita la noción del conflicto entre culturas, por lo que la tesis de lo intercultural no alcanza a abordar las raíces del problema. Es así que, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad, deberían abordarse de maneras distinta desde sus bases, considerando la penetración actual de las culturas:

> La descripción de las culturas actuales como islas o esferas es objetivamente incorrecta y normativamente engañosa. Las culturas, de facto, ya no siguen la forma insinuada de homogeneidad y separatismo, sino que se caracterizan en su núcleo por mezclas y penetraciones. Llamo a esta nueva forma de culturas como transculturales, ya que van más allá del concepto tradicional

> de cultura y atraviesan las fronteras culturales tradicionales de forma natural. El concepto de transculturalidad (que ahora pretendo exponer) busca articular esta constitución alterada (Welsch, 2001, p. 67).

Para describir esta concepción de la transculturalidad, Welsch (2001) la observa a partir de dos niveles: un nivel macro que denomina como las formas alteradas de las culturas en nuestros días, y un nivel micro que distingue como la formación transcultural de los individuos. En el primer caso, el autor expone que la idea homogeneizante y separatista de las culturas ha sido superada con ayuda del concepto de *networking*, debido a que las culturas en la actualidad están extremadamente interconectadas y vinculadas una con otra. Por lo tanto, los "estilos de vida" no terminan en las fronteras de las culturas nacionales, sino que van más allá de estas y se sustentan de igual manera en otras culturas.

Estas redes que menciona Welsch (2001) han hecho que los problemas de las distintas culturas, que en una época se consideraron fundamentalmente diferentes, ahora se pueden ver reflejadas en contextos muy distintos, como pueden ser los debates sobre los derechos humanos, los movimientos feministas, o la conciencia ecológica. Esta observación nos remite a la idea de hibridación, que es el segundo concepto que Welsch (2001) maneja a nivel macro. Para explicarla, plantea de manera simbólica que las culturas tienen una tendencia a estar interconectadas de la misma forma que una red satelital, por lo que la información que antes se encontraba disponible únicamente para algunos individuos ha encontrado oportunidades para extenderse a distintos puntos del planeta.

El tercer concepto implica una mayor comprensión de los cambios culturales. Esto se vincula con la apropiación de ciertos elementos que van desde ejemplos de la *pop culture*, hasta aquellos que pueden considerarse de la alta cultura. Cuando observamos que Gaudí o Frida Kahlo se han convertido en referentes más allá de

sus lugares de origen, es debido a una especie de apropiación simbólica. En este sentido, la cultura permea las formas de vida y las rutinas diarias de los individuos.

Este proceso implica una disolución de las distinciones de lo “extranjero”. Welsch (2001) menciona que ya no existe nada que sea estrictamente externo, por lo que la autenticidad se ha convertido en *folklor*. Para ilustrar esto, relata que durante una visita a Kioto ingresó a un restaurante que le pareció “genuinamente” japonés, por lo que cuestiona a sus anfitriones sobre la autenticidad cultural de los elementos presentes en el sitio. Estos se mostraron sorprendidos por la pregunta y aseguraron que todo lo que estaba ahí era completamente japonés. Aunque él sabía que las sillas en las que se había sentado eran modelo “Cab” y diseñadas por Mario Bellini, lo que llamó su atención fue cómo los japoneses han hecho suyos estos productos y la manera en que lo incorporan a su cotidianidad.

Con este ejemplo, Welsch (2001) trata de demostrar que lo extranjero y lo propio se han convertido en algo indistinguible para los que conviven en una cultura, lo que demuestra en cierto grado que los elementos que conforman la transculturalidad también son reinterpretados a partir de la convivencia de las personas con estos referentes. De ahí que a nivel micro, la formación transcultural de los individuos considere cuatro elementos primordiales: distintos orígenes culturales, diagnósticos sociológicos, los precursores históricos, y la noción de identidad cultural en contraste con la identidad nacional (Welsch, 2001).

No obstante, al delimitar lo extranjero y lo propio, parecería que Welsch (2001) se contradice al insinuar modos de aislar aquello que es representativo de lugares y culturas. El autor se adelanta a esta crítica explicando que, aunque lo transcultural se siga apoyando en la noción tradicional de culturas únicas para conceptualizarse, no lo hace desde una perspectiva definitoria, sino como punto de partida hacia la trasformación del concepto de cultura:

> El proceso de transición claramente implica dos momentos: la aún existencia de culturas únicas (o por lo menos la antigua concepción de las formas culturales), y el cambio hacia una visión transcultural de las formas culturales. Con respecto a este doble sentido de transición, es necesario referirnos a culturas únicas para señalar el camino hacia la transculturalidad, (por lo que) la tarea de tejer nuevas redes culturales deberá seguir apoyándose en la noción existente de culturas como punto de partida. Sin embargo, estas referencias culturales tendrán ahora un enfoque transcultural. El dúo de referencias culturales por un lado y nuevas redes culturales por el otro prevalece; sin embargo, la diferencia es que estas referencias serán ahora "culturales" en el sentido "transcultural" (Welsch, 2001, p. 74).

Sobre la multiplicidad de orígenes culturales, Welsch (2001) menciona que esto es decisivo en términos de formación cultural debido a que, desde su concepción, las personas somos híbridos culturales. Como ejemplo, menciona la forma en los jóvenes son delineados por la cultura popular y musical, y que los modelos a los que se adscriben no implican necesariamente un vínculo de nacionalidad. En este sentido, la transculturalidad es hoy en día la forma más natural para determinar la formación de la cultura identitaria de los individuos (Welsch, 2001).

El diagnóstico que realiza Welsch (2001) implica dos elementos muy relevantes: por un lado el concepto de migración, pero como un camino que siguen las personas a través de diferentes mundos sociales y la consecuente relación con un gran número de posibles identidades. Además de esto, el reconocimiento de diferentes intereses que surgen de distintos aspectos de la vida social, en donde el individuo se adhiere a una amplia diversidad de grupos dependiendo de los entornos en los cuales se relacionan (Welsch, 2001).

Welsch (2001) cita a Montaigne para decir que todos somos carentes de forma específica y con una composición tan diversa que cada momento y cada historia juega su propio juego. Retoma también a Novalis al mencionar que una persona es muchas al mismo tiempo, a la vez que el pluralismo es el mejor ejemplo de nuestra esencia interna. Con ello, plantea que el individuo no puede separarse de sus antecedentes históricos, lo que podría determinarse a partir de la familia, sus experiencias previas, y todo un conjunto de vivencias que van haciendo que el individuo sea la suma de “multitudes” (Welsch, 2001, p. 72).

Un elemento que se destaca en este análisis es la relevancia de la identidad cultural por sobre una identidad nacional, planteando de inicio que no pueden ser equiparadas una con la otra. Para Welsch (2001), se ha asumido tradicionalmente que la formación cultural de un individuo debe estar determinada por su nacionalidad. Va más allá al decir que la insinuación de que alguien que posee un pasaporte japonés o alemán puede ser cultural e inequívocamente distinguido a partir de esas nacionalidades, y que, de no ser así, sería entonces una persona sin patria o un traidor a la misma, lo que correspondería a una cuestión absurda e incluso peligrosa.

Welsch (2001) considera la libertad de formación cultural como uno de los más básicos derechos humanos. De la misma manera que un individuo es conformado por distintos referentes culturales, el vínculo de sus componentes transculturales se vuelve una tarea específica en su formación identitaria. Es por ello que, para este autor, solamente la habilidad de pensar en un modelo de cultura transcultural puede garantizar un reconocimiento de la identidad en el largo plazo.

La perspectiva de la transculturalidad da cuenta de la naturaleza de los referentes culturales que conforman las identidades actuales. Los jóvenes no son ajenos a ello, debido a su contacto con prácticas, lenguajes y contenidos que no siempre están vinculados con la idea de nacionalidad. En ese sentido, el modelo

transcultural favorece la visibilización de los procesos de apropiación y adaptación de los referentes “ajenos”, complementando los aportes de Pratt (1991) sobre el fenómeno de la transculturación.

A su vez, esta última idea concuerda con la concepción estructural de la cultura al aproximarse a las formas simbólicas que constituyen las diversas prácticas que realizan las personas, pero considerando la influencia de las relaciones de poder. Sin embargo, la transculturación va más allá al incluir la adaptación del repertorio representacional de las culturas que se encuentran en una posición de dominio (Pratt, 1991). Así, comienzan a develarse los modos en que las comunidades subordinadas responden ante las representaciones que otros han hecho de ellas.

La información expuesta sobre la zona de contacto, en consonancia con los postulados de Thompson (2002) y Welsch (2001), destacan las tendencias contemporáneas por superar enfoques monoculturales sobre los grupos humanos y sus expresiones, así como dar cuenta de los escenarios desiguales en los que se desarrollan las culturas. Con ello, se busca trascender ideas como las comunidades imaginadas o concepciones clásicas de la cultura, y fomentar otras miradas sobre actividades que por lo regular han sido estigmatizadas.

Es así como la propuesta de Pratt (1991) se establece como la base teórica para analizar las prácticas letradas vernáculas digitales que los jóvenes realizan en redes sociales, plasmándose en las categorías construidas con base en los fenómenos descritos: transculturación, casa segura y autoetnografía. El proceso se describe en el siguiente capítulo, así como la manera en que favorecen el desarrollo de la metodología de esta investigación.

CAPÍTULO 5. TRAYECTORIA METODOLÓGICA

La metodología utilizada para profundizar en las prácticas letradas vernáculas digitales partió de pensarlas como reflejo de la diversidad cultural de los jóvenes. Bajo este enfoque, Sara, Esteban y Claudia son concebidos como productores de nuevas culturas (Weiss, 2012), principalmente por la manera en que las prácticas que desarrollan se caracterizan por las mezclas y penetraciones de distintos referentes culturales (Welsch, 2001), y el reflejo de las asimetrías propias de la interacción entre elementos dominantes y aquellos subordinados a estos (Pratt, 1991).

Asimismo, sus perfiles en redes sociales se perciben como casas seguras, al constituirse en comunidades virtuales donde sus prácticas adquieren otros significados. En ellas, estos jóvenes establecen ambientes que les brindan protección del conflicto de la zona de contacto, permitiéndoles plasmar autoetnografías en sus prácticas. Lo anterior gracias a la inclusión de elementos propios de representaciones dominantes (como las generalizaciones que homologan a las juventudes), así como ejercicios de autorrepresentación, generando formas de resistencia cultural.

Dicha perspectiva integra los fenómenos de la zona de contacto, y constituyó la base para la observación de las redes sociales de Sara, Esteban y Claudia. Esta se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2019, aunque la relación con ellos comenzó aproximadamente un año antes. Como se mencionó, los tres participaban en distintas actividades de un proyecto de escritura realizado en el bachillerato al que acudían, y que propició diversas aproximaciones a las prácticas letradas vernáculas que creaban y difundían a través de sus redes sociales.

El enfoque de la investigación es cualitativo, debido a la necesidad de seguir un proceso en el que los eventos cotidianos se analicen tal y como suceden en sus ambientes naturales, favoreciendo el desarrollo de empatía hacia los participantes y sus experiencias personales (Neuman, 2014). Bajo esta óptica, los informantes ocupan el centro de la investigación, donde sus percepciones e ideas entran en juego para ayudar al investigador a captar los elementos clave de la realidad que se convierte en objeto de estudio (Sautu, 2003).

Además de esto, fue necesario considerar una perspectiva epistemológica que guiara la reflexión en este trabajo, siguiendo el enfoque de las ciencias humanas. En este sentido, el sustento se obtiene gracias a la fenomenología hermenéutica, en la medida en que permite describir la experiencia de las personas y realizar aproximaciones a sus significados, además de propiciar el estudio interpretativo de las expresiones de la misma experiencia vivida (Van Manen, 2003).

El seguimiento de las prácticas letradas vernáculas digitales en las redes sociales de los participantes del estudio se apoyó en la etnografía virtual, considerando las tres tensiones planteadas por Robinson y Schulz (2011), que son la interacción mediada como proceso social, el texto como interacción, y la relación entre observador y observado. A la par, se pactaron encuentros con los tres jóvenes para llevar a cabo entrevistas conversacionales, técnica propuesta por Van Manen (2003) cuyo énfasis radica en ahondar en la experiencia vivida a través de las anécdotas.

La información sobre la metodología desarrollada se expone en este capítulo de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta lo referente a la fenomenología hermenéutica, para después presentar los perfiles de Sara, Esteban y Claudia. Ellas y él representan el corazón del proyecto, ya que a través de sus prácticas fue posible comprender algunas de las maneras en que experimentan su diversidad cultural,

así como las dinámicas asimétricas que advierten en su paso por la zona de contacto.

El capítulo continúa con la exposición del ejercicio de categorización utilizado para la observación de las redes sociales de los jóvenes y guiar las entrevistas realizadas. Para ello, se plantearon cuatro categorías: práctica letrada vernácula digital, transculturación, casa segura y autoetnografía. Finalmente, se presenta la información referente a la etnografía virtual, enfatizando en las tres tensiones planteadas por Robinson y Schulz (2011), así como los aportes de Van Manen (2003) sobre la entrevista conversacional.

5.1 Perspectiva epistemológica

Por lo regular, la epistemología se conoce como la filosofía del estudio del conocimiento humano. Ruggiero (2016) menciona que la disciplina epistemológica tiene como objeto de estudio a la ciencia, y que la misma debe elevarse a un nivel metacientifico; en otras palabras, al estudio de la ciencia por la ciencia. De igual manera, la epistemología no puede alejarse demasiado de las ciencias sociales debido a que su asunto es una producción humana, por lo que su objeto de estudio no es vacío ni abstracto (Ruggiero, 2016).

Por sus características, la investigación cualitativa debe apoyarse en una perspectiva epistemológica para llevar a cabo su proceso de indagación. Lo anterior favorece la elección del método y las técnicas que más se adapten a los objetivos que persigue pero, además, fortalece el desarrollo de una conciencia reflexiva en el investigador. Sobre esto, Jaramillo (2003) menciona la necesidad de desarrollar una

“mirada ecológica”, en donde la investigación vincule sus planteamientos en el contexto general y particular.

Jaramillo (2003) recurre a Edgar Morín para explicar que la mirada ecológica es aquella que el investigador desarrolla en el momento en que confronta sus postulados con una realidad conocida para él, realizando una contextualización de sus ideas. Esto último genera un “pensamiento ecologizante” al situar “todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio-cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural” (Morín, citado en Jaramillo, 2003, p. 3). Así, el contexto otorga una perspectiva más compleja del fenómeno que se está analizando.

Bajo esta mirada ecológica, la epistemología no sólo alcanza su finalidad de estudiar la construcción del conocimiento, sino que lo hace atendiendo la relación que este tiene con la vida de las personas. En el caso de la investigación educativa, el valerse de una perspectiva epistemológica que profundice en estas experiencias ayudaría a alcanzar este objetivo, al considerar los modos en que las dinámicas educativas impactan en las vivencias de los estudiantes en lo cotidiano, incluso fuera del aula.

En este sentido, la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003) ofrece amplias posibilidades para acceder a lo que experimentan las personas en los entornos pedagógicos donde se desenvuelven, siendo lo más importante el significado de la experiencia vivida. Para el investigador fenomenológico que trabaja con estudiantes, dicho proceso implica acercarse a las experiencias de estos y a las reflexiones que realizan sobre las mismas, con el fin de comprender con mayor profundidad algún aspecto que se desprende de la experiencia humana.

El hablar de experiencia vivida nos remite a la forma en que una persona se vuelve consciente de lo que vive, siendo capaz de generar una reflexión acerca de los elementos que la constituyen. En este sentido, el objetivo de la fenomenología sería trasladar la experiencia hacia una expresión textual de su esencia (Van Manen, 2003), de forma que el sujeto pueda apropiarse de lo significativo de esa experiencia. Sobre esto, Van Manen (2003) destaca el concepto de escritura reflexiva para abordar el objetivo de la fenomenología hermenéutica:

> Esta actividad textual es lo que nosotros denominamos "investigación en ciencias humanas". Representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan (Van Manen, 2003, p. 58).

Cabe aclarar que por textos Van Manen (2003) no se refiere de manera específica a información plasmada en escritos, sino al lenguaje. Para él, la experiencia vivida se encuentra impregnada de lenguaje, y que gracias a este somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras vivencias. Esto implica la existencia de múltiples interpretaciones de la experiencia, en tanto que los textos pueden considerarse como creaciones de cada persona. Por lo tanto, "si toda la experiencia es un texto, lo que debemos examinar es la forma en que estos textos se construyen socialmente" (Van Manen, 2003, p. 57).

Este ejercicio hermenéutico favorece la reflexión sobre la experiencia vivida, el cual puede observarse en dos momentos: el primero es el que realiza el sujeto al rememorar diversos acontecimientos que conforman sus vivencias, y que comparte gracias a la acción consciente de transformar sus recuerdos en expresión textual.

Un segundo momento se da cuando el investigador se encuentra frente a la experiencia vivida por el sujeto y la traslada a un escrito. De esta manera, el escrito resultante es un texto fenomenológico en la medida en que describe la “cualidad vivida de la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p. 43), pero también el significado de las expresiones de la experiencia vivida.

Lo anterior no significa que la descripción, tanto de la cualidad vivida como del significado de las expresiones, sea similar a una interpretación unilateral. Van Manen (2003) desarrolla este concepto al profundizar en la hermenéutica como una especie de “descripción mediada del mundo de la vida tal como se expresa en forma simbólica” (p. 43). Esto para explicar que el escrito que se genera en el proceso de investigación sería esa forma simbólica en la que se establece la interpretación, pero desde un sentido mediador. En otras palabras, haciendo que esa interpretación interceda entre la experiencia compartida por el sujeto y la reflexión sobre la misma que propicia el investigador.

Los docentes tienen amplias posibilidades de acercarse a esa descripción mediada de la que habla Van Manen (2003) en la medida en que aborden las experiencias de sus estudiantes desde sus significados más relevantes. El siguiente testimonio servirá para ilustrar esta idea, que fue compartido durante una de las actividades del proyecto de escritura que inspiró la presente investigación. Corresponde a la anécdota expresada por una joven alumna de bachillerato, y con la cual busca responder la cuestión de la importancia que tiene la escritura en su vida:

> Tengo un hermano más chico que yo. Una vez vivimos una situación muy fuerte en mi familia y por la impresión él dejó de hablar. Estuvo recibiendo tratamiento, pero no había mucho que pudiéramos hacer para ayudarlo, y eso me hacía sentir mal. A mí siempre me ha gustado escribir cuentos y cosas así, entonces un día decidí meterlo en mis

> historias. Creaba personajes que se parecieran a él, y luego iba y se los leía. Siento que eso le ayudó, porque se quedaba ahí conmigo y como que reaccionaba; trataba de ver lo que yo le estaba leyendo. Ahora ya está mejor, pero eso que hice con los cuentos y con mi hermano me hizo ver a la escritura como algo muy importante en mi vida.

Esta anécdota, que involucra una experiencia de vida, no es fenomenológica. Pero las anécdotas sobre experiencias vividas representan datos con los cuales se puede trabajar. Estas llevan implícita una cualidad narrativa que la convierte en el medio ideal para acercarnos a la historia de las personas, pero además, permite presentar aspectos de la investigación en ciencias humanas que hacen más comprensible el fenómeno que se está analizando (Van Manen, 2003).

Al ofrecer su punto de vista sobre la importancia de la escritura, esta joven prefiere hacerlo con base en un relato; sin embargo, omite explicar algunos detalles, como la decisión de incluir a su hermano en sus historias. Es claro que ella tiene la impresión de que ese acto tiene un significado más profundo, que incluso puede considerarse como una muestra de amor hacia él. Tal vez, en cierta medida, esta anécdota puede ser reflejo de lo que podría llamarse como la experiencia de escribir.

Siguiendo a Van Manen (2003), la observación que se haga desde las ciencias humanas debe centrarse en la naturaleza esencial de la experiencia vivida. Esta perspectiva influyó en la reflexión sobre las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes, al profundizar en las experiencias que develaron sus anécdotas compartidas a través de las entrevistas. Con ello, se intentó ofrecer una perspectiva sobre las mismas que diera cuenta de las vivencias de estos estudiantes de bachillerato, a quienes a continuación presentamos.

5.2 Las prácticas letradas vernáculas digitales de Sara, Esteban y Claudia

Sara, Esteban y Claudia, son tres jóvenes que gustan de realizar distintas actividades que involucran la escritura. Más allá de los ensayos y reportes escolares, lo que disfrutan es la posibilidad de escribir libremente, sin ajustarse a los formatos que por lo regular son la constante en sus tareas como estudiantes.

Estos jóvenes acuden a un bachillerato que se ubica en la zona conurbada de la ciudad de Puebla. La modalidad de la institución les permite elegir áreas de estudio vinculadas a sus intereses profesionales, y los tres coincidieron en cursar materias que se relacionan con las humanidades, artes y ciencias sociales. Sus maestros los describieron como buenos alumnos, y que por lo regular cumplen de manera adecuada con las actividades que les eran encomendadas.

Junto con otros estudiantes, los participantes de esta investigación se suman al proyecto de escritura alternativa gracias a una convocatoria que buscó conformar un grupo con jóvenes que escribieran en sus ratos libres, con la finalidad de involucrarlos en dinámicas donde pudieran compartir y propiciar experiencias alrededor de esta actividad. Sara es una de las primeras en integrarse, mientras que Esteban y Claudia lo hacen en periodos posteriores.

Los estilos desarrollados por cada uno de los miembros del grupo se hacen visibles a medida que colaboran en distintos momentos y actividades de la iniciativa, así como algunas de las motivaciones relacionadas con el acto de escribir. De hecho, es gracias a la observación de ciertas adaptaciones en su redacción (cuyas estructuras difieren, en diversos sentidos, de los formatos que practican en sus

clases) como comienzan a vislumbrarse las características propias de las prácticas letradas vernáculas.

Es de resaltar que algunos de los estudiantes que participan en este proyecto, al momento de elaborar diversos textos, buscaban adecuar su escritura a los géneros que disfrutaban leer. Es así como varios de estos jóvenes llevaron a cabo prácticas letradas que incluían formatos propios de los *comics*, del *fanfiction*, y características de relatos breves y poemas. Esto daba cuenta de lo que Zavala (2002) plantea sobre las literacidades vernáculas, a las que concibe como híbridos que se componen de prácticas que las personas desarrollan en distintos contextos, y que no necesariamente son formas “puras” y totalmente separadas de las prácticas formales.

En relación con ello, muchas de las prácticas de estos jóvenes evidenciaban ese ejercicio de adaptación, lo que influye en el desarrollo de distintas literacidades y aprendizajes. Además, era común que el contenido de sus textos incluyera expresiones con las que entraban en contacto gracias a sus dinámicas de consumo cultural, como el que obtenían de películas, la música y las redes sociales. Estas eran utilizadas también en su cotidianidad, ya sea en el uso de expresiones del idioma inglés, o algunas que involucraban temáticas y personajes vinculados con la *pop culture*.

Lo anterior daba cuenta de la transculturación, en el sentido de que sus expresiones incluían adaptaciones de elementos propios de culturas que podrían identificarse como dominantes (Pratt, 1991), considerando la influencia de dinámicas estructurales (Thompson, 2002). De esta manera, las construcciones que realizan a partir de ellos revelan una flexibilización de las fronteras culturales (Welsch, 2001).

Algo a destacar en las particularidades de estos jóvenes es que, a pesar de que sus prácticas son llevadas a cabo por motivaciones distintas a las del ámbito académico, en diversos casos resultaban complementarias a este. Un ejemplo de ello es el desarrollo de habilidades tecnológicas, como aquellas vinculadas al uso de distintos *softwares*, y a la adecuación de su escritura a dinámicas y objetivos específicos, similares a los perseguidos en distintos entornos digitales.

El proyecto de escritura contaba con la opción de publicar los textos de los jóvenes en un sitio gestionado en colaboración con otras iniciativas juveniles similares, con el fin de compartir y hacer visible el trabajo de los miembros del grupo. Esto implicaba el seguimiento de la creación de escritos basados en los intereses de los estudiantes, los cuales entraban a un proceso de edición y ajustes de formato antes de ser publicados, lo que le agregó al proyecto sentidos formativos.

Lo anterior resultaba motivante para los participantes, quienes acostumbraban a compartir los enlaces del sitio de publicación en sus perfiles en redes sociales. Fue en estas experiencias cuando pudieron percibirse las diversas formas en que interactuaban en redes sociales, haciendo uso de la escritura ideofonemática para expresar aspectos emotivos en sus *posts*. De manera similar a lo que Pratt (1991) aprecia en el texto de Felipe Guamán Poma de Ayala, comienza a permear la mirada de la zona de contacto al pensar en estas formas de escritura como heterogéneas, más que a caóticas.

Estas formas de escribir no seguían los formatos con los que redactaban en la escuela, ni siquiera se ajustaban del todo a los géneros narrativos que disfrutaban. Estas omitían algunas de las directrices de los ejemplos anteriores para adaptarse a otro tipo de reglas; unas que, al parecer, privilegiaban la interacción y el sentido por encima de la corrección gramatical y ortográfica.

Bajo esta perspectiva, Sara, Esteban y Claudia fueron quienes llevaron estas prácticas más allá, al diseñar entornos específicos en redes sociales para compartir este tipo de formas de escritura. Fue curioso notar que cada uno de ellos lo hacía en una red social distinta, y que la composición de sus prácticas letradas vernáculas digitales incluía elementos relacionados con sus aficiones.

Estas prácticas resultaron interesantes debido a la gran visibilidad que adquirían en los entornos que proporciona Internet, lo que representó un contraste con otras formas de escritura que desarrollaban, y que por lo general mantenían en el ámbito privado. Además, la propia composición de sus prácticas virtuales y la manera en que eran incluidas en sus interacciones hacían factible la existencia de significados relevantes para ellos, en contraste con algunas de las percepciones que generaban en la mayoría de sus docentes.

Las redes sociales que utilizaban eran *Twitter, Facebook,* e *Instagram*, y en ellas, los tres jóvenes difundían contenidos que integraban escritura e imagen. De manera similar a lo que sucedía con su escritura, las imágenes que acompañaban a sus textos no seguían parámetros estéticos convencionales, siendo utilizadas en mayor medida con intenciones lúdicas. La multiplicidad de percepciones que provocaban permitió concebir sus redes como zonas de contacto, al dar cuenta del conflicto que surge a través del choque cultural.

Además de lo anterior, y para evitar que las cuentas en redes sociales de los informantes pudieran ser ubicadas, se realizaron diversas modificaciones a los datos recabados sobre ellos. Esto incluye la alteración de nombres, lugares, frases y, en general, de cualquier elemento que pudiera ser fácilmente localizable a través de buscadores en línea. Para ello, se siguieron las recomendaciones de Robinson

y Schulz (2011), cuidando que estas adaptaciones respetaran el sentido de lo plasmado por los jóvenes participantes[5].

Expuesto lo anterior, en seguida se describe el proceso conducido con cada uno de ellos para integrarlos al estudio. Los casos de Sara, Esteban y Claudia se presentan en el orden en que otorgaron su consentimiento para la observación de sus prácticas letradas vernáculas digitales, que aparecen en sus redes (respectivamente) en la forma de hilos en *Twitter*, *memes* en *Facebook*, e historias en *Instagram*.

5.2.1 "La informalidad de *Twitter* me gustó". Sara escribiendo hilos

Sara se considera como una de las fundadoras del proyecto de escritura alternativa, debido a que participó en sus actividades desde el inicio. Incluso visita, junto a un pequeño grupo de estudiantes, una institución que contaba con un programa similar pero que se llevaba a cabo con jóvenes universitarios. Esta experiencia refuerza su decisión por permanecer en el proyecto y colaborar invitando a otros de sus compañeros, de los cuales conocía su afición por escribir en sus ratos libres.

Las prácticas que Sara desarrollaba incluían la escritura de pensamientos e ideas en una libreta, que al parecer siempre llevaba consigo. Estos textos breves incluían temáticas que en ocasiones giraban alrededor de sus estados de ánimo, por lo que plasmarlos a través de la escritura le proporcionaba una especie de catarsis. Además de participar en las actividades de creación literaria, demuestra

[5] Ver 5.3.2 El texto como interacción.

tener gran habilidad para acompañar a otros jóvenes en el desarrollo de sus escritos, compartiéndoles *tips* y experiencias que ella utilizaba.

Entre sus aficiones, destaca la preferencia que desarrolló por contenidos provenientes de Corea del Sur, en especial la música. Se reconoce como seguidora de *BTS*, una agrupación de Seúl integrada por siete jóvenes cantantes, quienes además se desempeñan como compositores y bailarines. El hecho de concebirse como admiradora de *BTS* la convierte en integrante del *fandom* de este grupo, término utilizado para identificar a los aficionados de algún artista, agrupación, o contenido relacionado con el consumo cultural.

Su preferencia por *Twitter* está relacionada con su admiración por el grupo, ya que es gracias a una de sus amistades que se entera que gran parte de las interacciones de *BTS* con el *fandom* se producían en esta red social. Aunque ya contaba con una cuenta en *Twitter*, fue a raíz de esto que se involucra de lleno en las interacciones de este entorno virtual, caracterizado por la publicación de mensajes breves de 280 caracteres, conocidos como *tweets*.

Dentro de las publicaciones que realizaba en esta red social, con frecuencia se incluían *retweets* (acción de compartir en el propio perfil, *tweets* de otras cuentas de *Twitter*) de usuarios que pertenecían a la comunidad aficionada a *BTS*. Es importante aclarar que Sara contaba con dos perfiles en *Twitter*: uno en el que utilizaba su identidad “real”, y otro que denomina como *stan account*, que es un tipo de cuenta dedicada a seguir a un personaje o grupo famoso. Esta por lo general se identifica con un nombre de usuario relacionado con dicha celebridad, y permite el uso de códigos diversos que solo las personas que pertenecen al *fandom* pueden descifrar.

Es por esta interacción con el *fandom* de *Twitter* que Sara entra en contacto con un cierto tipo de práctica escritural basada en “hilos”. Los hilos son una serie de

tweets publicados uno tras de otro con el fin de generar una narrativa coherente, que en conjunto permiten superar la limitante de 280 caracteres para producir textos más extensos. Algunos seguidores de *BTS* han adoptado esta estructura para crear historias que involucran a los integrantes del grupo, las cuales pueden leerse como si fueran pequeños fragmentos entrelazados (Figura 2).

Figura 2: Ejemplo de hilo en *Twitter* que incluye una historia creada por un integrante del *fandom* de *BTS*. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

La secuencia que Sara ha adoptado para redactar este tipo de práctica letrada vernácula digital inicia con un *tweet* donde establece la trama que abordará el hilo, seguido de una serie de imágenes guía que incluyen fotografías de los integrantes de *BTS* que serán mencionados en el relato. Por último, y antes de iniciar la narrativa, redacta un tercer *tweet* donde pide a los lectores no hacer comentarios en el hilo, con el fin de que su estructura no sea alterada.

Realizar este tipo de práctica le ha permitido a Sara integrarse a una comunidad con la que comparte distintos intereses, además de fortalecer sus habilidades en otros idiomas al leer y escribir relatos en inglés, e incluir algunas frases en coreano. Además, resalta la aplicación de diversos recursos de escritura que favorecen sus interacciones con personas de otras partes del mundo, como el uso de siglas para expresar sorpresa, risa, o júbilo, y su familiarización con distintos conceptos provenientes del *slang* utilizado en interacciones informales en inglés.

5.2.2 “Me gusta crear contenidos en *Facebook* que salen de mi forma de pensar”. Esteban y su *fan page*

Esteban elige la red social *Facebook* para crear una *fan page* inspirada en el videojuego *Outlaw's Journey*[6], cuya temática sigue una estructura similar a las películas de vaqueros. Gran parte de las publicaciones que realiza se componen de *memes*, los cuales elabora en sus ratos libres utilizando diversas herramientas digitales.

Este joven tiene un buen desempeño en materias como Literatura y Comunicación, y por un tiempo combinó sus estudios con la práctica de la natación. Algunos de sus pasatiempos incluyen los *comics*, las películas de superhéroes, y los videojuegos, aficiones que comparte con sus amistades más cercanas.

Se integra al proyecto de jóvenes escritores con el fin de compartir su gusto por crear historias pero, además, manifiesta diversas capacidades comunicativas al participar en algunas tutorías con sus compañeros. En ellas encuentra a otras personas con las que comparte intereses similares, sobre todo en lo referente a lecturas y contenidos en medios digitales.

En la escuela demuestra interés por la escritura creativa, en especial lo relacionado con el género fantástico. Al momento de participar en la investigación se encontraba releyendo la novela gráfica *Watchmen*, con la intención de inspirarse para escribir un contenido similar durante sus periodos de descanso.

Esteban pone en práctica sus habilidades creativas en el diseño de algunas publicaciones de su *fanpage*. Comparte que le gusta crear contenidos que salen de su forma de pensar, hablar, y "hacer chistes", y que disfruta integrar referencias en sus publicaciones con las que sus seguidores y él se encuentran familiarizados.

Estas referencias son múltiples y constituyen gran parte de la estructura de las prácticas letradas vernáculas digitales que elabora para su página en *Facebook*.

[6] El nombre del videojuego se ha cambiado.

Algo curioso en este joven es que, en las conversaciones llevadas a cabo con él, había ocasiones en los que aludía a un *meme* realizado con una captura de pantalla de la película *The Avengers* (Figura 3), en donde el Capitán América realiza el comentario “entendí esa referencia”:

Figura 3: *Meme* de licencia libre. Incluye la captura de pantalla del Capitán América en una escena de la película *The Avengers*.

En ese instante de la cinta, el personaje expresa su satisfacción por entender una alusión sobre la manera en que el villano consigue controlar a las personas, haciéndolas sus “fieles monos voladores”. El comentario resulta humorístico debido a que, en la historia, el Capitán América estuvo congelado de 1945 a 2012, por lo que muchos de los eventos ocurridos en ese periodo son desconocidos para él. Sin embargo, la referencia de los monos voladores se remite a la película “El mago de Oz”, cuyo estreno se llevó a cabo en 1939.

Este apunte sobre Esteban es relevante debido a que “entender” las referencias que incluye en sus publicaciones es la base del sentido que busca imprimirles a sus prácticas letradas vernáculas digitales, así como de las interacciones que desarrolla con sus pares. De esta manera, sus *posts* en la página se complejizan al utilizar contenidos propios de la cultura popular, donde los significados pueden descifrarse únicamente contando con códigos en común.

Para Esteban, el mundo de los *comics* tiene un lugar relevante dentro de sus pasatiempos, por lo que gran parte de la escritura que desarrolla se vincula con estos en mayor o menor medida. Su afición por el videojuego *Outlaw’s Journey* es prueba de ello, al tener algunas similitudes con la estructura narrativa de una saga de historietas, en donde el personaje principal debe enfrentarse a diversas dificultades para alcanzar sus objetivos.

Su página le permite conformar una comunidad donde se integran algunos de sus compañeros de escuela, quienes comparten su gusto por los videojuegos y varios de los contenidos a los cuales alude en sus publicaciones. El lenguaje que utiliza para interactuar con ellos es sencillo y emula a una conversación informal, destacando el uso de acrónimos y de la escritura ideofonemática.

Además de lo anterior, las publicaciones de Esteban en la *fanpage* incluyen parodias sobre la temática *western* del juego al vincularlo de manera satírica con

otros contenidos considerados de dominio popular en México. Entre ellos se encuentran diversas alusiones a “El Libro Vaquero”, historieta mexicana ambientada en el Viejo Oeste, cuyos relatos son una mezcla de hazañas heroicas, romance y erotismo; y a la música de “banda”, otorgándole un doble sentido a este concepto vinculándolo con la idea de “banda de forajidos”.

5.2.3 “Te encontré en *Instagram* y me inspiraste mucho”. Las historias de Claudia

A diferencia de Sara y Esteban, la participación de Claudia en el proyecto de escritura alternativa es breve, debido a que sus horarios no coincidían con varias de las actividades propuestas en la iniciativa, como la escritura conjunta y las tutorías. Sin embargo, el hecho de que haya creado una cuenta en *Instagram* para compartir sus prácticas letradas vernáculas digitales fue un aspecto importante para invitarla a participar en la investigación.

Una de las colaboraciones específicas de Claudia con la iniciativa de escritura juvenil fue durante el diseño de la identidad gráfica del proyecto. Ella fue quien aportó la justificación de los elementos ilustrativos del logo, al ofrecer una explicación sobre la manera en que estos adquirían jerarquía visual. Aunque algunos de sus conocimientos sobre diseño los aprendió en clases de arte, gran parte de su experiencia con la ilustración fue como autodidacta, ya que desde temprana edad practicaba el dibujo y la pintura por iniciativa propia.

En los cursos escolares, Claudia era una alumna responsable que buscaba cumplir con lo que los docentes le solicitaban. Sin embargo, su carácter inquieto le

dificultaba mantener la atención durante lecciones teóricas, optando por realizar pequeños dibujos en sus libretas para no aburrirse. Por lo regular mostraba más interés en las clases prácticas, como las llevadas a cabo en el laboratorio de la escuela o en sus materias de arte.

Debido a su interés por la ilustración, no es de extrañar que prefiera utilizar *Instagram* por sobre otras redes sociales, ya que el enfoque de la plataforma está en la difusión de imágenes. Aunque Claudia comienza compartiendo fotografías personales en su perfil, es en una ocasión que reflexiona sobre lo "ridículo" de publicar sólo *selfies* y fotos de fiestas que decide darle un giro a sus publicaciones, convirtiendo su cuenta en un escaparate de algunas de las ilustraciones que realizaba.

Al principio tomaba fotografías de los dibujos que hacía en su cuaderno de arte para subirlas a *Instagram*. Sin embargo, esto cambia cuando se interesa por la ilustración digital, la que logra facilitarle el proceso de publicación en su perfil. Por lo regular acompaña este contenido con algunos *hashtags*, o con un pequeño mensaje en la parte inferior de la imagen conocido como *caption*. Este tiene como objetivo describir algún aspecto importante del gráfico que se comparte, o incluso relacionarlo con diversas emociones, sentimientos o pensamientos de quien lo publica.

Son las *captions* las que le agregan características de prácticas letradas vernáculas digitales a sus imágenes, debido a la manera en que la combinación de texto e imagen modifican el sentido de la publicación. Claudia sigue esta estructura con frecuencia en los contenidos de su perfil pero, además, en el uso de otras herramientas que *Instagram* ofrece para sus usuarios, como las "historias" (Figura 4).

Figura 4: Ejemplo de una historia creada por Claudia en *Instagram*. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

Las historias son publicaciones visibles por 24 horas en el perfil del usuario que las crea, tras lo cual son eliminadas de manera automática por la red social. No obstante, estas pueden ser guardadas por el usuario de manera pública o privada a través de las “colecciones”, o bien, compartidas en otros perfiles gracias a diversas herramientas disponibles en *Instagram*.

En la historia presentada en la Figura 4, Claudia integra una práctica letrada vernácula que acompaña con una caricatura de ella misma, destinada a ser una especie de *alter ego* de la joven. Es así como las historias le permiten explorar distintos géneros digitales, y ha aprovechado sus habilidades para diseñar algunas imágenes que complementa con mensajes sarcásticos, a través de los cuales hace mofa de situaciones cotidianas.

Además de la posibilidad de compartir ilustraciones con texto, la herramienta le permite realizar secuencias de imágenes con las que crea un tipo específico de contenido que Claudia denomina como “cápsulas”. Estas consisten en una serie de historias intercaladas en las que agrega datos informativos y humorísticos, cuyo resultado asemeja a un pequeño documental.

Según relata, las cápsulas las inició a partir de un interés compartido con su padre, quien es aficionado a la historia. El proceso de elaboración incluye la investigación de los datos, síntesis de éstos, búsqueda o diseño de imágenes, elaboración del guion y diseño de la secuencia. Claudia menciona que, dependiendo de la complejidad del *post*, puede tardarse hasta tres horas en elaborar una cápsula.

Aunque es un contenido complejo, las historias que realiza en *Instagram* le han permitido encontrar distintas maneras de expresarse, además de recibir el reconocimiento de los seguidores de su perfil, quienes le han expresado su gusto por las publicaciones que realiza. El impacto que tiene la cuenta en su vida es

grande, y afirma que le gustaría seguir explorando las posibilidades de la red para ayudarle a diversificar sus prácticas en un futuro.

Los tres casos descritos son la base del análisis realizado bajo los aportes teóricos plasmados en capítulos previos, entre los que destacan los fenómenos de la zona de contacto. En la siguiente sección, se describe la manera en que esta información fue adaptada para llevar a cabo la metodología y el análisis de los datos recabados acerca de los jóvenes y sus prácticas letradas vernáculas digitales.

5.3 Categorías, subcategorías e indicadores

La profundización en las dinámicas sociales y culturales que se observan en los entornos virtuales no puede realizarse sólo con el registro de *posts*, mensajes o comentarios, ya que se ha demostrado que estas interacciones involucran más que un simple intercambio de información. Es por ello que fue necesario establecer algunos parámetros que guiaran las técnicas de recolección de datos (etnografía virtual y entrevista conversacional), con el fin de que sus procesos no fueran arbitrarios y que estuvieran dirigidos a cumplir con los objetivos del proyecto.

Uno de estos parámetros fue la categorización. Esto implica la clasificación conceptual de una unidad (Rodríguez Sabiote, Lorenzo, y Herrera, 2005), es decir, el proceso en el que el investigador establece un concepto que le ayuda a definir alguna unidad observada en el marco del fenómeno que estudia.

Según Rodríguez Sabiote et al. (2005), este proceso puede ser de tres tipos: inductivo (cuando las categorías se elaboran a partir de la revisión del material

recopilado), deductivo (donde las categorías se establecen *a priori*, generalmente basadas en teoría y literatura consultada), y mixto (cuando la investigación cuenta con categorías de partida, pero surge la necesidad de incluir otras después de revisar el material recopilado).

En esta investigación, las categorías se establecieron siguiendo un corte deductivo, al tomar como base la información teórica revisada en la conceptualización de los fenómenos presentes en la zona de contacto, y que fueron vinculados con los objetivos perseguidos. Fue así que se consideraron cuatro categorías que ayudaron a guiar el trabajo de etnografía virtual y conducir el desarrollo de las entrevistas conversacionales:

1. Práctica letrada vernácula digital

2. Transculturación

3. Casa segura

4. Autoetnografía

Este ejercicio de categorización incluyó la delimitación de subcategorías e indicadores. En la Figura 5 se muestra la manera en que se organizaron estos elementos, así como las subcategorías y los indicadores de cada una de estas:

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Determinar las características de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes.	**Práctica letrada vernácula digital**	Texto vernáculo	Texto modificado con características vernáculas.
		Imagen vernácula	Imagen modificada con características vernáculas (utilitaria, doméstica y heterotópica).
Establecer los procesos de transculturación reflejados en las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes.	**Transculturación**	Formal	Elemento transmitido y legitimado bajo parámetros considerados formales.
		Reinvención	Reinvención del elemento a partir de la modificación de los parámetros formales y el reflejo de referentes transculturales.
Distinguir la manera en que los perfiles en redes sociales de los jóvenes constituyen casas seguras para desarrollar prácticas letradas vernáculas digitales.	**Casa segura**	Interacción	Intercambios generados a partir de las prácticas letradas vernáculas digitales.
		Reconocimiento	Expresiones con las que integrantes de la comunidad aprecian de manera positiva las prácticas letradas vernáculas digitales.
Determinar la manera en que las prácticas letradas vernáculas digitales favorecen el desarrollo de autoetnografías en los jóvenes.	**Autoetnografía**	Representaciones ajenas	Conciencia desarrollada por los jóvenes acerca de las representaciones que otros han hecho de ellos.
		Autorrepresentación	Expresiones desarrolladas por los jóvenes que resisten ante las representaciones que otros han hecho de ellos.

Figura 5: Categorías, subcategorías e indicadores. Elaboración propia.

Las subcategorías le otorgan especificidad a una categoría en la medida en que aportan información sobre cuándo, dónde, cómo y/o por qué se observa la categoría en mención (Strauss y Corbin, 2016), mientras que un indicador es aquella propiedad observable que, bajo supuesto, se encuentra ligada de manera empírica a una propiedad latente que interesa al investigador (Cazau, 2004).

En otras palabras, los indicadores señalan aspectos concretos que tiene que cumplir un elemento observado para ser considerado dentro de una categoría o subcategoría. Para este punto del trabajo, las categorías ya han sido conceptualizadas en capítulos previos, por lo que se procede a exponer los aspectos que se consideraron para definir las subcategorías y sus respectivos indicadores.

5.3.1 Categoría Práctica letrada vernácula digital. Subcategorías: Texto vernáculo e Imagen vernácula

En primer lugar, se especifica el elemento textual bajo la subcategoría “Texto vernáculo”. Esto se hace a partir de distinguir entre textos y prácticas letradas, donde los primeros son productos derivados de las prácticas, mientras que las segundas se conforman de valores, creencias, y otros aspectos derivados de lo social que las vuelven más complejas (Zavala, 2002). Adicionalmente, el texto cumple con la característica vernácula en el sentido de que su elaboración es libre y auto-motivada, además de atenerse a formatos distintos a los de la formalidad.

El otro elemento que se observa en las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes que participan en esta investigación es la imagen, que se distingue

como complemento del texto y con la función de agregarle sentido a este. Bajo esta idea, cabe aclarar que existen prácticas letradas vernáculas digitales que se observaron en el proceso de etnografía virtual que no son del todo “estáticas”, y que se presentan bajo una secuencialidad similar a la de un video.

La distinción que se establece en estos casos sobre las prácticas letradas vernáculas digitales observadas es que, aunque los elementos que utilizan los informantes para crear sus prácticas letradas vernáculas digitales son unidos en una secuencia que se publica en un formato similar al video, las imágenes que la componen no se encuentran animadas, por lo que sus características se mantienen similares a las que publican en otros formatos.

Con el fin de describir las imágenes utilizadas por los informantes, se distinguieron con la subcategoría “Imagen vernácula”. Para identificar los rasgos que constituyen a una imagen de este tipo, se retoma el trabajo que realiza en el ámbito fotográfico el francés Chéroux (citado en Baixauli y González, 2018), quien menciona que una imagen es vernácula cuando es “utilitaria porque esa es su razón de ser; doméstica porque circula en el ámbito de lo familiar; y heterotópica porque se sitúa fuera de lo digno de interés para las instancias que legitiman el arte y la cultura” (Chéroux, citado en Baixauli y González, 2018, p. 114).

Chéroux (citado en Baixauli y González, 2018) utiliza esta clasificación para distinguir las imágenes creadas en lo cotidiano, sin pretensiones artísticas. Su valor recae en la forma en que dan cuenta de aspectos sociales y cotidianos de las personas, cuya composición persigue fines utilitarios, como formar parte de una colección de recuerdos o compartirse con una audiencia concreta que le otorga significados específicos. Es por ello que estas imágenes no están diseñadas bajo estándares de calidad que fijan los profesionales en la materia, sino aquellos que se desarrollan en la informalidad.

Estas características concuerdan con los elementos que sobresalen de las imágenes que los jóvenes utilizan para crear sus prácticas letradas vernáculas digitales, por lo que la clasificación propuesta resulta pertinente en la medida en que estas son heterotópicas, es decir, que se encuentran fuera de los elementos clásicos que le podrían dar cierta legitimidad frente a una comunidad especializada. Muchas de estas imágenes retoman elementos de la cultura popular, y en ocasiones se presentan modificadas por aquellos que las diseñan, creando composiciones que han permeado en las prácticas cotidianas de los jóvenes en los entornos digitales.

Además, las imágenes que se comparten en redes sociales son utilitarias porque cumplen con un uso en particular para la transmisión de un mensaje, pero también se vuelven domésticas en el momento en que estas se comparten en círculos familiares o con grupos que se encuentran familiarizados con los significados que proveen. De esta manera, la condición que debe cumplir la imagen para considerarse como elemento conformador de la práctica letrada vernácula digital es otorgar sentido al texto que la acompaña, el cual se perderá si la imagen se elimina.

5.3.2 Categoría Transculturación. Subcategorías: Formal y Reinvención

Al hablar de las literacidades vernáculas, Zavala (2002) expone que las prácticas que se desprenden de ellas son híbridos en dónde las personas combinan elementos de prácticas formales con otras que llevan a cabo en su vida cotidiana. La escritura ideofonemática que se utiliza en los dispositivos digitales es un ejemplo de ello, debido a la manera en que integran elementos textuales para crear símbolos en la forma de emoticonos. Es por esto que se afirma que las prácticas letradas

vernáculas digitales no son necesariamente puras y separadas en su totalidad de las prácticas formales.

La Real Academia de la Lengua Española define lo formal como aquello que cumple con los requisitos establecidos o que se encuentra relacionado a la forma. Esto último, en sus distintas acepciones, incluye la idea del modo de comportarse según las normas establecidas de educación. En general, puede considerarse que lo formal incluye el seguimiento de estándares definidos por alguna entidad, y que estos estándares deben de ser cumplidos en el marco de distintas normativas.

Se ha mencionado la manera que, en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, la escritura vernácula surge a partir de actividades que las personas realizan por su cuenta, cuyas prácticas se insertan en dinámicas cotidianas. Estas prácticas por lo general integran elementos hegemónicos, entendiéndose por estos a las reglas que se establecen desde organismos sociales dominantes, como la academia y las instituciones escolarizadas. Las diversas normativas se modifican y reinventan con base en las necesidades de interacción de las personas, por lo que la escritura que surge de estos procesos, al no estar supeditada del todo a lo formal, adquiere cierto estigma social.

Es por ello que, para determinar la transculturación implícita en las practicas letradas vernáculas digitales, se utilizan las subcategorías “Formal” y “Reinvención” para distinguir, en primera instancia, los elementos formales tanto de la escritura como de las imágenes que integran estas prácticas, y que son reinventadas después por los jóvenes para alcanzar distintos fines de interacción.

En el proceso de observar la transculturación, se considera también la manera en que algunos referentes, que podrían considerarse como dominantes, permean las prácticas de los jóvenes e influyen en la familiaridad de la comunicación que establecen con sus pares. Es por ello que, en esta acción de reinventar sus

prácticas, revelan su contacto con lenguajes y contenidos diversos, visibilizando diversos procesos transculturales. Estos dan cuenta de la manera en que se apropian de referentes culturales “ajenos”, en circunstancias en las que estos son adaptados a sus propias expresiones y dinámicas.

Por lo tanto, la subcategoría “Reinvención” considera que el proceso en el que los jóvenes modifican las prácticas formales lo hacen bajo una perspectiva transcultural, al integrar elementos y enfoques que provienen de “otras” culturas y que se encuentran supeditados a relaciones asimétricas de poder. Con ello, se convierten en reflejo de la transculturalidad desarrollada por Welsch (2001), cuya perspectiva evidencia la dificultad de delimitar con claridad las fronteras de las manifestaciones culturales actuales.

5.3.3 Categoría Casa segura. Subcategorías: Interacción y Reconocimiento

Las redes sociales en las que participan Sara, Esteban, y Claudia fueron concebidas como zonas de contacto, debido a que constituyen espacios sociales donde sus referentes culturales se encuentran con los de otros, y las interacciones surgidas de este proceso se destacan por enfrentarse al conflicto y a la asimetría de poderes.

Vinculado a los conceptos que integran la idea de la zona de contacto, Pratt (1991) menciona la existencia de las casas seguras, que son ambientes en los que las relaciones entre referentes culturales alcanzan mayor horizontalidad debido al fomento de dinámicas de conciliación, adquiriendo cierta protección del conflicto presente en la zona de contacto.

Por la manera en que se observan las interacciones en las cuentas de los jóvenes que participan en la investigación, estas se conciben como casas seguras, considerando la protección que les ofrecen para el desarrollo de sus prácticas letradas vernáculas digitales. Contrario a lo que sucede en la zona de contacto, fue posible detectar una percepción distinta de las actividades que realizaban, donde incluso recibían cierto reconocimiento por parte de los integrantes de sus círculos en la red.

Es así como los intercambios de Sara, Esteban, y Claudia con sus pares en sus cuentas en redes sociales se analiza mediante la subcategoría “Interacción”, con la que se establece la observación de los procesos en los cuales entran en contacto con los usuarios que integran la comunidad virtual. Esta se enfoca en la interacción generada a partir de las prácticas letradas vernáculas digitales y la manera en que éstas guían la misma.

Para ello, la observación de esta subcategoría enfatizó en dos aspectos de las interacciones que los informantes: los comentarios y las reacciones. Los primeros eran aquellos mensajes de los usuarios en las publicaciones que contenían las prácticas letradas vernáculas digitales de los informantes (incluyendo aquellos que sólo contenían *emojis*, emoticonos, o *memes*), así como las respuestas de estos últimos. En cuanto a las reacciones, en la siguiente lista se presenta la forma en que se clasificaron, dependiendo de la red social:

- *Twitter*: *Like* y *retweet*.

- *Facebook*: Me gusta, me encanta, me divierte, me asombra, me entristece, me enoja. Uso del botón “compartir”.

- *Instagram*: Me gusta.

Además de permitir distinguir la interacción, los comentarios y las reacciones fueron el punto de partida para identificar la subcategoría “Reconocimiento”. Bajo esta, se analizan las expresiones de los usuarios que hacen patente su aprecio por las prácticas letradas vernáculas digitales de los informantes, y que influyen en la conformación de ambientes más propicios para el desarrollo de estas.

Los elementos que conforman la categoría “Casa segura” fueron relevantes durante el proceso de entrevista conversacional, debido a que los informantes los retoman para destacar su experiencia con respecto a las expresiones de sus seguidores cuando entran en contacto con las publicaciones que realizan, lo que tiene un impacto importante en la manera en que se perciben a sí mismos.

5.3.4 Categoría Autoetnografía. Subcategorías: Representaciones ajenas y Autorrepresentación

Las descripciones que los jóvenes realizan sobre ellos llevan implícitas diversas representaciones que otros han hecho para definirlos, por lo general desde parámetros dominantes. Sin embargo, lo observado en los informantes del estudio revela que estas formas de representación son incorporadas y reinterpretadas por los jóvenes, en un proceso que se visibiliza a través del desarrollo de autoetnografías.

Lo anterior se aprecia (en distintos niveles) en la conformación de algunas de sus prácticas letradas vernáculas digitales, pero en especial, en las anécdotas

acerca de sus experiencias ligadas con las mismas. En ellas se integran diversos testimonios sobre la forma en que son catalogados a partir de perspectivas dominantes, y que surgen del estigma que ciertas prácticas de los jóvenes adquieren en distintos entornos.

Para delimitar lo anterior, se utilizó la subcategoría “Representaciones ajenas”, con el fin de identificar la manera en que los jóvenes son conscientes de estas percepciones. Esta subcategoría precede a la denominada “Autorrepresentación”, que describe el proceso en el que los jóvenes resignifican estas visiones, contenidos y prácticas dominantes, y consiguen realizar autorrepresentaciones que resisten frente a la preeminencia de estos elementos.

Las resistencias culturales presentes en sus ejercicios de autorrepresentación favorecen en ellos diversas maneras de describirse, con lo que consiguen demarcarse de percepciones hegemónicas. Es así como, a través de las subcategorías que conforman el concepto de autoetnografía, fue posible acercarse a las formas en que los jóvenes hacen patente su concepción sobre ellos mismos, y el rol que sus prácticas letradas vernáculas digitales tienen en el proceso.

Las cuatro categorías, con sus respectivas subcategorías, fueron la guía para delimitar el enfoque y la reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo por Sara, Esteban y Claudia, así como la exploración de los entornos en las que eran creadas y compartidas con sus pares. Ahora, se exponen los aspectos conceptuales acerca de las técnicas de investigación utilizadas, con las que se recabó la información pertinente para alcanzar los objetivos planteados.

5.4 Etnografía virtual

El conocer su historia ha sido uno de los principales motores de las sociedades, debido a la casi natural necesidad de las personas por responder a las interrogantes que la propia existencia trae consigo. Para ello, la investigación ha sido una tarea vital para acercar a la humanidad a algunas posibles respuestas, permitiéndole no sólo crear conocimiento sobre su origen sino también revelar aspectos que, de alguna manera, pueden otorgarle sentido a la vida misma. La investigación ha adquirido diversas formas a la par que sus objetivos se alejan de la mera recolección de datos para abordar los significados de las culturas, y por ende, de los pueblos en los que se hacen patentes.

Una de estas formas de investigación es la etnografía. Siguiendo a Guber (1991), la etnografía surge a mediados del siglo XIX con la intención de aportarle fiabilidad a la información en una época en la cual los especialistas construían conocimiento con la ayuda de categorías preestablecidas. Esto lo hacían de forma teórica y a partir de fuentes secundarias obtenidas por terceros, sin que los investigadores tuvieran contacto con el campo de estudio. Además, era común que estas fuentes se relacionaran con propósitos que no siempre tenían que ver con la investigación, sino por ejemplo, con campañas de evangelización o con procesos de explotación de recursos naturales en los lugares de origen, lo que influía en su calidad (Guber, 1991).

Además del problema de calidad, quedaba el aspecto no menos importante de superar el hábito de los investigadores de interpretar los fenómenos observados desde la propia cultura, muchas veces ligado a una mirada europea. Es en este entorno en el que surge la antropología social, que buscaba superar los preceptos dominantes establecidos en las ciencias sociales y definir una epistemología que

diera cuenta de la diversidad de los pueblos, sobre todo de aquellos que no cabían en las categorías occidentales (Guber, 1991).

Lo anterior demandó una inmersión de los investigadores en el trabajo de campo, con el fin de acercarse a las realidades locales de las personas. Pero no sólo eso: el trabajo de investigación tenía ahora la compleja tarea de despojarse de ideas preconcebidas sobre las acciones de los individuos en esos contextos, con el fin de poder conocer a esos “otros” sin transformarlos en una imagen distorsionada de sí mismos (Guber, 1991). Esto es de suma relevancia debido a que la etnografía, además de requerir la integración temporal del investigador en el mundo que estudia, exige de este la consideración de las relaciones y significados que se originan de los procesos sociales en los que participan las personas (Hine, 2011).

Dado que uno de los objetivos de la etnografía es hacer explícitas las formas en que las personas de distintos grupos sociales construyen sentido (Hine, 2011), resulta propicia para aquellos estudios que buscan acercarse a las dinámicas y entornos en que participan los sujetos, con el fin de comprender las realidades en las que se desenvuelven. En el ámbito educativo, por ejemplo, la etnografía ha sido de gran ayuda para profundizar en las experiencias de docentes y alumnos, siguiendo un enfoque en donde lo educativo debe analizarse dentro de su contexto de práctica, sin desvincularse de factores cómo lo social y lo cultural.

Con el auge de las TIC en la educación, la comunidad educativa se ha valido de distintas herramientas tecnológicas para favorecer los procesos que lleva a cabo. Destacan entre estas aquellas que favorecen la creación de entornos de interacción, como los foros, redes sociales, y plataformas que permiten el desarrollo de oportunidades de aprendizaje a distancia, como los *MOOC*. Estos recursos han influido en la manera en que docentes y estudiantes interactúan, además de que han impactado en las formas en que establecen vínculos entre ellos, trasladando distintas dinámicas sociales a los entornos que proporciona Internet.

Partiendo del hecho de que el uso de Internet se ha introducido en la vida de las personas, donde las prácticas que conllevan el empleo de esta tecnología se desarrollan en contextos cotidianos (Hine, 2011), las relaciones que los individuos establecen a través de la red también implican la generación de sentido, por lo que la etnografía ha debido evolucionar e integrar diversas metodologías que favorezcan un acercamiento a las expresiones sociales y culturales que Internet ha propiciado en sus entornos.

Es en este tenor que surge la etnografía virtual[7], que considera no sólo las posibilidades que ofrece Internet para acercarse al objeto de estudio, sino también a la manera en que las personas construyen sentido al apropiarse de los entornos y herramientas disponibles en ella. Esta forma de investigación favorece además una perspectiva más inclusiva de los vínculos personales que se establecen en Internet, percibiendo a esta red no como una amenaza para las relaciones sociales, sino considerando sus posibilidades para reestructurar la concepción del tiempo, el espacio, e incluso la corporeidad (Hine, 2011).

Hine (2011) menciona que el proceso que se lleva a cabo con la etnografía virtual no se da a partir de guías o recetas. Según esta autora, lo que pretende con la difusión de su trabajo es desarrollar ideas que provoquen al investigador a desarrollar la observación en un entorno que no es del todo presencial, pero que cuenta con una multiplicidad de características que favorecen la interacción entre las personas que acceden a las redes virtuales. Retoma algunos ejemplos donde se utilizan en mayor medida aspectos etnográficos a través de inmersiones *online*,

[7] La etnografía que se realiza en Internet ha recibido distintas denominaciones en los trabajos de Hine (2011), Martínez (2006), Robinson y Schulz (2011), Turpo-Gebera (2008), y Vázquez (2010), entre las que se encuentran etnografía virtual, etnografía de la cibercultura, ciberetnografía, netnografía, y ciberantropología. En esta investigación se utiliza el concepto de etnografía virtual propuesto en el trabajo de Hine (2011), al ser considerado como uno de los pioneros en proponer una adaptación de la etnografía a la investigación en Internet. Esta decisión se sustenta además en lo planteado por Ruíz y Aguirre (2015), quienes mencionan que “todas estas acepciones tienen un mismo objetivo: estudiar las relaciones sociales, cognitivas, afectivas que se dan en el ciberespacio, para lo cual han tomado como base los principios de la etnografía” (p. 70).

y el desarrollo de técnicas de entrevista virtual como el intercambio de correos electrónicos y los encuentros por videoconferencia.

Es debido a esta ausencia de métodos preestablecidos que la etnografía virtual se complementa con el uso de otras técnicas de investigación, sobre todo aquellas que ayudan a recopilar evidencia de las interacciones de las personas en entornos digitales. Por lo general, la observación participante y la realización de entrevistas son algunas de las técnicas más socorridas por los investigadores, quienes se apoyan en el uso de instrumentos como guías de observación, cuestionarios, y entrevistas semiestructuradas. Además, la tarea de recabar datos se facilita gracias a la posibilidad de descargar la información presente en sitios *web*, realizar capturas de pantalla, y la grabación de audio y video de ciertos contenidos presentes en los entornos virtuales.

En teoría, esta recolección de información puede realizarla cualquier persona con habilidades digitales básicas. Es por ello que la complejidad de este proceso no recae necesariamente en la obtención de los datos, sino en el manejo de los mismos. Por lo tanto, a la par del uso de distintas técnicas, se enfatiza en el seguimiento de parámetros éticos para llevar a cabo los procesos que demanda la investigación etnográfica, esto debido a que las interacciones en Internet han evidenciado que las líneas entre lo público y lo privado se hacen cada vez más difusas, por lo que los retos para respetar la intimidad de las personas, sin perjudicar la validez de la investigación, son altos.

Para abordar esto, Robinson y Schulz (2011) intercalan la reflexión sobre el trabajo de campo llevado a cabo en Internet con la exposición de tres tensiones que se observan en la evolución de la etnografía virtual: interacción mediada como proceso social, el texto como interacción, y la relación entre observador y observado. Destacan que estas representan algunos de los retos más importantes debido a la forma en que se presentan en el mundo en línea, y que difieren en

algunas características con la etnografía tradicional. Es por ello que consideran necesario que los investigadores actuales las tomen en cuenta al trabajar en la observación de entornos virtuales, con el fin de favorecer la evolución de esta práctica en el marco de las ciencias sociales.

Las tres tensiones mencionadas se tomaron como base para planificar el trabajo de etnografía virtual llevado a cabo en las redes sociales de los participantes, el cual fue plasmado en un diario de campo. Para una mejor conceptualización de las mismas, en las siguientes líneas se explica en qué consiste cada una de estas tensiones, a la par que se establece una relación entre estas y lo llevado a cabo durante la observación de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes. Lo anterior se propone con el fin de favorecer la exposición del proceso metodológico seguido y los parámetros éticos respetados en el manejo de la información obtenida.

5.4.1 Interacción mediada como proceso social

La interacción mediada se refiere a aquella que se realiza con la mediación de los entornos digitales que proporciona Internet, por ejemplo, aquella que se observa en el marco de las redes sociales. Como ya vimos, ésta se considera un proceso social en la medida en que involucra una extensión de las dinámicas que establecen las personas en el mundo físico. Sin embargo, también existen aquellas que solo se desarrollan en la virtualidad, las cuales ofrecen diversas formas de convivencia para aquellos que integran las comunidades virtuales.

Cuando las relaciones son netamente virtuales, es común que reciban cierto estigma por la manera en que son percibidas por algunas personas, ligándolas con prejuicios que las señalan como una forma de evitar la interacción “real”. Robinson y Schulz (2011) dan cuenta de ello al realizar una remembranza de algunas de las primeras exploraciones hechas sobre dinámicas sociales en la red, citando experiencias conducidas con jugadores de *Multi-User Dungeon* (dominios multiusuario). En ellas se afirmaba que los usuarios entraban en un estado de desinhibición en Internet, donde podían adoptar cualquier personalidad sin que esto representara un riesgo para su persona en la vida real.

Sin embargo, a finales de los años 90 surgieron investigaciones de etnografía virtual que demostraban que existían vínculos complejos entre la identidad *online* y *offline* de los informantes, así como las formas en que socializaban (Robinson y Schulz, 2011). Algunas de las conclusiones de estos estudios indicaban que muchas personas ingresaban a interacciones en línea para proveerse de otro contexto para interactuar, y no para crearse vidas alternativas en estos entornos. El surgimiento de las redes sociales y su auge actual puede considerarse como evidencia de esto ya que la información publicada en ellas corresponde, en la mayoría de los casos, con la identidad real de los usuarios.

Los hallazgos reportados en esos estudios generaron una nueva perspectiva sobre la manera en que la interacción en los entornos digitales impacta en aspectos como la socialización, las identidades, y la cultura. Estas evidencias llevaron a los etnógrafos virtuales a promover una visión más inclusiva sobre las relaciones y los vínculos que las personas construyen en los espacios digitales, de la misma manera en que un etnógrafo tradicional debe fomentar el respeto hacia las dinámicas que observa con los sujetos de estudio en el trabajo de campo.

Siguiendo esta perspectiva, durante el desarrollo del proceso de etnografía virtual en esta investigación se consideró la interacción mediada en las redes

sociales como proceso social. Sobre esto, se tomaron en cuenta dos recomendaciones que al respecto realizan Robinson y Schulz (2011), con el fin de respetar las dinámicas de los participantes en los entornos digitales:

1. El etnógrafo virtual debe reconocer la forma en que los miembros de un entorno determinado perciben la relación entre su identidad *online* y *offline*. Este punto fue posible gracias a la relación docente-estudiante que el investigador tenía con los informantes de este proyecto, por lo que la convivencia previa con ellos favoreció la tarea de reconocer algunos de los vínculos entre su identidad y lo que realizaban en los espacios virtuales. El caso de Sara es ilustrativo debido a que el investigador estaba al tanto de su afición por la escritura creativa, además de las preferencias de la joven por ciertos contenidos musicales. Ambos aspectos coincidían con lo reflejado por Sara en sus redes.

2. Considerar las implicaciones éticas para respetar la privacidad en Internet. El investigador debe evitar el *lurking*, es decir, el acto de merodear en los espacios digitales sin el consentimiento del usuario (Robinson y Schulz, 2011). El hecho de que algún entorno no esté protegido con *password* no significa que los participantes lo consideren un lugar público, de la misma manera en que las personas que ocupan la banca de un parque quieren que se respete la privacidad de su conversación. Aunque en teoría las publicaciones en redes sociales son públicas (dependiendo de la configuración de la cuenta), el etnógrafo virtual debe informar de manera previa su intención de observar las interacciones, y contar con la anuencia de los usuarios para hacerlo.

Robinson y Schulz (2011) remarcan que estos puntos coinciden en la necesidad de que el investigador haga del conocimiento de los informantes las credenciales o afiliaciones que lo certifiquen como tal. En el caso de la etnografía virtual, algunos de los consejos que ofrecen los autores son contar con una página *web* o un perfil profesional en línea que dé cuenta de las acreditaciones del investigador. Asimismo, mencionan que en las primeras comunicaciones electrónicas realizadas con ellos, ya sea por correo electrónico o algún otro tipo de mensajería instantánea, se integre un documento en formato digital que especifique que la observación y cualquier otro recurso llevado a cabo serán con fines de investigación.

Para dar cuenta de esto, se invitó a los tres jóvenes informantes de manera individual, recalcando que las prácticas que realizan en Internet tenían valor investigativo, por lo que las mismas serían observadas bajo una perspectiva académica. Además de lo anterior, los jóvenes tuvieron acceso a una publicación realizada por el autor en sus redes sociales, en el que daba cuenta de su ingreso a los estudios de doctorado. Debido a que los alumnos tenían acceso a las redes sociales del investigador, esto les otorgó evidencia adicional de que el proceso en el que participaban era con fines académicos, además de que representó una forma más accesible para ellos al utilizar las mismas herramientas comunicativas de las que hacían uso en la cotidianidad.

5.4.2 El texto como interacción

Cuando una persona realiza una publicación en Internet, la evidencia que resulta de esto podría considerarse atemporal en el sentido de que puede accederse a ella en cualquier momento a través de un dispositivo que cuente con conexión a la red.

Este contenido por lo general se plasma en forma de texto, no obstante, la multiplicidad de recursos disponibles de manera digital hace posible que estas publicaciones incluyan imágenes, audio y video, por lo que el texto como interacción en Internet podría no limitarse a algo escrito, sino a todo aquello que resemble al lenguaje.

Lo anterior nos lleva a considerar la idea de que el lenguaje en Internet, como interacción, se encuentra ligado a la experiencia humana. Sobre esto, Van Manen (2003) se apoya en Ricoeur al afirmar que la experiencia se encuentra estructurada como un lenguaje, por lo que puede hablarse “de toda la experiencia, de todas las interacciones humanas, como de un tipo de texto” (Ricoeur, citado en Van Manen, 2003, p. 59). Por lo tanto, si se considera que las interacciones en Internet son interacciones humanas en sí mismas, sin importar que las mismas aparezcan en la forma de escritos o elementos multimedia, siguen siendo reflejo del lenguaje.

Dicho esto, se afirma que las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes constituyen una forma de interacción humana, de la cual queda evidencia atemporal en las publicaciones en redes sociales. Retomando lo que plantea Hine (2011) sobre las posibilidades de la etnografía virtual para reestructurar la concepción del tiempo en la investigación, se ha argumentado que es posible considerar las publicaciones en sitios *web* como reflejo de interacciones “en vivo” por su capacidad de convertirse en la base de continuas interacciones en la red (Robinson y Schulz, 2011).

En contraste, existen algunas críticas al respecto que argumentan que este tipo de comunicaciones representan interacciones que han quedado en el pasado (Robinson y Schulz, 2011), por lo que enfocar los procesos etnográficos a este tipo de contenidos sería algo similar a realizar un estudio histórico, cuyos resultados no representarían necesariamente la realidad del presente. Como respuesta a ello, los etnógrafos virtuales se apoyan en argumentos como los de Hine (2011) sobre la

concepción del tiempo en los entornos virtuales, pero además, consideran que debido al carácter asíncrono de estas comunicaciones es difícil afirmar que un mensaje que se dejó ayer y que es respondido el día de hoy, no representa una interacción en curso sólo por la diferencia de tiempo “real” en que se publican ambos contenidos.

Sobre esto, Robinson y Schulz (2011) plantean el ejemplo de lo que sucede cuando un individuo visita un video en *YouTube*. Este contenido aparece como resultado de las elecciones de otros usuarios, que coinciden con las preferencias del nuevo visitante. Además, si este individuo decidiera responder los comentarios que aparecen en el video, el presente en esta realidad virtual puede interpretarse como la acumulación continua de todos los *input* pasados que dejaron otros participantes. Por lo tanto, el texto (o lenguaje) presente en la red no puede considerarse como archivo muerto del pasado, sino que se convierte en la base del acto presente y, por ende, de la interacción en el sitio (Robinson y Schulz, 2011).

Considerando esta noción atemporal de las interacciones en Internet, la observación de las redes sociales de los participantes se realizó de forma asíncrona, explorando algunos de los *post* publicados en sus perfiles y que coincidían con las características de las prácticas letradas vernáculas digitales definidas con anterioridad. Además de esto, se tomaron en cuenta las técnicas propuestas por Robinson y Schulz (2011), quienes recomiendan la posibilidad de archivar páginas *web* con el fin de capturar las interacciones en curso y la manera en que son experimentadas por los participantes.

Es por ello que, para contar con evidencia de las observaciones conducidas, se realizó la captura de pantalla de algunas de las publicaciones que coincidían no sólo con las características de las prácticas letradas vernáculas digitales, sino también con los fenómenos de la zona de contacto. Estas capturas de pantalla fueron manipuladas digitalmente para omitir información que revelara la identidad

de los informantes, además de cuidar que el contenido de las publicaciones elegidas no apareciera en *Google* o al utilizar los buscadores integrados en las redes sociales exploradas.

Sobre esto último, Robinson y Schulz (2011) mencionan que algunos estudios de etnografía virtual revisados por ellos omiten cuidar este aspecto, por lo que al realizar una búsqueda utilizando parte del contenido *web* presente en esas investigaciones era muy sencillo dar con la identidad de los participantes. Para evitarlo plantean la opción de utilizar ciertos recursos de redacción (como la elipsis o paráfrasis) para modificar algunas de las frases de los participantes, sin perjuicio de los significados. En este trabajo se dieron algunas situaciones en las cuales las publicaciones aparecían en los resultados de búsqueda; sin embargo, la relevancia del contenido hizo imposible descartarlo, por lo que fue necesario realizar algunas modificaciones cuidando de preservar el sentido del mismo y realizando la aclaración correspondiente en la descripción de la figura.

5.4.3 Relación entre observador y observado

La última tensión que plantean Robinson y Schulz (2011) se refiere a la decisión que debe tomar el etnógrafo virtual entre realizar la recopilación de datos de manera enteramente virtual, o incluir un proceso en el cual tenga contacto *offline* con los participantes. Sobre esto, existen posturas “puristas” que argumentan que la etnografía, para que sea virtual, debe realizarse en su totalidad con la ayuda de herramientas digitales y en entornos que existen en la red. Sin embargo, y de manera similar al enfoque observado en la interacción como proceso social, la

decisión debe tomarse considerando la forma en que los participantes conciben la relación entre sus identidades en línea y fuera de ella (Robinson y Schulz, 2011).

Para Robinson y Schulz (2011), esta decisión debe tomar en cuenta si los miembros de comunidades virtuales también interactúan en el mundo real. En caso de no hacerlo, que el investigador se empeñe en forzar a los participantes a llevar a cabo interacciones físicas, ya sea entre ellos o con él (por ejemplo, para realizar una entrevista), puede crear un sesgo en la información, además de amenazar la experiencia de la virtualidad en los términos en que la viven los informantes (Hine, 2011).

Podría decirse que la respuesta ante esta tensión sería validar con ayuda del contexto. En cuanto a esta investigación, los informantes y el investigador ya interactuaban en el mundo físico, por lo que proponer un encuentro para agregar datos a la observación etnográfica no alteraba la experiencia que se estaba observando en el mundo virtual. Es por ello que, tras realizar el trabajo de campo, se considera que hace falta obtener el testimonio de los jóvenes para acercarnos a la manera en que estos desarrollan expresiones autoetnográficas.

La decisión se toma debido a que, aunque algunas de las prácticas observadas revelan claramente la presencia de este tipo de expresiones, en otras no ocurrió así. Su rol mediador en las interacciones de los jóvenes hizo suponer que el desarrollo de autoetnografías aparecía como subjetivo, por lo que se realizó la profundización de sus experiencias con ellas a través de la entrevista conversacional.

5.5 La entrevista conversacional

La recolección de datos en el marco de la presente investigación se realizó a través de interrogantes que favorecen lo que Taylor y Bogdan (1987) denominan como “la situación de entrevista”, en donde el entrevistador crea un clima de comodidad y construye una situación que se asemeje a aquellas en que las personas hablan naturalmente sobre cosas importantes. En este sentido, resultó de suma utilidad recurrir a los aportes de Van Manen (2003) al considerar el concepto de la entrevista conversacional.

Según este autor, y siguiendo la tradición fenomenológica hermenéutica, la entrevista cumple dos propósitos específicos: el primero indica que se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que posteriormente puede servir como recurso para conocer con mayor profundidad un fenómeno humano. Un segundo aspecto es que puede utilizarse como un vehículo para establecer una relación conversacional con otra persona sobre el significado de una experiencia que la misma haya vivido.

Para abordar esto Van Manen (2003) apunta que la entrevista debe seguir la disciplina de las preguntas fundamentales que originaron la necesidad de la misma, esto a partir de tener claridad en los objetivos que se persigue en la entrevista. Este autor aclara que una de las estrategias más útiles para seguir el objetivo de profundizar en la experiencia es solicitar a la persona que se tome el tiempo para pensar momentos, situaciones, o acontecimientos concretos. Esto permitirá, en el marco de la entrevista conversacional, reunir material sobre la experiencia que vivió la persona en forma de historias, anécdotas, o recuerdos.

La dinámica descrita favorece la reflexión con el entrevistador para profundizar en aspectos que dan forma a la experiencia. Esto implica que el investigador debe regresar continuamente al entrevistado para establecer un diálogo que se propicie de manera “natural”. Lo principal que se tiene que lograr con la entrevista conversacional es adentrarse en el significado de la experiencia vivida. En palabras de Van Manen (2003):

> Tradicionalmente, las técnicas utilizadas para obtener datos de sujetos consistían en realizar entrevistas, analizar respuestas escritas, observar a participantes, etc. La investigación fenomenológica discurre por caminos similares, pero hay algunas diferencias destacables. Desde un punto de vista fenomenológico, no nos interesan principalmente las experiencias subjetivas de nuestros sujetos o informantes sólo para poder luego dar cuenta de cómo algo se ve desde su perspectiva o situación particular (…) el objetivo profundo, que es lo que impulsa siempre la investigación fenomenológica, sigue estando orientado hacia la pregunta de cuál es la naturaleza de este fenómeno (Van Manen, 2003, p. 80).

Para Van Manen (2003), un punto relevante es abordar los cómo y los significados de la experiencia. Este autor plantea un ejemplo sobre el significado de ser padre o madre para las personas ofreciendo algunos ejemplos de preguntas: ¿Cómo es este acto de ser padre?, ¿así es verdaderamente ser padre?, ¿esto es lo que significa ser un padre o una madre? Van Manen (2003) recomienda crear preguntas como éstas para realizar una entrevista de corte fenomenológico hermenéutico, ofreciendo algunas sugerencias para elaborar una descripción adecuada de una experiencia vivida:

1. Describir la experiencia tal como se ha vivido, evitando las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas.

2. Describir la experiencia “desde dentro”, enfatizando en los sentimientos, el estado de ánimo, o las emociones.

3. Centrarse en un ejemplo o suceso particular de la experiencia, describiendo hechos específicos o acontecimientos concretos.

4. Centrarse en un ejemplo de la experiencia que destaque por su intensidad.

5. Fijarse en las reacciones del cuerpo y en las descripciones relacionadas con los sentidos, como olores, sonidos, sabores y texturas.

6. Evitar embellecer un relato con frases hermosas o terminología rimbombante.

La forma más sencilla de conocer las experiencias de vida de una persona es a través de las anécdotas que comparte. Estas nos permiten acercarnos a su realidad y a lo que es importante para ella, otorgándonos información que, entre otras cosas, nos ayuda a comprender la visión que tiene del mundo que la rodea. Una anécdota es un vehículo que nos transporta a los distintos escenarios en los que se desenvuelve, ofreciéndonos un panorama más claro de la forma en que la persona se concibe a sí misma, ante ella y los demás.

El conjunto de actividades de investigación o métodos propuestos por Van Manen (2003) son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Los métodos empíricos se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. Algunos métodos empíricos que pueden mencionarse son la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros, la obtención de descripciones en fuentes literarias, la entrevista conversacional, y la observación de cerca. Cada una de estas actividades, en apariencia comunes a otros enfoques de investigación

de corte cualitativo, tienen como peculiaridad la naturaleza de la pregunta que se formula.

Van Manen (2003) destaca que el proceso de entrevista debe tener presente la “pregunta fundamental”, que es aquella interrogante que origina la necesidad de entablar un diálogo dirigido a conocer a profundidad las experiencias de una persona. A diferencia de las preguntas de investigación, esta tiene que ser lo más amplia posible para abarcar la diversidad que conlleva la propia naturaleza de la experiencia vivida.

La pregunta fundamental fue muy importante en el desarrollo de las entrevistas llevadas a cabo, las cuales fueron grabadas en audio y transcritas de manera posterior. La conducción de estas tuvo presente en todo momento la pregunta fundamental, que fue planteada de la siguiente forma: ¿cuál es el significado y la importancia de la experiencia vivida por estos jóvenes en relación con sus prácticas letradas vernáculas?

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS DIGITALES EN LA ZONA DE CONTACTO

El análisis sobre la manera en que la zona de contacto favorece otros enfoques sobre las prácticas letradas vernáculas digitales que realizan los jóvenes, se realizó desde una aproximación de las ciencias humanas. Esta perspectiva fomenta una mayor sensibilidad hacia las realidades que viven, con el fin de cuestionar los modos en que, por lo regular, se perciben sus experiencias y actividades (Van Manen, 2003).

Desde una perspectiva educativa, se exploraron las posibilidades pedagógicas de la zona de contacto, al develar la manera en que los estudiantes expresan su diversidad cultural a través de distintas actividades, como aquellas que realizan con la escritura en entornos digitales. Bajo este enfoque, es posible concebirlos como creadores de nuevas formas culturales (Weiss, 2012) y percibir lo heterogéneo de sus modos de expresión (Pratt, 1991), además de distinguir las penetraciones de diversos referentes en sus prácticas (Welsch, 2001).

En este capítulo se presenta el análisis de la información obtenida en el proceso de etnografía virtual, así como de la conducción de las entrevistas conversacionales, el cual estuvo basado en el ejercicio de categorización que integra los fenómenos de la zona de contacto. El orden en el que se presenta considera los objetivos específicos de la investigación, que son los siguientes:

1. Determinar las características de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes.

2. Establecer los procesos de transculturación reflejados en las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes.

3. Distinguir la manera en que los perfiles en redes sociales de los jóvenes constituyen casas seguras para desarrollar prácticas letradas vernáculas digitales.

4. Determinar la manera en que las prácticas letradas vernáculas digitales favorecen el desarrollo de autoetnografías en los jóvenes.

6.1 Características de las prácticas letradas vernáculas de los jóvenes.

Las prácticas letradas vernáculas ya han sido conceptualizadas en capítulos previos, por lo que su análisis toma en cuenta la literatura revisada sobre ellas. Sin embargo, es conveniente aclarar que, si bien estas prácticas se analizan a partir de referentes teóricos, la forma en que los jóvenes las llevan a cabo en sus redes sociales hace necesario considerar características observadas a partir del proceso de etnografía virtual.

Los jóvenes revelan dinámicas de transculturación en la conformación de las prácticas letradas vernáculas digitales, y en ese proceso involucran productos culturales, intercalan expresiones en otro idioma, y generan significados diversos que les permiten interactuar con una audiencia determinada. Lo anterior permite distinguir algunas características que dan forma a sus prácticas en entornos digitales, y que no se limitan al uso de elementos textuales, sino que involucran otros recursos que le otorgan significados adicionales, como las imágenes.

Se retoma que las prácticas letradas vernáculas son aquellas que no están reguladas por las instituciones sociales dominantes, y que se observan en mayor medida en la vida cotidiana de las personas (Barton & Hamilton, 1998a). Asimismo, las que se crean y comparten en Internet han sido identificadas como “digitales” para referirse a aquellas que realizan las personas en redes sociales con el fin de compartir contenidos con los usuarios de una comunidad virtual, o participar en interacciones que integran elementos multimodales (Cassany y Hernández, 2012).

El proceso abordado para la observación de estas prácticas considera el texto vernáculo y su relación con la imagen vernácula. Esta última, por lo general, aparece con diversas modificaciones que le otorgan propiedades heterotópicas, ya que no se ajustan a reglas estéticas convencionales. Este es uno de los aspectos que, según Chéroux (citado en Baixauli y González, 2018), le otorgan sus características vernáculas, además de perseguir fines utilitarios y domésticos, al cumplir con las necesidades específicas de un grupo determinado.

Esteban realiza dos ejemplos de práctica letrada vernácula digital. La primera es aquella que cumple con las características de un *meme*. Esta sería la principal forma que toman sus prácticas letradas vernáculas digitales, las cuales publica de forma unitaria o integrándolas en secuencias animadas, con lo que desarrolla un material en video que publica en su *fan page* dedicada al videojuego *Outlaw’s Journey*.

La otra práctica letrada vernácula digital que realiza es la publicación del *meme* acompañado de un texto vernáculo que titula o describe el *post*, propiciando la interacción con los seguidores de su página. Este texto generalmente incluye el término con el que denomina a los integrantes de la comunidad que ha conformado, que es el de “Bandamax” (Figura 6). Este es un juego de palabras que Esteban realiza con el concepto “banda”, muy común en los contenidos de vaqueros, pero

que el joven parodia vinculándolo con el nombre de un canal mexicano de televisión por subscripción que difunde “música de banda”.

Figura 6: Práctica letrada vernácula digital realizada por Esteban. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

Por su parte, Claudia lleva a cabo tres tipos de prácticas letradas vernáculas digitales. La primera son las ilustraciones con fotografías de ella misma, es decir, realiza una intervención de sus retratos personales. Lo que le da la característica de práctica letrada vernácula digital es el texto que acompaña el *post* en *Instagram*, el cual describe la imagen que publica. Estas no se integran en las evidencias de la investigación debido a que, por su estructura, contienen una gran cantidad de información personal sobre Claudia.

Un segundo elemento son las prácticas letradas vernáculas digitales que incluyen caricaturas realizadas por ella, en donde los personajes aparecen acompañados por un texto con características vernáculas. En este se revela una intención crítica, y por lo general reflejan sus posturas acerca de dinámicas sociales sobre las que reflexiona, pero siguiendo un enfoque humorístico (Figura 7).

Figura 7: Caricatura realizada por Claudia. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

La tercera forma que adquieren las prácticas letradas vernáculas digitales de Claudia en *Instagram* son las historias, en particular aquellas que denomina como “cápsulas”. Estas conllevan una intención informativa en la medida en que las construye a partir de un proceso de investigación que incluye la recopilación de datos, selección de un tema, y la exposición de la información con recursos visuales, entre los que destacan el uso de ilustraciones propias y *memes* que descarga de otras redes sociales y páginas de Internet (Figura 8).

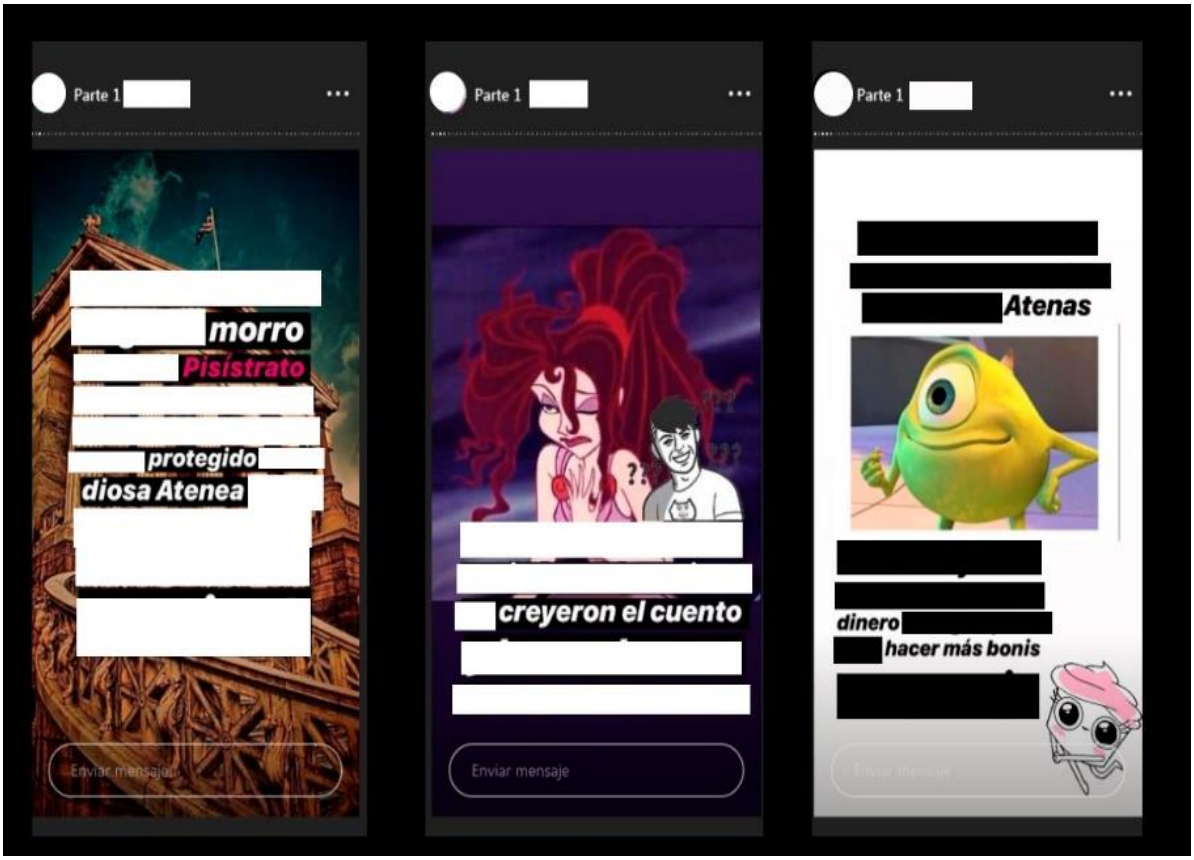

Figura 8: Fragmento de una cápsula realizada por Claudia. Capturas de pantalla modificadas considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

Por su parte, Sara realiza una serie de hilos en *Twitter* en los cuales, a pesar de que en su mayoría son textos que cuentan una historia vinculada al grupo musical coreano *BTS*, incluye algunas imágenes con características vernáculas debido al uso de diversas aplicaciones -*apps*- para crear *fake tweets*, que son capturas de pantalla falsas que simulan una aparente interacción entre los integrantes del grupo a través de sus cuentas de *Twitter*. Estos le sirven para dar mayor realismo a la

historia, llegando incluso a recrear conversaciones ficticias llevadas a cabo en otras redes sociales, como se observa en la Figura 9:

Figura 9: Hilo realizado por Sara, escrito en inglés y con ejemplos de *fake tweets*. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

Se aprecia que las prácticas letradas vernáculas digitales deben de cumplir con ciertos parámetros para poder ser interpretados, y, además, para alcanzar los

propósitos que persiguen los jóvenes. Es por esto que se insertan también en una serie de convencionalismos que una comunidad específica establece, y que también son considerados en el diseño de la propia práctica letrada vernácula digital. De igual manera, se observa que para la construcción de esta utilizan diversas herramientas digitales, lo que evidencia distintos aprendizajes.

Esteban, por ejemplo, comparte el proceso que sigue para obtener los insumos que utiliza en sus publicaciones. Al cuestionarlo sobre la manera en que elabora una práctica letrada vernácula digital y las herramientas que utiliza, responde lo siguiente:

> Con *Instagram*. Descargo la plantilla o busco la imagen en *Pinterest*, o incluso a veces yo he hecho la captura… o lo propio que puedo hacer con mi computadora de 20 pesos (risas). Hay otra herramienta que se llama *Pixlr* que uso para tapar… por ejemplo si uso un *meme* como el del gato, puedo poner la cara del protagonista en la cara del gato. Pero a veces cuando me da flojera nada más pongo la plantilla y le escribo la frase con *Instagram*, en el creador de historias. Ahí lo pongo, lo guardo, y con el editor normal del teléfono le doy “recortar” para quitarle los marcos.

Además de lo anterior, Esteban comparte que para seleccionar estos insumos es importante tener en cuenta la temporalidad, por lo que menciona que busca las plantillas con los *memes* más recientes en diversas redes sociales y páginas *web*. Claudia sigue un proceso similar, sobre todo para conseguir las reacciones que espera de los seguidores de su perfil:

> Primero veo los *memes* que todos ahorita están publicando, como los más recientes para que la gente lo entienda, entonces tengo que ir actualizando mi plantilla de *memes* (risas). Y es bien chistoso como los busco porque primero los encuentro en *Facebook* y los corto, por eso luego la calidad pues se reduce un chorro, pero luego así busco como de… en Google… “plantillas memes 2019”, y ahí ya saco.

Además de encontrar similitudes en sus procesos para elaborar estas prácticas, existen coincidencias en la búsqueda de información que incluyen en ellas. Al observar las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes, se puede decir que estos datos se buscan desde dos perspectivas: información sobre los convencionalismos que deben seguir los integrantes de una comunidad para poder difundir sus prácticas, y los datos que debe incluir el contenido para que sea significativo para la comunidad con la que se comparte.

Estos dos aspectos se evidencian de distintas formas en la experiencia de los informantes. En el caso de Sara, la información que ella recopila le permite participar en el desarrollo de los relatos que componen sus hilos en *Twitter*, y que involucran a los integrantes de *BTS*. En primera instancia, la joven debe familiarizarse con los géneros literarios que se manejan en el *fandom*, y que debe respetar para poder compartir una historia.

Sara comparte que el género que más utiliza es el *AU*, que significa *alternate universe*. Este es un tipo de escritura derivado del *fan fiction* que involucra realidades alternativas, y que el *fandom* de *BTS* ha adaptado para crear relatos que implican a los miembros de la banda. Algunas de las ficciones de este género incluso propician el *ship* entre los personajes, es decir, retratarlos en circunstancias románticas porque a la persona que crea la historia le gusta “como se ven juntos”.

En el *AU*, quien escribe no se “mete” en ese universo alternativo, y además, en estas realidades ficticias la banda no existe, por lo que sus integrantes se encuentran en otros entornos y realizan otras actividades. Para agregarle más elementos, los relatos en ocasiones incluyen interacciones entre los integrantes de *BTS* con otros cantantes y grupos de *k-pop*, los cuales aparecen como personajes secundarios. Sara revela que tuvo que pasar por un proceso de aprendizaje para participar en la elaboración de este tipo de contenidos:

> La verdad es que al principio me confundía mucho, porque como son *screenshots*, y tú dices “¿esto es real, o qué está pasando?” (risas) Y ya después… al inicio si era muy confuso y no me metía en eso porque era de que “¿de qué hablan? No sé de qué hablan” (risas). Pero luego te das cuenta de que es básicamente imposible ser parte del *fandom* y no saber de qué hablan. Entonces empecé a leer y leyendo empecé como a seguir ese estilo, y creo que el primero que leí (porque hay algunos que son interactivos, eso es aún mucho más complejo. Yo empecé uno interactivo, pero nunca lo terminé por la complejidad) que se trataba de terror, de los siete miembros (de BTS), y tú controlabas la historia, se hizo viral. O sea, estuvo en tendencias globales como número uno, estuvo muy viral, y creo que fue el primero que leí. Y ya fue cuando entendí cómo funcionaban las cosas, y dije “ah, va”. Y luego ya empecé a leer románticos y así. Hay unos que no son románticos o que son románticos, pero sin final feliz o cosas así, entonces yo dije “oh, yo quiero intentarlo”.

La existencia de distintas reglas para conformar la práctica letrada vernácula digital otorga mayor complejidad a sus actividades. Estas directrices, además de otorgarle una intención comunicativa, reflejan las normativas que se establecen al interior de las comunidades virtuales.

El ser conscientes de ello denota lo que Pratt (1991) menciona sobre escribir en la zona de contacto, al percibir las distintas formas de expresión como diversas, más que caóticas. En este sentido, tanto el texto como la imagen se mezclan de una manera específica para poder cumplir con los parámetros fijados de manera previa. Esto se hace patente en el proceso descrito por Sara para iniciar un hilo que conforma uno de los relatos que ha creado:

> Primero escribes el *plot*, o sea, de qué va a tratar; imágenes guía para que sepan de quién estás hablando, y ya luego empiezas. Por ejemplo, yo aquí empecé con perfiles falsos de *Instagram*, y empiezo a narrar y empiezo a poner *tweets*, y a narrar y a narrar (…). Hay gente que solamente hace puras imágenes con pequeñas cosas así (…). Hay gente que escribe en español, pero yo leo en inglés y escribo en inglés.

Claudia, por su parte, sigue también un proceso complejo para incluir información en sus prácticas letradas vernáculas digitales y que estas sean significativas para la comunidad con la que se comparte. Cuando crea sus cápsulas informativas, menciona que descartó la idea de incluir "puro texto", ya que su audiencia se "aburre" con eso:

> Si los subo con puro texto, ahí le van a dar así pasar, pasar, pasar, y ni lo van a leer (…). Pero dije "pues le voy a meter *memes*" pensando en cómo me hizo sentir, y entonces pues lo subí, y… fue difícil, o sea, es difícil intentar meter como… porque no lo vas a contar como "en 1900 no-sé-qué", porque si no la gente se aburre, entonces tienes que adueñarte de la historia, tienes que entenderla por completo (…), y ya… pues le puse *memes*, y la gente… o sea me llegaron muchos mensajes de "¡Ja ja ja, no puedo con la risa!" "¡El Mike Wazowski!" Entonces como que me dio risa a mí también cuando la vi.

Para considerar la información que incluirá en sus cápsulas, Claudia ensaya varias opciones a las que les dedica un tiempo considerable. Ante la pregunta del promedio que tarda en realizar una práctica letrada vernácula digital como esta, menciona lo siguiente:

> Si veo un documental de más o menos dos horas, pues dos horas; aparte si leo un documento, pues me lo hecho como tres veces para no equivocarme (risas), y esto es otra hora. Entonces ya me llevé tres horas nada más en la búsqueda de información, y… hay un problema conmigo: soy muy dispersa; o sea, me salen las ideas antes de que las pueda como plasmar, entonces me tardo un chorro porque pienso "no, no, esta tiene que ir primero", "no, este *meme* no es bueno", y entonces me tardo buscando un buen *meme* para ponerlo (ríe). Y me tardo nada más en hacer, o sea, en la misma aplicación me salía el tiempo de pantalla ¡doce horas! (risas) ¡Doce horas en pantalla! Nada más en hacerlo me tardaba otras tres horas… por eso las hacía mucho en vacaciones y le echaba un chorro de *feeling* porque siempre tardaba un montón, pero era más porque me costaba un poco hilar la información. Ahorita ya me tardo menos, a lo mejor como una hora y media en irlas poniendo porque también dije "voy a ser ordenada con mis ideas y voy a anotar la información por puntos para que esos puntos se conviertan en diapositivas".

Los parámetros que guían la creación de las prácticas letradas vernáculas digitales, al ser generados a partir de las ideas, intereses y necesidades de la comunidad con la cual serán compartidas, facilitan su integración en las dinámicas fomentadas por estas. Esteban y Claudia coinciden en el uso de *memes* para elaborar sus contenidos, pero consideran que estos deben de estar actualizados para poder generar familiaridad. Para ejemplificar esto, Esteban menciona el "*meme* del gato"

(Figura 10), el cual ha vinculado en diversas publicaciones con aspectos de la trama de *Outlaw's Journey*:

Figura 10: *Meme* de licencia libre. Se utiliza para parodiar una interacción entre una persona enfadada y otra que reacciona tranquila y casi indiferente a sus reclamos.

Las imágenes que utiliza no necesariamente están relacionadas con un solo producto cultural, sino que por lo regular recurre a la mezcla de varios para ampliar el significado. En la Figura 11 se observa el sentido que Esteban le imprime a una captura de pantalla de la película *Avengers Edgame*, donde la mezcla con imágenes del videojuego alude a la muerte repentina de uno de los personajes en la trama, de manera similar al fallecimiento de Natasha Romanoff en la mencionada cinta.

Figura 11: Publicación realizada en la *fan page* de Esteban. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

Las imágenes adjuntadas en este *post* fueron modificadas por el joven, en una especie de mezcla accidentada de capturas de pantalla, trazos realizados con *apps* de dibujo digital, y gráficos descargados de otras páginas de Internet. Esta publicación fue elaborada en específico para el entorno social que constituye su *fanpage*, conformada en su mayoría por personas que conocen la trama del videojuego *Outlaw's Journey*.

Es claro que la estructura de las prácticas letradas vernáculas digitales privilegia el significado por encima del respeto hacia parámetros formales de escritura y tratamiento de las imágenes. En su lugar, se atienen a directrices alternativas que surgen de las dinámicas de interacción que siguen los jóvenes en las comunidades virtuales que frecuentan.

De esta manera, comienzan a hacerse patentes algunos de los fenómenos teorizados por Pratt (1991) que constituyen la zona de contacto. Partiendo de las características de las prácticas letradas vernáculas digitales, se observa la manera en que los jóvenes modifican los elementos formales que las integran, así como la presencia de aspectos propios de la transculturación, al evidenciar su contacto con referentes culturales diversos.

6.2 Los procesos de transculturación reflejados en las prácticas letradas vernáculas digitales

Las prácticas letradas vernáculas digitales se conforman a partir de los referentes culturales de los jóvenes, que son analizados bajo una perspectiva transcultural. El sentido con el que se aborda esta perspectiva se manifiesta al considerar que "la

selectividad entre la cultura propia y la cultura extranjera se ha ido. Hoy en día, en las relaciones internas de una cultura existe tanta extrañeza como en sus relaciones externas con otras culturas” (Welsch, 2001, p. 70).

Por lo tanto, una persona consigue adscribirse a culturas diversas debido al contacto tan estrecho que los individuos tienen entre ellos, lo que hace que las denominadas fronteras culturales sean cada vez más difusas. Sin embargo, este intercambio debe considerar las condiciones asimétricas en las que se desarrolla la cultura, donde las personas en posiciones de desventaja estructural no determinan lo que surge de las manifestaciones dominantes, aunque sí son capaces de determinar lo que adoptan de estas (Pratt, 1991).

Para analizar la transculturación, se utilizaron las subcategorías “Formal” y “Reinvención”. La primera considera la forma en que los jóvenes reconocen los elementos de la escritura formal, que posteriormente modifican de manera deliberada para diseñar prácticas letradas vernáculas digitales. Esto refleja los procesos en los que “miembros de grupos subordinados seleccionan e inventan a partir de materiales transmitidos por lo dominante” (Pratt, 1991, p. 36).

Tomando en cuenta que la transculturación representa, en cierta medida, una reinvención de los usos dominantes, las prácticas letradas vernáculas adquieren esta condición al concebirlas como modos alternativos a los que las instituciones sociales demandan de los jóvenes en relación con su escritura. Desde esta perspectiva, sus actividades en redes sociales constituyen un tipo de oposición ante las normativas aplicadas al uso del lenguaje y la comunicación que se promueven desde la institucionalidad.

La subcategoría “Reinvención” aborda la diversidad reflejada en las prácticas letradas vernáculas digitales, al dar cuenta de las adaptaciones de la escritura a partir de la mezcla con otros lenguajes y expresiones, lo que evidencia el contacto

con referentes de “otras culturas”. Esto incluye la integración de elementos que resemblan el consumo cultural de los jóvenes, al combinar contenidos “locales” con aquellos que podrían considerarse como “externos”.

Para clarificar la manera en que estas subcategorías fueron utilizadas para el análisis, se expone un caso hipotético acerca de una joven mexicana que publica una fotografía en su perfil en *Instagram*. La imagen fue tomada durante un viaje que realizó hace cuatro años, y que acompaña con el *hashtag tb* (*#tb*), como se observa en la parte inferior de la Figura 12:

Figura 12: Publicación en *Instagram* que refleja procesos de transculturación en la escritura. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011).

El signo #, junto con las siglas *tb*, conforman *hashtag* que conlleva la idea de hacer un *throwback* en redes sociales, es decir, una publicación que rememora un evento

ocurrido hace algún tiempo. La traducción aproximada de este concepto es “regresión”, y los usuarios la utilizan cuando desean especificar que la fotografía que comparten no es reciente. Si se reflexiona sobre el significado que tiene para un usuario esta publicación, se aprecia que el lenguaje le ayuda a visibilizar un aspecto social y cultural, que sólo adquiere sentido al contar con los referentes necesarios para interpretar estos códigos.

Por lo tanto, descifrar las siglas y traducir el *#tb* es sólo el primer paso para comprender lo que implica en una interacción en redes sociales. Los conceptos en inglés son comunes en estas prácticas debido a que genera oportunidades de comunicación más amplias, al ser uno de los idiomas más utilizados en los entornos globalizados. En este sentido, la subcategoría “Reinvención” permite distinguir la experiencia que los jóvenes tienen frente a este tipo de referentes considerados como dominantes, y la manera en que los incluyen en sus interacciones.

Para utilizarlo de manera adecuada, esta joven tuvo que familiarizarse con las dinámicas de uso de este lenguaje extranjero, lo que evidencia su contacto con otros modos culturales. De manera similar a lo que Pratt (1991) describe con el caso de Felipe Guamán Poma de Ayala, la publicación en *Instagram* es un producto de la zona de contacto en la medida en que evidencia la integración de prácticas propias y ajenas, consiguiendo generar un contenido en el que se comparten intereses y experiencias.

Además de utilizar el *#tb*, en la Figura 13 se observa *hashtag* con la palabra “miwas”. Este término es una adaptación de la palabra en español “amigas”, reflejando una modificación del lenguaje formal. A diferencia del concepto *throwback*, el vocablo utilizado en esta oportunidad es de índole “local”, y se relaciona con las diversas formas que las personas adoptan en México para referirse a sus amistades.

En relación con ello, la subcategoría “Formal” se utiliza para identificar los elementos formales presentes en las prácticas letradas vernáculas digitales, al considerar que estas no son formas “puras”, sino que integran diversos aspectos de las literacidades tradicionales (Zavala, 2002). En este sentido, “miwas” incorpora modificaciones al término “amigas”, y la decisión de plasmarlo de esta manera, más allá de reflejar un desconocimiento de las reglas formales de escritura, evidencia intenciones simbólicas y de interacción.

Las redes sociales han permitido que las personas se familiaricen con expresiones culturales diversas. La inmediatez del acceso a estos entornos facilita que los jóvenes puedan adquirir prácticas que ya no pueden ser descritas bajo una visión estática de la cultura. Al profundizar en estas, es posible observar la manera en que han hecho suyas muchas de las manifestaciones culturales, profundizando en ellas gracias a su cercanía con estos entornos.

El ejemplo de la joven mexicana, con el uso de los términos “miwas” y *throwback*, es ilustrativo en la medida que elementos “locales” y “externos” (en referencia a Welsch (2001) y la transculturalidad) se combinan para otorgarle significados diversos a la publicación que realiza. De esta manera, se busca abordar las prácticas letradas vernáculas digitales desde una perspectiva más compleja, así como los fines que persiguen a través de estas.

Los elementos visuales que conforman las prácticas de los informantes también integran estas características. Los *fake tweets* con fotografías de *BTS*, las capturas de pantalla intervenidas de *Outlaw’s Journey*, y los *memes* que integran personajes de contenidos norteamericanos, representan su convivencia con productos culturales difundidos en dinámicas globales, a las que acceden a través de distintos medios presentes en su vida diaria.

En relación con esto, se destaca la influencia que tienen las amistades de los informantes para generar un mayor interés por estos contenidos. Las relaciones que establecen en su cotidianidad, cuyo vínculo prolongan a través de las redes sociales, les motivan para profundizar en las experiencias que brinda el contacto con determinado producto cultural. Esto produce una especie de validación de su gusto por el mismo, como se aprecia en lo que Sara comparte:

> No tengo ni idea de por qué, cuando conocí a mi amiga (en la escuela) que se llama Raquel, yo le dije "escucho todo, menos *K-pop*". No sé por qué lo dije, o sea yo hasta este momento digo "¿por qué hablé así?". Y ella me dijo "ah, ya, yo tampoco", y al otro día ya éramos diez en lugar de dos y a todas les gustaba, ¡a todas! Y yo así de (risas) qué onda, nunca me había tocado con tanta gente. Y todo el tiempo hablaban de eso porque finalmente ellas encontraron a alguien con quien se relacionaban y yo, aunque sabía que no me iban a juzgar, también tenía como (…), todavía estaba el miedito porque era nueva, no me conocían.

La experiencia de Sara ilustra la forma en que las amistades influyen en el contenido que utilizan para realizar sus prácticas letradas vernáculas digital. Al igual que ella, Esteban menciona a un amigo con el que profundizó en la experiencia de jugar el videojuego *Outlaw's Journey*. Sobre esto, menciona que:

> Al principio no me llamó la atención y de hecho no lo jugué, pero mi amigo me dijo "¿viste el nuevo *trailer*?", y yo ya lo vi y me gustó cómo se veían los paisajes, cómo se veía todo esto de la animación que

> tienen los personajes, todo fluido… se veía de hecho como si estuviera en una película. Por eso lo compré, y la verdad no iba con una expectativa súper alta, pero poco a poco me fui metiendo más en la historia. Y también como tenía a mi amigo nos quedábamos hablando del juego, de los personajes que nos caían bien… casi siempre concordábamos en todos los puntos, entonces todo eso fue como me llamó más la atención.

Se observa que el interés que desarrollan Esteban y Sara por el videojuego y *BTS*, respectivamente, favorece la integración de los referentes culturales obtenidos de estos elementos en la práctica letrada vernácula digital. Este aspecto parece ayudarles a anticipar las reacciones que podrían obtener de parte de audiencias similares en los entornos digitales, lo que favorecería sus posibilidades de éxito al compartirlas en sus redes sociales.

Claudia, por su parte, señala su preferencia por integrar en sus cápsulas a algunos personajes de dibujos animados. En el siguiente testimonio menciona, en primera instancia, a uno de los personajes de la película *Monsters, Inc.*, de *Pixar*; y después, a la figura principal de la serie animada Bob Esponja, transmitida por el canal estadounidense de televisión por suscripción *Nickelodeon*:

> La verdad es que repito un chorro de *memes*, el de Mike Wazowski, el de Bob Esponja, esos *memes* como que me dan mucha risa, y… luego ya es muy curioso porque veo algo y ya me imagino con el *meme* ahí (risas). Aparte creo que lo de los *memes* ya es cultural, estás hablando con alguien y ya te saca “¡ah, como en el *meme* de no sé qué!

Los elementos expuestos por parte de los informantes, además de favorecer una mejor interacción con una audiencia determinada, buscan crear reacciones ligadas a las emociones, como pueden ser las de tipo humorístico. Sara provee un

acercamiento a esto al describir su reacción ante publicaciones con estas características, mencionando que “no hay cantidad de “jotas” y “as” juntas (refiriéndose a la onomatopeya “jajaja”, con la que se plasma por escrito la acción de reír) que expresen lo que es un *lmao* (*laughing my ass off*)*”*.

La elección de Sara por utilizar en su escritura un grupo de siglas derivadas del idioma inglés ilustra la manera en que las prácticas letradas vernáculas digitales que desarrolla reflejan sus procesos de transculturación. Su decisión está motivada por los patrones seguidos en las interacciones en *Twitter*, pero también por consideraciones mucho más subjetivas. La percepción que ha desarrollado en sus intercambios transculturales le permiten “sentir” que *lmao* expresará con mayor claridad la emoción que le produce el contenido, lo que hace que este contacto adquiera una complejidad mayor de la que se aprecia a primera vista.

Este contacto transcultural permea, de igual forma, en los significados que se perciben en la estructura de sus prácticas letradas vernáculas digitales. Un ejemplo de ello es un personaje que Claudia diseña, al que denomina como “Perra Verdades”. Este es el dibujo de una perra caricaturizada que expone frases duras, en las que incluye “indirectas” hacia algunas personas que conoce y con las que difiere en ciertos puntos de vista[8].

Claudia aplica un doble sentido al nombrar a su personaje, ya que ella menciona que lo eligió “como en alusión a una actitud de ‘perra’”. En este caso, además de plasmar literalmente el dibujo de un can expresando distintas consignas, la joven adopta la resignificación del peyorativo “perra”, comúnmente utilizado para referirse a la mujer de manera despectiva.

[8] Este dibujo se omite debido al tipo de elementos que contiene, que hacen factible su localización a través de buscadores de Internet.

Esta resignificación remite al equivalente de la palabra en inglés, que es "*bitch*", el cual tiene acepciones similares a las del idioma español. El vocablo ha modificado su sentido a medida que diversos grupos de mujeres se han apropiado del término, otorgándole lecturas que contrastan con la original[9]. De esta manera, Claudia demuestra ser consciente de esos significados alternativos que se utilizan en las interacciones, lo que de nueva cuenta aparece relacionado con aspectos transculturales.

Lo anterior se vincula con otro aspecto que refleja elementos transculturales, como es la convivencia de las personas con lenguajes diversos. Estos jóvenes acostumbran intercalar términos en otros idiomas para poder destacar alguna idea, concepto, o incluso las emociones que experimentan, y que les sirven como base para incluirlos en el proceso del diseño de sus prácticas letradas vernáculas digitales.

Claudia, al mencionar los elementos que conforman el espacio donde comparte sus publicaciones, hace alusión constante al *feed* de su cuenta en *Instagram*. Además, habla con entusiasmo de la manera en que diseña *wallpapers* para sus amistades; y cuando realiza una actividad con extremo cuidado e interés, lo sintetiza diciendo que "le echaba un chorro de *feeling*".

Esta última frase evidencia las mezclas en el uso de lenguajes, de la manera en que Welsch (2001) aborda una perspectiva transcultural acerca de las manifestaciones de las personas. La acción de mezclar elementos también se refleja en las temáticas y contenidos que abordan, como el mencionado dibujo de

[9] Uno de sus antecedentes se remonta al Movimiento de Liberación de las Mujeres en los Estados Unidos, con *The BITCH Manifesto*. En el texto, escrito en 1968 por la abogada feminista Jo Freeman, se considera que la forma peyorativa de *bitch* cumple la función de aislar y desacreditar a aquellas mujeres que no se ajustan a los comportamientos socialmente aceptados (Freeman, 2000). En su lugar, propone una apropiación del término para fortalecer la idea de que las *bitches* son "buenos ejemplos de cómo las mujeres pueden ser lo suficientemente fuertes para sobrevivir incluso a la socialización rígida y punitiva de nuestra sociedad" (Freeman, 2000, p. 228).

una perra realizado por Claudia, o las referencias a “Bandamax” y a “El Libro Vaquero” que utiliza Esteban en sus publicaciones sobre *Outlaw’s Journey*.

Estos rasgos transculturales que se reflejan en las prácticas letradas vernáculas digitales son puestos en juego en la zona de contacto, en donde los jóvenes los combinan para establecer dinámicas más complejas y con fines específicos, como los de interacción. Estos en ocasiones llevan implícitas una serie de vivencias que dan cuenta de las formas en que los obtuvieron, que no siempre surgen de su contacto con los entornos digitales. Sara, por ejemplo, explica sus primeras experiencias con el idioma inglés y la manera en que fue incluyendo algunas expresiones a sus prácticas:

> Bueno, digamos que, como yo aprendí inglés desde hace mucho tiempo, y aprendí con “gringos”, empiezas a adoptar como sus expresiones, ¿sabes? (En la secundaria) pues iba con “gringos” (risas) y mis profes eran “gringos”. Entonces empiezas como que a agarrar eso, y de películas y así. Pero así de *Twitter* yo creo que fue cuando empecé la *stan account*, porque digamos que, por ejemplo, poner *sororororo pretty,* es como exagerar lo que estás diciendo, porque a veces escribes algo y no es suficiente, o sea, no es lo que estoy pensando exactamente pero pues se asemeja. Y ya en una cuenta de *Twitter*, exagerarlo es casi llegar a lo que estás pensando, entonces yo creo que es eso. O por ejemplo, cuando escribo *My God*, que lo escribes todo junto y en mayúsculas (MYGOD), o sea, estás tan emocionado que no hay tiempo de un espacio.

Las prácticas de los jóvenes evidencian diversas experiencias transculturales, en las cuales involucran las interacciones con sus pares. Lo anterior le otorga un sentido distinto a la creación de las prácticas letradas vernáculas digitales, al

establecerlas como elementos importantes que les permiten vincularse con una audiencia específica, que legitima este tipo de actividades.

Se observa que esta audiencia, ligada a la comunidad que constituyen en sus cuentas en redes sociales, les permite desenvolverse en un entorno mucho más “amigable” que el que propicia la zona de contacto. En este sentido, se destacan los contrastes experimentados por los jóvenes acerca de la percepción que las prácticas letradas vernáculas digitales generan en sus semejantes, y la manera en que estas impactan en su concepción sobre sí mismos.

6.3 Los perfiles en redes sociales como casas seguras: entornos que favorecen el desarrollo de autoetnografías en los jóvenes

Las cuentas en redes sociales que han creado Sara, Esteban y Claudia les han permitido crear comunidades virtuales, con las que interactúan a través de sus prácticas letradas vernáculas digitales. Estos intercambios se caracterizan por una mayor horizontalidad entre referentes culturales, los cuales se presentan en ambientes donde existen entendimientos compartidos y se persiguen fines similares.

No obstante, en algunos de los casos observados se aprecia la necesidad de realizar las prácticas letradas vernáculas digitales desde el anonimato, por la manera en que otras audiencias (distintas a las que integran sus comunidades en redes sociales) perciben sus actividades y las dinámicas que involucran. Esta percepción surge, por lo general, a causa del desconocimiento sobre los parámetros

seguidos por los jóvenes al crearlas, además de que su visión se encuentra supeditada a aspectos ligados a parámetros formales.

Sara, por ejemplo, menciona su experiencia con personas que rechazaban su gusto por los contenidos relacionados con *BTS*. Esto la orilló a ocultar su afición por el grupo y, por consiguiente, los hilos que realiza sobre sus integrantes en *Twitter*, para evitar recibir malos comentarios:

> Yo empecé desde el 2016 (a seguir al grupo), pero no dejaba que floreciera en mi persona porque pues hubo mucho *bullying* (…) No había una persona a quien le contara de esto y me diga “ay, los chinos esos” (…). No es lo mismo, ¿sabes? (…). Digamos que (oculté lo que hacía) por miedo de que me empezaran a molestar.

El caso de Esteban es distinto en la medida en que una *fanpage* permite cierto anonimato al no revelar información sobre quien administra la misma. Aunque el círculo cercano de Esteban sabe que él es el administrador, por lo general reserva estas prácticas de otras personas por la percepción que puedan tener, como sucedió con sus padres:

> Mis papás luego veían lo que hacía y decían “no entiendo nada, ponte a hacer algo mejor, ponte a estudiar”. Entonces como que… si no tienes el contexto al menos, sí lo ven como una pérdida de tiempo. Bueno, es la perspectiva que he visto que tienen, así como “raro” o “ah, ok”. Y se siente… pues ya no tan feo porque pienso que es algo que ha sido muy normal, mucha gente que no entiende algo pues prefiere hacerlo a un lado, que aunque sea intentar entender un poco.

Este tipo de vivencias impactan en la decisión de Sara y Esteban por mantener sus prácticas bajo cierta privacidad, llegando incluso a crear cuentas alternas en sus redes sociales para poder llevarlas a cabo. Claudia también tiene un perfil distinto a su cuenta personal, pero sus razones para crearlo fueron diferentes. Ella toma esta decisión para separar su pasatiempo de una actividad que considera realizar de manera profesional en el futuro, al mencionar que ese perfil adicional pretende transformarlo en una especie de portafolio de trabajo.

Sin embargo, al ver que su cuenta personal tiene más seguidores y que ha recibido comentarios positivos por el trabajo que publica, decide arriesgarse y difundir sus prácticas en su cuenta personal. Sus publicaciones le han ayudado a generar una imagen positiva ante ciertas audiencias que siguen su perfil, y con las que comparte intereses similares:

> Un chico me acuerdo, que jamás en mi vida lo conocí (en persona) me dijo “oye, es que vi unas ilustraciones tuyas, y te encontré en *Instagram* y me inspiraste mucho”. Él es una persona súper talentosa, hace fotografía increíble, y yo cuando vi sus fotos dije “¿es neta que este niño está diciendo que mi trabajo es bueno? ¡Si su trabajo es increíble!”

La manera en que las personas aprecian las prácticas de estos jóvenes demuestra interpretaciones disímiles, en la medida en que su punto de vista depende de la posición que cada audiencia tenga en la zona de contacto. Es por ello que su recepción es altamente heterogénea, así como las reacciones y juicios emitidos sobre estas actividades que incluyen, por consiguiente, a quienes las realizan.

Estas prácticas propician percepciones dispares, entre otras cosas, porque sus características no coinciden con los modos tradicionales de la escritura y el

diseño de imágenes. Al visibilizarse en la zona de contacto, entran en dinámicas de conflicto por el choque entre la manera en que los jóvenes las han adecuado a directrices propias de las comunidades virtuales, y a los parámetros dominantes con los que se rige la producción de contenidos similares en otros entornos, como los de las instituciones sociales.

Algo en lo que coinciden Sara, Esteban y Claudia es que las experiencias con sus seguidores en redes sociales, en su mayoría, han sido positivas, lo que puede explicarse por la coincidencia de sus referentes. A partir de esto, surge la interrogante acerca de lo que sucedería al fomentar perspectivas que consideren estos referentes en otros contextos. En este sentido, resulta ilustrativa la anécdota de Esteban sobre la ocasión en que comparte su *fanpage* con una de sus profesoras:

> Una profa una vez vio mi página, porque se la mostré para una actividad de *likes*, y me dijo que tenía buen contenido, que a pesar de que no entendía veía que por las interacciones le gustaba a la gente (…). No fue como tal para una tarea, sino que estábamos viendo el comportamiento de los usuarios en redes, y a mí se me ocurrió acercarme a ella en privado. Estaba con la página y se la mostré y me dijo que tenía muy buena interacción y que podía llegar a más.

Esta anécdota revela una experiencia que contrasta con las impresiones que Esteban recibe fuera del contexto de su *fanpage*, caracterizadas por una percepción negativa sobre sus prácticas. En lugar de ello, el comentario le otorgó al joven la oportunidad de experimentar una validación distinta al provenir de una figura que, en cierta forma, respeta. Esto sucedió gracias a que la profesora, pese a no integrar la comunidad de la *fanpage* ni descifrar del todo el contenido, procuró realizar una reflexión a partir de las interacciones observadas en las publicaciones que aparecían en la página.

Sin proponérselo, la docente propició condiciones para desarrollar una casa segura, al intentar comprender algunas de las interacciones presentes en el contenido creado por su estudiante. En relación con esto, Pratt (1991) menciona que frente a las asimetrías y el conflicto presentes en la zona de contacto, los grupos requieren espacios de reconocimiento mutuo, donde puedan desarrollar procesos de conciliación y construir entendimientos compartidos.

Al reflexionar sobre las dinámicas que existen en las aulas, Pratt (1991) cuestiona que las expresiones se amolden a la visión del profesorado, inhibiendo la posibilidad de que los estudiantes ejerzan el discurso de oposición no solicitado (*unsolicited oppositional discourse*). Esta forma de comunicación involucra aquellas expresiones que no se persiguen, y que a menudo no se desean en un espacio pedagógico o social, por no convenir con los fines establecidos *a priori* para ese entorno. Estas manifestaciones por lo general cuentan con elementos que se oponen (a veces, sin proponérselo) al sentido que se espera de ese discurso[10].

Además de las modificaciones en los textos e imágenes que las conforman, las características de las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes las vuelven propensas para el desarrollo de discursos de oposición no solicitados en tanto que se realizan a pesar de la desaprobación que reciben en algunos espacios. Sin embargo, más allá de ser un ejemplo de rebeldía, se observa en ello una intención de resistir frente a las dinámicas de la zona de contacto, lo que influye en la manera en que construyen algunas percepciones sobre su propia persona.

[10] Pratt (1991) no define conceptualmente este término en su trabajo. Sin embargo, lo ilustra a partir de la experiencia de su hijo de cuarto grado de primaria, quien realiza una tarea escolar donde le solicitan imaginar un invento útil. Él decide escribir sobre una vacuna que ponga en su cerebro todo lo que se enseña en la escuela, con el fin de tener más tiempo para hacer cosas que le gusten. Pratt (1991) considera que en esta tarea el niño elabora, de manera involuntaria, un discurso que incluye destellos contestatarios y de crítica, con los que parodia el sistema educativo en el que se desenvuelve.

Lo anterior da cuenta de la generación de autoetnografías, que son formas en la que los sujetos colocados en posiciones de subordinación en la zona de contacto emprenden representaciones propias utilizando elementos surgidos de lo dominante, con el fin de responder o dialogar con las representaciones ajenas (Pratt, 2010). Esto da cuenta de ejercicios de autorrepresentación que Pratt (2010) distingue de aquellos considerados como autóctonos, debido a que implican una colaboración selectiva y cierta apropiación de los lenguajes y modos dominantes.

Para visualizar lo anterior, la subcategoría “Representaciones ajenas” fue utilizada con el fin de identificar la consciencia desarrollada por los informantes acerca de la forma en que se les concibe desde lo dominante, mientras que la subcategoría “Autorrepresentación” permitió distinguir los ejercicios de resistencia que realizan frente a las representaciones que otros han hecho de ellos, y que se visibilizan en sus testimonios y sus prácticas.

Lo anterior se observó ligado a la conformación de ambientes “seguros” (como los entornos que han creado en redes sociales), en la medida en que la autoetnografía representa la alternancia de las personas entre la zona de contacto y las casas seguras (Dewilde & Skrefsrud, 2016). Un ejemplo se observa en la experiencia de Sara con las reacciones que sus hilos generan en la comunidad virtual a la que pertenece, como se observa en la Figura 13:

Figura 13: Reacción de Jimin al hilo creado por Sara. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011)

La imagen muestra una interacción alrededor de un hilo elaborado por Sara, que recibe un "*retweet* con comentario" de la cuenta identificada como Jimin[11]. Al inicio se observa la reacción de este usuario al escrito, plasmada con la ayuda de un *emoji* que representa un rostro derramando una lágrima. Sara continúa el intercambio con un saludo que simula un acercamiento tímido, el cual recibe una respuesta amistosa que se aprecia en la Figura 14:

[11] El nombre de esta cuenta se ha cambiado.

Figura 14: Interacción entre Jimin y Sara. Captura de pantalla modificada considerando las recomendaciones de Robinson y Schulz (2011)

Sara prosigue la interacción agradeciendo a Jimin la lectura de su hilo, el cual recibe una respuesta positiva que se infiere cuando el usuario menciona que el texto ya se encuentra en su *bookmark*. Esta es una función con la cual es posible guardar la ubicación de contenido en la red, con el fin de acceder de manera inmediata al mismo en ocasiones futuras. Por la naturaleza de la comunidad a la que pertenece Sara, esta herramienta les permite a los integrantes del *fandom* almacenar los hilos que les parecen interesantes.

Se observa que este tipo de interacciones “seguras” en sus redes sociales son importantes para los jóvenes al permitirles validar la práctica que realizan pero, además, les ofrece la oportunidad de crear una perspectiva sobre sí mismos que contrasta con algunas representaciones que existen sobre ellos en otros entornos. La autoetnografía que realiza Sara comienza a tomar forma al reflexionar acerca de lo que experimenta cuando alguien lee lo que escribe:

> A veces siento que… me gusta saber que lo que hago… la escritura… no es nada más para mí. O sea, sí lo hago para mí y eso me recompensa mucho, aunque nadie me lea, o sea, tengo muchas cosas escritas que nadie las lee, pero siento que… si le eché padre a ese hilo, y alguien lo lee y le causa lo que a mí me causó escribirlo, pues a mí la verdad me recompensa mucho.

El rechazo que Sara experimentó por su afición hacia *BTS* la volvió consciente de las representaciones que otros hacían sobre ella, relacionadas con los prejuicios existentes acerca de este grupo. Por otro lado, la experiencia con los integrantes del *fandom* que leen sus hilos le permite desarrollar perspectivas sobre sus prácticas que se oponen a esas representaciones, estableciendo puntos de partida para elaborar formas de autorrepresentación que coinciden con el desarrollo de autoetnografías que describe Pratt (2010).

El hecho de que las publicaciones de los informantes sean fomentadas y valoradas en comunidades conformadas por sus pares da cuenta de la importancia que adquieren estos contenidos en las relaciones que establecen con ellos. Se aprecia además que las prácticas letradas vernáculas digitales les proporcionan un medio para generar interacciones significativas, que en la mayoría de los casos se sustentan en intereses compartidos.

Sobre esto último, Esteban comenta que conoció *Outlaw's Journey* gracias a la recomendación de Jaime, uno de sus mejores amigos de la escuela. Recuerda que en ocasiones este acudía a clases vistiendo una playera de *Spider-man*, lo que hizo evidente que podía tener más cosas en común con él. Esteban reflexiona sobre la experiencia, al compartir además la manera en que ambos perciben a este personaje:

> Había días en los que él llegaba con una playera del *Spider-man* de Miles Morales y yo me quedé como de "entiendo la referencia". Entonces me quedé hablando con él de eso, porque tanto para él como para mí es nuestro superhéroe favorito (...). Nos gusta el hecho de que un personaje de *comics* pues sea abordado de una manera como lo plantearon, como un adolescente con problemas (...). Ahora ya no solo había un Peter Parker: ahora hay un Miles Morales que era diferente de otra manera por ser afroamericano y latino.

El que los integrantes de una comunidad compartan intereses le proporciona significados adicionales a las interacciones que llevan cabo, pero, además, favorecen el desarrollo de entendimientos que atenúan algunos de los efectos de la zona de contacto. Estos atributos concuerdan con los de las casas seguras, al evidenciarse la manera en que las comunidades virtuales en las que participan los jóvenes se conforman por personas con referentes en común, y donde la interacción adquiere mayor simetría al encontrarse en un escenario entre sus semejantes.

Las características de estos entornos ofrecen la particularidad de que los integrantes de una comunidad no se conozcan "en la realidad", sin que esto afecte el valor de los vínculos que establecen. Esto se posibilita, entre otras cosas, por los intereses compartidos y el reflejo de estos en las prácticas letradas vernáculas digitales, consiguiendo que se establezcan diversos lazos que influyen en el

contacto virtual, como sucede con la experiencia de Sara y otros seguidores de *BTS* en *Twitter*:

> Digamos que el *fandom* es la comunidad. Entonces…no te conozco, pero tienes de foto a *BTS*, y te comento y nos vamos a comentar como si nos conociéramos de años, ¿sabes? O sea, es como tener eso en común, te hace como tener una amistad, de algún modo…si le puedes decir amistad porque siento que una amistad lleva más que eso, pero como tener algo en común es lo que permite esa conexión. Entonces, digamos que (…) convivimos más entre nosotros que lo que hacemos con el artista, pero básicamente lo que siempre publicas es acerca del artista (risas), o *fan fiction*, o *fan art*, o lo que sea, tú lo ves y lo publicas y les comentas y te contestan.

Las interacciones en redes sociales alrededor de intereses en común adquieren otras características al involucrar prácticas letradas vernáculas digitales que integran estos contenidos, como sucede con las realizadas por Sara, Esteban y Claudia. Asimismo, el hecho de que sean validadas por los integrantes de su comunidad repercute en la confianza que tienen acerca de sus habilidades para llevarlas a cabo.

Lo anterior incluye la aprobación de personas a las que los informantes admiran o respetan, cuya opinión parece tener mayor mérito para ellos. Claudia ejemplifica esta situación al compartir que, ante los halagos de su madre hacia las ilustraciones que realizaba, solía responderle “me lo dices porque soy tu hija”. Para esta joven, el reconocimiento que recibe de usuarios de *Instagram* que realizan prácticas similares es diferente, en específico porque proviene de gente que cuenta con habilidades de “artista”.

Por su parte, Sara comparte lo que representan para ella los comentarios hechos por otros miembros del *fandom*, en particular de aquellos que escriben hilos similares a los suyos:

> Claro que te va a causar recompensa cuando alguien te comente: “está súper padre”, y no lo hago sólo por eso, pero pues… saber que alguien… que yo causo algo a alguien como un escritor lo causa en mí, ¿sabes? Saber que yo hago… no lo mismo, pero sí algo similar a lo que un escritor hace para mí, la verdad es el mayor orgullo para mí misma de lo que yo hago, porque al final es una recompensa que te impulsa y que te hace decir “bueno, quiero seguir escribiendo porque me gusta”.

Las interacciones de los informantes con los miembros de las comunidades que se observan en sus perfiles en redes sociales, además de favorecer la conformación de casas seguras y fomentar el desarrollo de sus prácticas letradas vernáculas digitales, propician experiencias que les ayudan a cuestionar las representaciones que se hacen de ellos en otros entornos. Estos cuestionamientos motivan formas de autorrepresentación que, entre otras cosas, les permiten manifestar modos de resistencia.

Los testimonios compartidos por los informantes representaron el principal acceso a lo anterior, con lo que fue posible apreciar la manera en que desarrollaban autoetnografías. Estas se vieron favorecidas por las dinámicas que rodean a sus prácticas letradas vernáculas digitales, que incluyen los procesos de creación y difusión de las mismas, así como las interacciones que se observan al amparo de estas, a través de las cuales los informantes reciben distintas formas de validación.

Adicionalmente, las prácticas letradas vernáculas digitales demostraron ser relevantes en los procesos vividos por los informantes para afrontar situaciones de

índole emocional. Sara comparte que en ocasiones sus historias reflejan algunas de las circunstancias que sufrió alrededor de sus problemas de depresión, y que por un tiempo fueron minimizadas por personas cercanas a ella. Esto se manifiesta, entre otros aspectos, en su decisión de crear historias con final feliz:

> Yo entiendo que así es la vida, pero hay ciertas cosas que tienes que pasar, que te van a doler, pero que tienen que valer la pena de algún modo, ¿no? Entonces, ¿por qué voy a leer algo que me hace llorar si al final así me voy a quedar, llorando? (…) Siento que en la escritura o en la lectura… cuando sufres en una lectura es porque al final te va a recompensar por eso. Algo así como "bueno, aquí hay un abrazo" ¿sabes? (risas).

Este episodio de vida representa para Sara un parteaguas emocional, en donde las practicas letradas vernáculas digitales y las dinámicas que las rodean fungieron como una especie de refugio para ella. De manera similar, Esteban comparte momentos en los cuales se encontraba viviendo experiencias familiares difíciles, pero que la actividad de realizar contenido para su *fanpage* le ayudaban a sobrellevarlas:

> Me distrajo bastante. Me ayudó a… pues el contexto del videojuego, la historia de un héroe… bueno de un personaje que tiene una redención, como que en parte me sentí un poco identificado porque yo sentía que quería tener una redención, no dejar de ser malo para ser bueno, sino para dejar de estar en un estado emocional a estar mejor (…). Me acuerdo que, a veces, cuando inicié la página, yo me quedaba pensando "¿qué hago; me quedo en mi cama ahí tirado pensando en lo triste que es todo, o mejor me pongo a hacer un *meme* o un video y lo comparto?" Al menos me doy cuenta de que alguien se rio viéndolo, y pues ya es algo que levanta el ánimo.

Por su parte, Claudia comparte una etapa en su vida en el que se sentía perdida, al considerar que dejó de comportarse en la forma que siempre lo había hecho. Según relata, esto sucedió a causa de una mala relación de pareja, quien constantemente le recalcaba que lo que hacía era “raro”, impidiéndole realizar la actividad que disfrutaba de la manera que ella quería:

> En la relación en la que estuve me decía “es que lo que haces es demasiado raro para la gente, deberías bajarle tantito a tu intensidad”… Y la verdad es que hubo un tiempo en el que sí lo hice, y bajé mucho la intensidad (…). Ahí fue cuando más inseguridad llegó; ahí fue cuando se bajó hasta lo más profundo, porque yo decía “no, no está bien… está demasiado raro, ¿verdad?... mejor le quito esto”… entonces como que dibujaba para mí, y dejé de subir muchas cosas, y la ilustración como que pasó a un término en donde yo no era parte de mis prioridades. Pero cuando salí de esa relación, tuve como mi tiempo de análisis de todo lo que perdí… de todo, todo, todo, y una de las cosas que pasaron ahí fue cuando entendí que yo había perdido gran parte de lo que yo era, porque (…) había dejado que cierta persona influenciara mi trabajo, porque mi trabajo representa lo que yo siento, y lo que yo soy.

Los testimonios compartidos por los informantes evidencian las reflexiones hechas sobre sus experiencias alrededor de las prácticas letradas vernáculas digitales que realizan, así como lo relacionado con los espacios donde las comparten. Esto les ha permitido desarrollar perspectivas acerca de sus actividades con las que consiguen demarcarse de las formas en que otros las describen, y que impacta en la concepción que tienen de ellos mismos.

Lo analizado en las distintas etapas que conforman el desarrollo de sus prácticas letradas vernáculas digitales revela la complejidad del proceso, a través

del cual los jóvenes evidencian habilidades, aprendizajes, intercambios y emociones. Es por ello que estas prácticas, lejos de representar las limitaciones académicas de sus creadores, constituyen una oportunidad para apreciarlos en su diversidad, permitiendo ver más allá de prejuicios y estereotipos que en tiempos recientes se han construido alrededor de los jóvenes y las prácticas que llevan a cabo en Internet.

CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos a partir de las experiencias de Sara, Esteban y Claudia, permiten realizar una aproximación hacia prácticas similares que realizan los jóvenes en redes sociales. Asimismo, ilustran puntos de partida para conducir experiencias pedagógicas basadas en la zona de contacto, con el fin de favorecer acercamientos a diversas actividades que por lo general son estigmatizadas, ayudando a tender puentes de comprensión con las comunidades que las llevan a cabo.

Esta visión permeó en el objetivo de analizar las prácticas letradas vernáculas digitales de los jóvenes a través del enfoque que ofrece la zona de contacto, al considerar que estas actividades, pese a no contar con el prestigio de aquellas que se fomentan en las instituciones educativas, conllevan factores ligados a las experiencias, motivaciones e intereses de las personas.

Por esta razón, se considera que las formas de escritura analizadas distan mucho de ser erráticas, o evidenciar las limitaciones académicas de los jóvenes informantes. Si bien diversos estudios ya han abordado la complejidad de las prácticas letradas vernáculas, el enfoque de la investigación permitió distinguirlas como reflejo de la diversidad cultural de quienes las llevan a cabo, así como la manera en que conforman distintas resistencias frente a las asimetrías presentes en la zona de contacto.

La profundización en las prácticas letradas vernáculas digitales que Sara, Esteban y Claudia realizan en sus redes sociales permitió determinar con mayor claridad sus características, constituyéndose como aquellas que llevan a cabo en los espacios que proporciona Internet y que combinan textos e imágenes con

atributos vernáculos, propiciando la generación de significados que de manera independiente no podrían construirse. Esta caracterización plantea que las prácticas descritas están relacionadas con un sentido lúdico de la escritura que favorece los procesos de interacción entre personas en la red, en particular de aquellas que conforman distintas comunidades virtuales.

Esta caracterización no implica que sea la única forma de práctica letrada vernácula digital, ya que la diversidad presente en las actividades realizadas en entornos digitales, así como en los perfiles de los usuarios, hacen plausible la existencia de diversos formatos y fines alrededor de estas prácticas. Lo anterior devela posibilidades de investigación que aporten a los conocimientos existentes acerca de la escritura vernácula que se realiza en Internet.

En el caso de las prácticas letradas vernáculas digitales que realizan los informantes, se destaca la convergencia entre el texto vernáculo y la imagen vernácula. En cuanto al primer elemento, se distingue como el producto derivado de las prácticas letradas, caracterizado por una elaboración libre, auto-motivada, y que sigue reglas distintas a las de la escritura formal (Cassany et al., 2008).

Las imágenes utilizadas en la estructura de estas prácticas adquieren características vernáculas en el sentido de que son compartidas en los ámbitos sociales y cotidianos de las personas, y sirven a propósitos específicos en el contexto de los escenarios en que son intercambiadas. Además, se consideran heterotópicas porque se diseñan a partir de normativas que adquieren sentido en una comunidad de práctica, difiriendo de los estándares estéticos definidos desde perspectivas especializadas (Chéroux, citado en Baixauli y González, 2018).

Asimismo, las prácticas letradas vernáculas digitales integran elementos de los consumos culturales de los informantes, como la música, películas, videojuegos, *comics*, entre otros. Con ello, además de evidenciar su contacto con la denominada

pop culture, se observan ejercicios de modificación de las estructuras de estos contenidos para adecuarlas a sus prácticas cotidianas en los entornos digitales.

Estas modificaciones demuestran también una serie de aprendizajes de los jóvenes en el uso de distintas herramientas digitales, como programas de edición de audio y video, procesadores de textos, y la complementariedad entre redes sociales y distintas *apps*. Estas habilidades se observan ligadas a las motivaciones particulares de los informantes, por lo que su desarrollo está relacionado con los fines perseguidos en las comunidades de práctica a las que pertenecen.

A la par de lo anterior, se aprecian diversas habilidades investigativas, ya sea para la elaboración del contenido o para atender las características del contexto en el que se difunden las prácticas letradas vernáculas digitales. Esto último permite a los jóvenes perfilar una comunidad determinada, con lo que la información obtenida a partir de sus procesos de investigación adquiere aplicaciones prácticas, como sucede con la experiencia de Sara al familiarizarse con diversos géneros de escritura utilizados por el *fandom*.

Las conclusiones sobre las características de estas prácticas que realizan jóvenes estudiantes coinciden con lo planteado por Cassany y Hernández (2012), al señalar que por lo regular se realizan desde el anonimato y tienden a ser desconocidas por otras personas, en particular por adultos de su contexto. No obstante, la investigación abona al estudio de las prácticas letradas vernáculas al distinguir sus características vinculadas con los fenómenos de la zona de contacto, percibiéndolas como reflejo de la diversidad de los estudiantes.

Lo anterior se observa a partir de los procesos de transculturación reflejados en las prácticas letradas vernáculas digitales. Para ello, se profundiza en este fenómeno descrito por Pratt (1991) que integra nociones relacionadas con una concepción estructural de la cultura (Thompson, 2002), abordando las relaciones

asimétricas de poder que influyen en las manifestaciones culturales, pero además, refleja la necesidad de fomentar una perspectiva que conciba a la cultura a partir de los constantes intercambios relacionados con las dinámicas globales, superando la idea que describe a las culturas como esferas cuyos límites se encuentran perfectamente delimitados (Welsch, 2001).

Bajo el enfoque descrito, la transculturación no sólo implica la modificación de elementos dominantes en la escritura y la manera en que son adaptados a las dinámicas en Internet, sino la forma en que el proceso hace que estas prácticas sean reflejo de la diversidad de los jóvenes en un sentido transcultural. Para ello, se utilizan los aportes de Welsch (2001) para transitar de la noción de “culturas únicas” hacia una perspectiva que permita visibilizar la formación de la cultura identitaria de las personas acorde con las dinámicas actuales.

La evidencia indica que los jóvenes están familiarizados con las reglas formales de escritura, así como de aquellas que rigen la creación de otros elementos que forman parte de sus prácticas, como el diseño de imágenes. No obstante, las actividades desarrolladas por los informantes dieron cuenta de los modos en que estas directrices son modificadas de manera consciente y adaptadas a los fines que persiguen en distintos contextos.

Como se mencionó, se identificaron manifestaciones en sus prácticas letradas vernáculas digitales relacionadas con el consumo cultural. En este sentido, se refleja la manera en que los jóvenes son influenciados por la *pop culture*, donde los modelos a los que se adscriben trascienden las fronteras de lo que podría considerarse “propio”, como por ejemplo aquello relacionado con su nacionalidad (Welsch, 2001).

A pesar del evidente impacto que tiene aquello que emana de la cultura dominante en sus influencias, la forma en que estos referentes son modificados y

adaptados a los fines que persiguen revela que su convivencia con los contenidos preeminentes no es pasiva. Asimismo, las relaciones que los jóvenes establecen en su cotidianidad influyen en sus motivaciones para ampliar el contacto con determinadas expresiones y productos culturales, lo que influye en la manera en que permean estos referentes en sus prácticas letradas vernáculas digitales.

A la par de esto se evidencian amplias formas de expresión que recurren a múltiples lenguajes. La modificación de las reglas formales de escritura se complementa con el uso de acrónimos y frases en inglés cuyos significados evidencian influencias “locales” y “externas” que, vistas desde la perspectiva de Welsch (2001), forman parte de procesos identitarios más complejos. Estos adquieren gran visibilidad en los entornos virtuales donde los jóvenes difunden sus prácticas letradas vernáculas digitales, donde su recepción es altamente heterogénea.

Esto propicia que los entornos digitales, como son las redes sociales en las que se desenvuelven los informantes, adquieran características de la zona de contacto, en particular por las posibilidades que ofrecen estos espacios para hacer visibles sus prácticas a distintas personas, ejemplificando el choque, enfrentamiento y asimetrías de las que habla Pratt (1991) cuando los referentes se encuentran. La manera en que se elaboran percepciones sobre los contenidos que difunden depende entonces de la posición que las audiencias tengan en la zona de contacto.

Debido a esa alta exposición, los jóvenes se enfrentan a una multiplicidad de reacciones acerca de las prácticas que realizan, las cuales en ocasiones llegan a personas de su contexto que no cuentan con los mismos referentes que ellos para interpretarlas. Los testimonios de Sara, Esteban y Claudia reflejan que estas percepciones tienen impactos diversos sobre ellos en distintos niveles, llegando en algunos casos a influir en el plano emocional.

No obstante, las cuentas en redes sociales de estos jóvenes albergan comunidades que les ofrecen distintas oportunidades para utilizar las prácticas letradas vernáculas como instrumentos para mediar sus interacciones. En estas comunidades virtuales se aprecia que las reglas formales son modificadas y adaptadas a las necesidades de dichos entornos, y las relaciones que establecen son con personas que pueden considerar como sus pares.

Es por ello que, a pesar de formar parte de la zona de contacto, se observa que sus perfiles en redes sociales adquieren características de casas seguras al proporcionarles ambientes idóneos para la elaboración de sus prácticas. Un primer aspecto que condujo a esta idea fue la manera en que sus interacciones adquirían mayor horizontalidad, y que estas se desarrollaban a partir de las prácticas letradas vernáculas digitales, lo que incrementaba la importancia de estas en los procesos comunicativos de los jóvenes.

Además de lo anterior, las cuentas de los informantes se trasformaban en casas seguras gracias al reconocimiento otorgado a sus prácticas por parte de la comunidad que integraban. Esto reforzaba el uso de elementos transculturales por su papel en la creación de sentido para los participantes de dichas interacciones. Retomando que la transculturación implica formas en que los jóvenes modifican lo proveniente de la cultura dominante para utilizarlo en sus propios fines, es posible afirmar que las dinámicas de las casas seguras no sólo les permiten resistir ante lo formal, sino hacia la manera en que se les percibe desde lo dominante.

De esta manera, el enfoque que otorga la zona de contacto permitió ahondar en las expresiones desarrolladas por los informantes que resisten frente a las representaciones que otros han hecho de ellos. Esto fue posible gracias a los testimonios recabados acerca de sus experiencias alrededor de las prácticas letradas vernáculas digitales, y la forma en que estas les permiten realizar ejercicios

de autorrepresentación que, desde la perspectiva de Pratt (1991), favorecen el desarrollo de autoetnografías.

El concebir a la autoetnografía como la alternancia de personas o grupos entre la zona de contacto y la casa segura (Dewilde & Skrefsrud, 2016) permitió apreciar los procesos de resistencia elaborados por los informantes vinculados con sus prácticas letradas vernáculas digitales. Los jóvenes demostraron ser conscientes de la recepción heterogénea que sus actividades tienen en contextos donde las percepciones están influidas por parámetros formales, contrastando con la manera en que las comunidades virtuales que integran sus perfiles en redes sociales les ofrecen distintas motivaciones para seguir desarrollándolas.

Lo anterior se destacó en los testimonios de Sara, Esteban y Claudia teniendo presente la pregunta fundamental (Van Manen, 2003) para profundizar en su experiencia vivida: ¿cuál es el significado y la importancia de la experiencia vivida por estos jóvenes en relación con sus prácticas letradas vernáculas? La perspectiva fenomenológico-hermenéutica propició un acercamiento al significado sin la pretensión de “revelarlo”, ya que este no sólo se experimenta de forma conceptual sino que, en cierto sentido, se encuentra implícito en las acciones de los individuos (Van Manen, 2003).

Por ello, el esfuerzo por ahondar en el significado de la experiencia vivida por los informantes en relación con sus prácticas letradas vernáculas digitales permitió, a través de sus testimonios, distinguir la importancia que tiene para ellos. Las condiciones que se generan en las casas seguras, como espacios de reconocimiento mutuo y procesos de conciliación y construcción de entendimientos, les permiten recibir una validación con la que crean una perspectiva de sí mismos qué contrasta con las representaciones que se hacen de ellos en otros entornos. Asimismo, estas experiencias dan cuenta de significados personales que probablemente sólo la persona involucrada podrá entender, pero los intentos por

acercarse a ellos pueden representar posibilidades de descubrir formas de ser y llegar a ser (Van Manen, 2003).

Las resistencias presentes en las autoetnografías de los informantes favorecen en ellos diversas maneras de describirse, con lo que consiguen demarcarse de percepciones dominantes. Bajo la mirada que ofrece la zona de contacto, fue posible acercarse a los modos en que los jóvenes hacen patente su concepción sobre ellos mismos, y el rol que sus prácticas letradas vernáculas digitales tienen en el proceso. En relación con el ámbito educativo, se propone considerar las experiencias de los estudiantes con actividades no institucionalizadas, y que representan modos en que los jóvenes (como los participantes de esta investigación) hacen frente a los aspectos preeminentes del sistema educativo.

La adaptación de los aportes de Pratt (1991) y los fenómenos de la zona de contacto al análisis de las prácticas letradas vernáculas digitales de jóvenes estudiantes permitieron apreciarlas como reflejo de su diversidad, contrastando con enfoques dominantes que tienden a percibirlas como caóticas por no ajustarse a los estándares formales. Asimismo, se buscó aportar al debate sobre los modelos que tradicionalmente se aplican a la educación que, sin proponérselo, tienden a incrementar las asimetrías culturales.

La visión adoptada en el análisis de estas prácticas coincide, desde lo educativo, con los trabajos de Beck (2013), Canagarajah (1997), Carter (2010), y Dewilde & Skrefsrud (2016), al profundizar en distintas actividades que realizan los estudiantes y la manera en que estas se vinculan con diversas expresiones culturales, a partir de las cuales se manifiestan modos de resistencia de grupos en desventaja estructural, como minorías raciales o inmigrantes. Esto resulta de especial importancia al trabajar con jóvenes, como una manera de lograr que sus experiencias no se ubiquen al margen de los procesos educativos.

Lo anterior nos remite al debate sobre la manera en que la escuela persigue la calidad educativa, pero en este fin termina segregando algunas de las prácticas que llevan a cabo lo estudiantes. La experiencia de diversos actores educativos refiere que por lo general los parámetros de excelencia responden a procesos de evaluación estandarizados y uniformes, que tienden a homogeneizar el desempeño y las características de los estudiantes. Es por ello que, en la mayoría de los casos, el sistema escolar tiende a priorizar acciones que lleven a docentes y alumnos a alcanzar los mejores resultados posibles en este tipo de indicadores.

Según Díaz-Barriga (2013), la búsqueda por alcanzar la calidad reduce lo educativo a cantidades de aprendizaje, porcentajes de logro, y puntajes obtenidos en distintas evaluaciones que se centran en fortalecer una visión de eficiencia del sistema. Esto ha provocado, entre otras cosas, que la educación deje de promoverse como un bien común para adecuarse a las dinámicas del mercado, enfatizando en la asimilación de modelos basados en competencias profesionales y propiciando en el camino una profunda discriminación social y educativa (Díaz-Barriga, 2013).

Lo anterior lleva implícito un enfoque homologador que no considera la complejidad de los estudiantes en cuanto a sus contextos, identidades y experiencias de vida, haciendo que el éxito escolar se reserve para aquellos que logran asimilarse al sistema, quienes por lo regular cuentan con un set específico de habilidades e intereses. Esto margina a los alumnos que desarrollan prácticas que no encajan con los parámetros institucionalizados, contraviniendo los objetivos de la educación como un bien público y un derecho humano.

Dichos estándares permean las percepciones que se tienen de los jóvenes estudiantes más allá de las aulas, como sucedió con algunas de las experiencias de Sara, Esteban y Claudia. En este sentido, se construye una imagen basada en enfoques dominantes que provoca una estigmatización no sólo de sus prácticas,

sino de ellos mismos. Así, se observa que esta perspectiva posee una fuerza de subjetivación, en donde el estigma impacta en su autoestima y valoración social (Bayón y Saraví, 2019).

Los aportes de esta investigación se integran a una perspectiva pedagógica propia de las ciencias humanas, la cual exige cierta receptividad hacia las realidades de los estudiantes, e impulsa el cuestionamiento y la reflexión sobre el modo en que “vivimos” con ellos (Van Manen, 2003). Este enfoque involucra un análisis crítico de las actuales prácticas educativas y, sobre todo, considera que la escuela no es un espacio neutral, sino que algunas de sus acciones pueden implicar mecanismos de exclusión y marginación.

Reconocer estas dinámicas, propias de la zona de contacto, favorece la exploración de los modos en que las voces de poder impactan en los individuos. Atender esto se torna relevante en el ámbito educativo, sobre todo cuando se fomentan acciones que silencian las expresiones por no concordar con la visión imperante del lenguaje, la comunicación y la cultura que se establece desde las instituciones sociales.

Explorar las posibilidades que ofrece la zona de contacto implica alcanzar uno de los objetivos planteados por Pratt (1991), que es reconsiderar algunos de los modelos de comunidad que existen en la academia y que influyen en la forma en que la enseñanza se imparte. Esto conlleva el desarrollo de una visión más amplia sobre la diversidad que existe en las aulas, y favorecer situaciones en las que la misma no sea motivo de desencuentro, sino de una oportunidad para reflexionar sobre las circunstancias del otro y, por ende, de nuestra relación con el mundo que nos rodea.

REFERENCIAS

Acevedo, A., y Correa, A. (2015). La movilización estudiantil universitaria del año 2011 en Colombia. Retrospectiva de un síntoma contestatario: 2011-1971. *Educación y desarrollo social*, 9(1), 40-55.

Aguilar, K. S., Ek Yam, G. Y., Alamilla, P., Rodríguez, J. C. (2019) Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educativa*, Vol.58, No.2. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000200098&script=sci_arttext

Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57.

Area, M., Borrás, J. F., y San Nicolás, (2015). Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del Ciberespacio. *Revista de estudios de juventud*, 109, 13-32.

Argüello G, L. A. (2012). Migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1), 5–21. Retrieved from https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v9n1-arguello.html

Auslander, P. (2012) Digital liveness: A historic-philosophical perspective. PAJ: *A Journal of Performance* and Art, Vol. 34, No. 3, pp. 3-11

Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Baixauli, R., & González, E. (2018). Fotógrafos anónimos. Una aproximación a la fotografía encontrada. *I Congreso Internacional sobre fotografía. Nuevas propuestas en investigación y docencia de la fotografía*, 109–122.

Bargh, J.A. y McKenna, K. (2004) "The Internet and Social Life," *Annual Review of Psychology*, No. 55, pp. 57-90

Barton, D. (2000). Researching literacy practices: Learning from activities with teachers and students. En Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge

Barton, D. (2007) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. UK: Blackwell Publishing

Barton, D. y Hamilton, M. (1998a) *Literacy practices*. En Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R. (1ª. Ed.) Situated literacies. Reading and writing in context. New York: Routledge

Barton, D. y Hamilton, M. (1998b) *Local literacies. Reading and writing in one community*. New York: Routledge

Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* London: Routledge

Baym, N. K., Zhang, Y. B., & Lin, M. C. (2004). Social interactions across media: Interpersonal communication on the internet, telephone and face-to-face. *New Media & Society*, 6(3), 299-318.

Baynham, M., & Prinsloo, M. (2009). *Introduction: The future of literacy studies* UK: Palgrave Macmillan.

Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68–85.

Beck, K. (2013). Talking Back: Autoethnography and the Contact Zone. TCI (*Transnational Curriculum Inquiry*), 10(2), 36–48.

Benjamin, W. (1993). *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.

Bernete, F. (2007). Memoria técnica del proyecto: Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC (estudio exploratorio). Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/comunicacion y lenguajes juveniles TIC.pdf

Besnier, N. (1993) Literacy and feelings: The encoding of affect in Nukulaelae letters. En B. Street (Ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blackburn, M., & Stern, D. (2000). Analyzing the role of the vernacular in student writing: A social literacies approach. *Working Papers in Educational Linguistics* (WPEL), 16(1), 4.

Bloome, D., y Green, J. (1991). Educational Contexts of Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 12, pp. 49-70

Borelli, S. H. y Filho, J. (2008) *Culturas juvenis no seculo XXI*. Sao Paulo: EDUC.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.

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

Caccia Bava, S., Novaes, R., Di Pierro Siqueira, G., Freitas, M. V. D., Silva, I., Manhas, C., Barbosa da Silva, E., Barros, R. y Salles Souto, A. L. (2017). Juventudes y desigualdades en lo urbano. *Revista Argentina de Estudios de Juventud.*

Camitta, M. (1987) *Invented lives: Adolescent vernacular writing and the construction of experience*. Pennsylvania: Graduate School of Arts and Sciences

Camitta, M. (1993) *Vernacular writing*. En Street, B. (1ª. Ed.) Cross-cultural approaches to literacy. United Kingdom: Cambridge University Press

Canagarajah, A. S. (1997). Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173–196.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67.

Carter, J. B. (2010). Everything I learned about teaching in the contact zone I learned from Charles Xavier and the Uncanny X-Men. SANE *Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 1(1), 3.

Casanova, H., Díaz-Barriga, Á., Loyo, A., Rodríguez, R., y Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39(155), 194-205.

Cassany, D. (2003) Escritura electrónica. *C&E*, Vol. 15, No. 3, pp. 239-251

Cassany, D. (2015). Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones. En *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 13-26). Editorial Axac.

Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Actas Del VIII. Congreso de Lingüística General, 446–465. Retrieved from http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf#page=1&zoom=auto,-74,842

Cassany, D., y Hernández, D. (2012). ¿ Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (14), 126–141. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html

Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, (3), 1.

Churchill, L.J., Brown, P.R. y Jeffrey, J.E. (2002) *Women writing Latin. From Roman Antiquity to Early Modern Europe*. New York: Routledge

Coleman, J.C. (1961) *The Adolescent Society*. New York: The Free Press

CONAPO (2013). Día Internacional de la Juventud. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/12_de_agosto_2013_Dia_Internacional_de_la_Juventud

CONEVAL (2019). Principales retos en el ejercicio del derecho a la educación. Recuperado de:

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Dosieres_Derechos_Sociales/Retos_Derecho_Edu.pdf

Cook-Gumperz, J. (2006) Literacy and schooling: An unchanging equation? En Cook-Gumperz, J. (Ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*. Vol. 4, No. 3, pp. 164–195

Craig, D. (2003*) Instant messaging: The language of youth literacy*. The Boothe Prize Essays 2003. Recuperado de http://nl.ijs.si/janes/wp-content/uploads/2014/09/craig03.pdf

Crovi, D., & Lemus, M. C. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. Bitácora de la propuesta metodológica cuantitativa. *Virtualis*, 5(9), 36–55.

De la O, M. E. (2014). “El reto de ser joven en la frontera norte de México: violencia, cuerpos y masculinidades”. En Valenzuela, J. (coord.). Tropeles juveniles. Culturas e identidades (trans)fronterizas. México: Colef/Universidad Autónoma de Nuevo León.

De la O, M. E. y Mendoza, E. (2012). Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México. *Desacatos*, (38), 11-28.

Det Kongelige Bibliotek. (2000). Guaman Poma, Nueva corónica y buen gobierno. [Fotografía]. Retrieved from http://img.kb.dk/ha/manus/POMA/poma550/POMA0529.jpg

Dewilde, J., & Skrefsrud, T. A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1032–1042. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1145263

Díaz, C., López, M., y Roncallo, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Clío América*, 11(22).

Díaz-Barriga, A. (2013). De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad. Docencia y Evaluación En La Reforma Educativa, 327–364.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11.

Erikson, E. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Feixa, C. (1996). De las culturas juveniles al estilo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 1996, núm. 50, p. 71-89.

Feixa, C. (2006) Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, No. 2, pp. 1-18

Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Ultima década*, 26(50), 89-105.

Feixa, C. y Portillo, M. (2012) "From Generation X to Generation @: Transitional Traces and Youth Identities in Latin America". En Henseler, C. (ed.) Generation X Goes Global. Mapping a Youth Culture in Motion. Nueva York: Routledge.

Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. Revista Docencia Del Colegio de Profesores de Chile, 11(30), 46–53. Retrieved from http://cmap.upb.edu.co/rid=1R9Y8JXLP-KQHRCR-QY/Nuevas tecnologías y escritura.pdf

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. España: Siglo XXI.

García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 3(5), 109–128.

García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. Trans. *Revista Transcultural de Música*, (7).

Gilet, E. (2016) Fue la manera de aprender a hacer otra política, en las calles: Ericka, del #YoSoy132. Desinformémonos. Recuperado de https://desinformemonos.org/fue-la-manera-de-aprender-a-hacer-otra-politica-en-las-calles-ericka-del-yosoy132/

Gillis, J.R. (1981) *Youth and History. Tradition and change in European age relations, 1770-Present*. New York: Academic Press

Gómez Morin, L., Molina, C. J., Reyes, M., Estrada, M. R. y Ceballos, M. (2018). *Las juventudes en México: situación actual y perspectivas*. México: Fundación SM.

González, Y. (2002) Que los viejos se vayan a sus casas: Juventud y vanguardias en Chile y América Latina, en Feixa, C., Costa, C. y Saura, J. (eds) *Movimientos Juveniles. De la globalización a la antiglobalización*, pp. 59-91

Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-21.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires: Legasa.

Guerra, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Guerra, M. I., y Guerrero, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, M. E. (2008). Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil (Tesis de doctorado). México: DIE-Cinvestav.

Hall, G. S. (1904) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: Appleton & Company.

Heath, S. B. (1983) *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, G.E. (2003) Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura. *Revista Decisio* (CREFAL), No. 6, octubre-diciembre, pp. 20-23

Hernández, J. (2008). *El trabajo de los estudiantes de bachillerato: re-flexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

INEE (2015). Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en Educación Media Superior. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/prevencion-y-atencion-al-abandono-escolar-en-ems.pdf

INEE (2018) Evaluación del Corpus EXCALE de escritura. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C153.pdf

INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html

INEGI (2014). Perfil sociodemográfico de jóvenes. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/jovenes/702825056636.pdf

INEGI (2018) Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/otrtemecon/endutih2018_02.pdf

Jaramillo, L. G. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (18).

Jones, O (2011) *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing

Kemp, S. (2018) *Digital in 2018*. We are social. Recuperado de https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018

Kullberg, C. (2018) “Le Vernaculaire: A Brief Lexical History in French”. En Helgesson, S., Alling, A.M., Lindqvist, Y. y and Wulff, H. (Eds.) *World Literatures: Exploring the Cosmopolitan-Vernacular Exchange*. Stockholm: Stockholm University Press

Labov, W. (1972). Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Lago, S. (2015). Movimientos sociales y acción colectiva en la sociedad red. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128), 113-130.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Madrid: Morata

Laurillard, D. (2013) Foreword to the second edition. En Beetham, H. & Sharpe, R. (Eds), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. London: Routledge

Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Littlejohn, A., Beetham, H., McGill, L. (2012) Learning at the digital frontier: a review of digital literacies in theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 28, No. 6, pp. 547-556

Liu, A. (2013) *From reading to social computing*. Literary Studies in the Digital Age: An evolving anthology. Recuperado de https://dlsanthology.mla.hcommons.org/from-reading-to-social-computing/

Mahiri, J. y Sablo, S. (1996) Writing for Their Lives: The Non-School Literacy of California's Urban African American Youth. *The Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 2, pp. 164-180

Margulis, M. (1997) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Marsh, J. (2006) Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, Vol. 20, No. 6, pp. 493-506

Martín-Barbero, J. (1998) Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad, En Cubides, H.J., Laverde, M.C. y Valderrama, C.E. (eds) *Viviendo a toda*. Bogotá: Fundación Universidad Central.

Martín-Barbero, J. (2000). *Retos culturales: de la comunicación a la educación. Nueva sociedad*, 169, 33-43.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

Martínez, B. (2006). *Homo digitalis-etnografía de la cibercultura*. Colombia: Uniandes.

McRobbie, A. y Garber, J. (1976) *Girls and Subcultures*. En Stuart Hall, S. y Jefferson, T. (eds.) Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain. London: Routledgeba

Mesch, G. S. (2013). Internet media and peer sociability. In The Routledge international handbook of children, adolescents, and media (pp. 319-326). Routledge.

Morales, M., y López, V. (2018). Criminalización de la juventud en Chile: Políticas de convivencia escolar y traducciones locales. En Tenenbaum, G. y Viscardi, N. (coords.) *Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI.* Montevideo: Universidad de la República.

Morel, T. T. (2012). Música y tecnología: taller para la integración de las TIC en el aula de educación musical. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales,* (27), 109-124.

Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.

Oliart, P. y Feixa, C. (2012) Introduction: Youth Studies in Latin America. Social Actors, Public Policies and New Citizenships. *SAGE Journals*, Vol. 20, No. 4, pp. 329-344

Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (Vol. 42). Fundacion Biblioteca Ayacuch.

Palazzo, M. G. (2009). El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 41. Retrieved from https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html

Pano, A. (2008). *Dialogar en la Red. La lengua española en chats, e-mails, foros y blogs.* Berna: Peter Lang.

Pinto, L. V. y Cabrera, D. M. (2018). Jóvenes en Barranca Honda: transmigrantes en la sociedad del riesgo. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, (34), 87–106.

Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40.

Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Prensky, M. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants Part 1.” *On the Horizon, MCB University Press*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6

Prinsloo, M. y Breier, M. (Eds.) (1996) *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.

Ranker, J. (2008). Making meaning on the screen: Digital video production about the Dominican Republic. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 51, No. 5, pp. 410-422

Reder, S. (1994) Practice engagement theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures. En Ferdman, B., Weber R.M. & Ramirez,

A. (1a. Ed.) *Literacy across languages and cultures*. Albany NY: State University of New York Press.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Robinson, L., & Schulz, J. (2011). New fieldsites, new methods: new ethnographic opportunities. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *The Handbook of Emergent Technologies in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15(2), 133–154.

Rodríguez, M. T. (2014). Repertorios culturales, formas de sustento y dinámicas familiares, entre jóvenes nahuas migrantes. En Cruz, T. y González, Y. (comps.) Juventudes en frontera. Tránsitos, procesos y emergencias juveniles en México, Chile, Nicaragua y Argentina. Quito: Abya–Yala

Rosales, A. (2015). Apuntes sobre transculturización y transculturalidad desde la perspectiva del Contrapunteo de Fernando Ortiz. *Estudios Hispánicos*, (23), 149–159.

Rovira, G. (2014). El #YoSoy 132 mexicano: la aparición (inesperada) de una red activista/The Mexican# YoSoy 132: The (unexpected) emergence of a activist network. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 47-66.

Rubio, A. y San Martín, M.A. (2012) Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de Estudios de Juventud*, No. 96, pp. 197-213

Ruggiero, A. M. (2016). Del estatus epistemológico de la epistemología. 2/*Perspectivas Metodológicas*/17/Vol. I/Año 2016, 51.

Ruíz, M. del R., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67–96. Retrieved from https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf

Sansèau, M. T., Cohendoz, M., & Magalhanes, S. (2008). Lenguaje y tecnología: mensajes económicos, los juegos del lenguaje. Revista Udesc Virtu@ L, 1(1). Retrieved from https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1648

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.

Schmidt, L. (2003) *The folly of Youth: the continuing influence of Hitler Youth in Postwar Germany*. UVic's Research and Learning Repository. Recuperado de https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/423/schmidt_2003.pdf?sequence=1

Scribner, S. y Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. USA: Harvard University Press

SEP (2013a) Lanza la SEP el programa de fomento a la lectura para la educación media superior. Recuperado de https://www.educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/LANZA_LA

_SEP_EL_PROGRAMA_DE_FOMENTO_A_LA_LECTURA_PARA_LA_EDUCACION_MEDIA_SUPERIOR

SEP (2013b) Realiza la SEP círculos de expresión literaria para bachillerato. Recuperado de https://www.educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/REALIZA_LA_SEP_CIRCULOS_DE_EXPRESION_LITERARIA_PARA_BACHILLERATO

SEP (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf

Shuman, A. (1986) *Storytelling Rights: The Uses of Oral and Written Texts by Urban Adolescents*. New York: Cambridge University Press

Sola-Morales, S. (2016). Las redes sociales y los nuevos movimientos estudiantiles latinoamericanos. La" Primavera Chilena" y el" Yosoy132". IC Revista Científica de Información y Comunicación, (13), 9.

Solé Blanch, J. (2005). *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación*. Universitat Politècnica de Catalunya. Departament de Projectes d'Enginyeria.

Soriano, A. (2001). Microculturas juveniles. Las tribus urbanas como fenómeno emergente. *JOVENes. Revista de estudios sobre juventud*, 5(15).

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Street, B. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Street, B. (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press

Street, B. (1995) *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education.* New York: Longman Publishing.

Tapscott, D. (1998) *Growing Up Digital; Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós

Thériault, V. (2015) Literacy mediation and literacy learning in community-based organizations for young people in a situation of precarity in Québec. Tesis doctoral. Department of Linguistics and English Language at Lancaster University, Lancaster

Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Turpo-Gebera, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, 42, 81–93. Retrieved from https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/142550

Urteaga, M. (2011) *La construcción juvenil de la sociedad*. México: UAM.

Valenzuela, J. M. (2005). *El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura*. Anales de la Educación Común, 1(1-2), 28-71.

Valenzuela, J. M. (2011). Modernidad, postmodernidad y juventud. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (11), 163-194.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Vázquez, A. (2010). Ciberantropología: Desentramando la sociedad 2.0 desde la región del software libre. *Revista de Estudios Extremeños*, 66(1), 51–72. Retrieved from https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXVI/2010/T. LXVI n. 1 2010 en.-abr/RV13417.pdf

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134–148.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México *Educação e Pesquisa*, vol. 41, pp. 1257-1272

Weiss, E. (2018) Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación. Recuperado de: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020

Welsch, W. (2001). *Transculturality: the changing form of cultures today*.

Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

Zebadúa Carbonell, J. P. (2008). *Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas.*

Zebadúa Carbonell, J. P., Rolando, H. y Echeverry, S. (2018). Entre luces y bastidores: jóvenes y ciudadanías políticas alternativas en territorios urbanos de Chiapas, México. *Revista de estudios culturales y regionales*, 129.

Zebadúa, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Revista Liminar*. *Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 36–47.

Zhao, X., Salehi, N., Naranjit, S., Alwaalan, S., Voida, S., Cosley, D. (2013) The many faces of facebook: experiencing social media as performance, exhibition, and personal archive*. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 1-10

Zorrilla Alcalá, J. F. (2015) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM