



# Un estudio sobre nuevas alfabetizaciones en Argentina: los jóvenes como productores de imágenes digitales\*

Julieta Montero\*\*

## Un estudio sobre nuevas alfabetizaciones en Argentina: los jóvenes como productores de imágenes digitales

*El presente artículo se propone explorar, a partir de la presentación de los resultados provisionales de una investigación en curso, las prácticas que los jóvenes y adolescentes desarrollan en tanto productores de imágenes digitales. Estas se articulan a partir de significados sociales compartidos, que ponen en juego saberes que no necesariamente son congruentes con los que propone la escuela y se constituyen, por lo tanto, en espacios informales de aprendizaje. Desde la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones y a través de un diseño metodológico mixto, se generan datos empíricos que podrán informar nuevas conceptualizaciones sobre lo escolar, el currículo y la didáctica de la transmisión cultural.*

**Palabras clave:** nuevas alfabetizaciones, tecnologías digitales, tecnologías de la información y la comunicación, ecología de medios, imágenes digitales, jóvenes, escuela, brecha digital.

## A study on the new literacy activities in Argentina: youth as producers of digital images

*Based on the preliminary findings of a research project in progress, this article pretends to explore the practices of youth and youngsters as producers of digital images. The latter are articulated by means of shared social meanings that combine different kinds of knowledge that are not really coherent with the ones proposed by the school and therefore become informal learning settings. From the perspective of new literacy activities, and by means of a mixed approach, empirical data are generated and they may inform about new conceptualizations on the school, the curriculum, and didactics in cultural transmission.*

**Key words:** new literacy activities, digital technologies, information and communication technologies, ecology of the media, digital images, youth, school, digital gap.

---

\* El siguiente artículo presenta algunos avances del proyecto "Escuela, jóvenes y saberes: una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios", iniciado en 2010 bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel y con la financiación de la Fundación Ford, para el Proyecto TRAMAS de FLACSO Argentina y CIDE Chile.

\*\* Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.  
Correo electrónico: monteraju@gmail.com

**Une étude sur les nouvelles alphabétisations en Argentine:  
les jeunes comme producteurs d'images numériques.**

*L'article vise à explorer, à partir de la présentation des résultats provisoires d'une recherche en cours, les pratiques qui développent les jeunes et les adolescents en tant que producteurs d'images numériques. Celles-ci s'articulent à partir des significations sociales partagées qui mettent en jeu les savoirs que ne sont pas nécessairement compatibles avec ceux que l'école propose et que par là, deviennent des espaces informels d'apprentissage. D'après la perspective des nouvelles alphabétisations et à travers une conception méthodologique mixte, ils sont produits des données empiriques qui pourront donner forme à nouvelles conceptualisations sur l'école, le curriculum et la didactique de la transmission culturelle.*

**Mots clés:** *nouvelles alphabétisations, technologies numériques, technologies de l'information et la communication, écologie des médias, images numériques, jeunes, école, fracture numérique.*

Desde hace veinte años y en coincidencia con la masificación de las tecnologías digitales, los llamados estudios sobre las nuevas alfabetizaciones vienen caracterizando la relación de los jóvenes con los medios de comunicación como una interacción pedagógica a la que la educación debe prestar atención por su potencial contribución al estudio de la didáctica, al desarrollo curricular y al diseño de políticas educativas (Sefton-Green, 2006). A pesar de ello, poca investigación empírica se ha realizado al respecto en países latinoamericanos.<sup>1</sup> El presente trabajo tiene por objeto contribuir a generar información sobre el vínculo de los jóvenes argentinos con las tecnologías digitales de la imagen, a partir de la presentación de los resultados provisionarios de una investigación en curso.

Para ello, se propone explorar las prácticas que los jóvenes y adolescentes desarrollan, en tanto productores de imágenes digitales. En los últimos años, estas prácticas han adquirido visibilidad a partir de la difusión, a través de las redes sociales y otras plataformas *online*, de fotos y videos registrados con cámaras digitales o teléfonos celulares. Se trata de imágenes que se han vuelto fundamentales para la cultura

y la sociabilidad de los jóvenes, y que conviven con otras producciones menos conocidas como el *fanart*, la edición de clips y hasta los álbumes de fotos tradicionales.

Estas prácticas de producción de la imagen se dan en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), caracterizado frecuentemente como de brechas: entre generaciones (nativos e inmigrantes digitales), entre países (ricos y pobres), entre jóvenes (conectados y desconectados). Pero también existe lo que Buckingham (2008) llama *nueva brecha digital*, que es aquella distancia aparentemente insalvable que separa las prácticas con los nuevos medios que se dan dentro y fuera de la escuela.

Para abordar estas cuestiones, se construyó un diseño metodológico mixto, con un enfoque predominantemente cualitativo. El trabajo de campo se realizó en dos etapas, cada una con instrumentos propios, aplicados a adolescentes y jóvenes escolarizados que cursan en segundo año del ciclo superior de la enseñanza secundaria en cuatro localidades de Argentina, seleccionadas para representar diversidad de experiencias educativas y de contextos socioeconómicos.

1 Sefton-Green (2010) señala este punto como una de las críticas a la perspectiva de las nuevas alfabetizaciones, ya que considera que los estudios de campo se han realizado principalmente sobre jóvenes privilegiados de los países centrales o a partir del estudio de individuos excepcionales.

## Consideraciones teóricas

La investigación se inscribe en el paradigma sociocultural del aprendizaje, específicamente en el estudio de las *nuevas alfabetizaciones*, entendidas como aquellos conocimientos y habilidades, históricamente determinadas, que son necesarias para el desempeño social. En la actualidad y debido en gran medida a la redefinición en las relaciones sociales y las formas de producción cultural que las nuevas TIC traen consigo, esas habilidades transitan por un momento de negociación, donde retrocede la palabra escrita frente a otros códigos y soportes de la transmisión cultural (Corio et ál., 2008).

Estos cambios están ligados a novedades tecnológicas, pero no se limitan a ellas. Es por esto que, para comprender la coyuntura actual en relación con los medios y la cultura, recurrimos aquí al concepto de *ecología de medios* (Ito, 2010). Se trata de una metáfora que describe el conjunto de los medios técnicos, sus usos y significados históricamente construidos, y las condiciones estructurales que los rodean, como un todo interrelacionado cuyas partes funcionan de manera interdependiente.

En nuestros días, no es posible hablar de una ecología de medios homogénea y común, sino más bien de escenarios cambiantes y diversos que, sin embargo, presentan ciertas continuidades. Una de ellas es la tendencia hacia la *digitalización* (Manovich, 2006), ya que nos encontramos frente a un desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediadas por computadoras, lo que redundará no sólo en la aparición de nuevos medios de comunicación, sino también en la redefinición de los viejos. Se produce, entonces, una convergencia entre las pantallas tradicionales y los medios digitales, que es técnica, pero que al mismo tiempo genera una *cultura de la convergencia*, donde los saberes se generan de manera participativa y colaborativa (Jenkins, 2008).

Esta digitalización de los medios transforma la relación entre productores y consumidores, socavando el poder analítico de los antagonismos tradicionales. En este marco, y cada vez más, los productos culturales puestos a disposición de niños y jóvenes no son un texto, sino *algo que se hace* (Buckingham y Sefton-Green, 2004), de tal modo que el tiempo libre se convierte en un espacio informal de aprendizaje. En el campo específico de las imágenes esto es evidente, ya que la multiplicación e individualización de las pantallas permiten reproducirlas, pero también producirlas y manipularlas, así como compartirlas más allá del círculo íntimo, a través de redes sociales o sitios basados en contenidos creados por los usuarios.

Los nuevos escenarios habilitan nuevas prácticas y formas de relación con los medios de comunicación, modos históricos que son especialmente visibles entre los jóvenes y que pueden ser caracterizados como *géneros de participación* (Perkel y Herr Stephenson, 2008). En un primer contacto con las tecnologías, estas prácticas están orientadas por la amistad, es decir, por la necesidad de mantener y profundizar las relaciones *offline*, más que para generar nuevos lazos. Pero a medida que los usos de los medios se complejizan, comienzan a estar orientadas por el interés en temas particulares y la realización de actividades especializadas que dan lugar a distintos niveles de conocimiento experto y a formas más personales de relación con las tecnologías (Ito, 2010). Es en estos últimos géneros donde los jóvenes tienen la posibilidad de apropiarse de las TIC para ajustarlas a sus propios fines e intereses, más allá de la filiación con la comunidad de pares.

## Consideraciones metodológicas

Para Livingstone, Van Couvering y Thumin (2008), en el estudio de las nuevas alfabetizaciones es conveniente la utilización de

diseños multimétodo, ya que estos posibilitan contrarrestar los defectos de cada método particular, sumando a la diversidad y representatividad del análisis cuantitativo una visión más profunda de los fenómenos, contextualizando los hallazgos y verificando las ambivalencias e incertidumbres que permiten los métodos cualitativos. Teniendo en cuenta esta recomendación, el diseño metodológico se organizó en dos etapas cronológicamente sucesivas, con muestras e instrumentos propios. En ambos casos, el universo de la investigación son los jóvenes y adolescentes escolarizados que concurren al ciclo superior del nivel secundario en Argentina.

La primera etapa, incluida dentro del proyecto de investigación marco, consistió en la realización de encuestas en 15 escuelas públicas de gestión estatal de las modalidades común y técnica, correspondientes a cuatro jurisdicciones.<sup>2</sup> Las escuelas se seleccionaron tomando en cuenta dos variables consideradas relevantes a priori: el sector socioeconómico de la población que a ellas concurre y la existencia o no de programas y proyectos con imágenes o nuevos medios. Se construyó entonces una muestra intencional, formada por 294 alumnos del segundo año del ciclo superior del secundario (con una edad ideal de 16-17 años), manteniendo números equivalentes por sexo.

La segunda etapa se centró en la realización de un grupo focal a partir de una muestra teórica, constituida por estudiantes entrevistados con anterioridad, productores intensivos de imágenes digitales y residentes en la ciudad de Mar del Plata. Mientras que la primera parte indagó sobre aspectos generales de la relación de los estudiantes con las imágenes y las nuevas tecnologías dentro y fuera de la escuela, esta segunda etapa profundizó específicamente sobre los jóvenes como productores de imágenes.

Para el procesamiento de los datos se recurrió al análisis estadístico de encuestas y a la teoría fundamentada de tipo constructivista (Charmaz, 2000) para el procesamiento y la interpretación de las entrevistas grupales. A continuación, se presentan los primeros resultados de dicho procesamiento.

## Los jóvenes como productores de imágenes digitales

### *Ecología de medios*

El acceso a las tecnologías ha sido una de las preocupaciones más persistente en los estudios sobre los jóvenes y los medios, así como en las políticas de integración de las TIC a la escuela. Hoy en día, la pregunta sobre el acceso se ha trasladado hacia la cuestión de los usos (Buckingham, 2008). Sin embargo, ambas variables se encuentran directamente vinculadas, ya que la familiaridad y la disponibilidad de tiempo para la experimentación con las tecnologías son elementos que se relacionan directamente con las habilidades que los jóvenes son capaces de desarrollar en contacto con ellas (Warchauer y Matuchniak, 2010).

Para caracterizar la ecología de medios de los jóvenes argentinos escolarizados, se consultó a los encuestados sobre la disponibilidad de equipamiento tecnológico en el hogar, en el cuarto y aquellos de uso o propiedad individual. De acuerdo con los datos recolectados, existe un promedio de 5,8 equipos para la producción y reproducción de imágenes en el hogar, con predominio del televisor (en el 94,6% de los hogares), los celulares (89,7%) y de los reproductores de *digital video disc* (DVD) o *video home system* (VHS) (88,7%). También aparecen, en buena proporción, la computadora personal (74,7%) y las cámaras fotográficas digitales (71,2%).

2 Las jurisdicciones seleccionadas fueron la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Mendoza, Mar del Plata y San Miguel de Tucumán.

De acuerdo con la tabla 1, la mayoría del equipamiento disponible para los jóvenes se encuentra en el hogar y no en su cuarto, lo cual impacta sobre la familiaridad, el tiempo de uso y la privacidad del vínculo con cada dispositivo. El celular, personal por de-

finición (Ito, 2004), es el dispositivo con el que la mayor proporción de jóvenes convive diariamente. Las otras tecnologías que más frecuentemente son de propiedad personal son: el televisor, la PC y la cámara fotográfica digital.

**Tabla 1.** Tecnología disponible en el hogar, en el cuarto y de propiedad personal

Tecnología		En el hogar (%)	En el cuarto (%)	Personal (%)
Televisión	Con cable	94,6	41,1	22,9
	Sin cable		13,4	5,8
Celular		89,7	s. d.	89,1
DVD / VHS		88,7	18,8	9,9
PC		74,7	28,8	21,6
Cámara fotográfica	Digital	71,2	16,4	17,5
	No digital	52,7	3,4	3,4
Consola de videojuegos		42,1	12,3	11,0
Cámara de video		37,4	2,7	1,0
Laptop		19,2	5,1	5,1

Estas diferencias en la ubicación y la propiedad de las tecnologías son fundamentales, ya que, como señala Seiter (2008), las cuestiones de acceso no se limitan a la presencia o no de equipamiento en el hogar, sino, más bien, a formas específicas de capital cultural, social y económico que son necesarias para ir más allá de los usos exclusivamente recreacionales de las TIC. Para la autora, entre esos capitales se incluye el acceso temprano a la tecnología, la inversión de grandes bloques de tiempo para aprender por prueba y error, el aprendizaje de patrones lógico-formales propios del lenguaje digital, la existencia de relaciones sociales (dentro y fuera del hogar) que estimulen la práctica, una conexión a internet adecuada y la disponibilidad de equipos actualizados, espacio y privacidad. El acceso desigual a estos capitales impacta especialmente en la producción de imáge-

nes, ya que son operaciones que requieren de equipamiento y *software* actualizado, de buenas velocidades de conexión y de tiempo para la experimentación.

A pesar de estas consideraciones, la circulación de imágenes producida por los jóvenes es un aspecto fundamental en su ecología de medios: el 68% de los encuestados comparten imágenes a través de internet. El análisis del consumo de imágenes también pone de manifiesto la importancia que estas prácticas de producción están adquiriendo en la vida diaria de los adolescentes. En él, la fotografía (véase tabla 2) aparece por encima de cualquier otro medio, rompiendo la hegemonía que durante el siglo xx mantuvieron el cine y la televisión sobre los consumos visuales. Se trata de un tipo de fotografía *amateur*, cuyas características se describen en el apartado siguiente.

**Tabla 2.** Tipo de imágenes consumidas por los jóvenes

	<b>Total (%)</b>
Fotografías	93,2
Programas de TV	91,8
Cine de ficción	87,0
Videos musicales	85,3
Publicidades	74,0
Documentales	67,1
Videojuegos	51,4
Videos caseros	43,8
Pinturas	43,5
Mapas	43,2
Gráficos	42,8
Grafitis y estenciles	38,4
Cómics / historietas	37,3
Otros	4,5

### *Producción de imágenes digitales*

El 86,3% de los jóvenes encuestados afirma producir imágenes. De ellos, el 93,7% registra fotografías, el 43,7% hace videos y el 16,3% dibujos o gráficos en la computadora. Al igual que sucede en el caso de los consu-

mos, el predominio de los soportes digitales sobre otros tipos de imágenes es evidente, ya que sólo el 5,2% de los jóvenes produce imágenes no digitales, como grafitis, estencils o pinturas. Estas imágenes se producen principalmente en entornos colectivos, como muestra la tabla 3.

**Tabla 3.** Situaciones en las que los jóvenes registran imágenes digitales

<b>Situación</b>	<b>Total (%)</b>
Salidas con amigos	82,1
Familiares	71,4
Paisajes	34,9
En o para la escuela	31,3
(Auto)retratos	22,6
Otros*	18,80
Celebraciones	11,9
Viajes y paseos	6,7
Novio/novia	5,6
*Otros: noticias, mascotas, actividades deportivas, en museos o para el trabajo.	

Una vez producidas o registradas, las imágenes se archivan (93,3%), se comparten (82,5%) o se imprimen (33,7%). El 73,1% de quienes comparten las imágenes lo hacen a través de redes sociales, el 29,3% por celular (usando Bluetooth® o pasándolo de mano en mano) y el 20,7% por *mail*. Una joven describe el proceso en los siguientes términos:

Cuando me junto con mis amigos nos sacamos fotos, como para tener recuerdos del momento. Siempre tenemos cámaras y, si no, con el celular... ¿Dónde? Depende, puede ser en una playa, en una casa, en el estadio o así, pero siempre de todo nuestro grupo. Y después siempre las subimos al Facebook, antes a Fotolog, o sea que las usamos: las ponemos en internet, las etiquetamos y las comentamos. Por ahí a veces imprimimos algunas [...] (Aldana, 18 años).

Se trata de una forma de fotografía banal, que ya no está ligada al registro de momentos solemnes o ceremoniales. Para Fontcuberta,

[...] las fotos que hacen [adolescentes y jóvenes] no se conciben como *documentos* sino como *divertimentos*, como explosiones vitales de autoafirmación; ya no celebran las familias ni las vacaciones sino las salas de fiesta y los espacios de entretenimiento. Constituyen la mejor plasmación de las imágenes-kleenex: usar y tirar (2008: 22).

Las imágenes producidas funcionan entonces como objetos que habilitan el contacto entre pares, como excusa para prolongar la comunicación más allá del tiempo compartido. Esto da cuenta de formas de sociabilidad específica, que caracterizan la relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías, y que vienen a dar continuidad a modos ya existentes que, en décadas anteriores, se daban en contextos de copresencia física, como la esquina, el club o el boliche. Se trata de crear y sostener comunidades de pares mediante la amis-

tad, los noviazgos y las actividades o intereses comunes.

Hoy la copresencia es física, pero también virtual, y los jóvenes transitan entre uno y otro espacios como si fueran un continuo, dando lugar a lo que boyd (2010) denomina *comunidades íntimas permanentes*. Estas consisten en grupos cercanos de amigos que se encuentran disponibles para los demás casi 24 horas al día, en múltiples plataformas, de manera simultánea (el celular, el *chat*, el muro de Facebook o *Twitter*, en ocasiones el *mail*). La misma joven lo describe:

A veces me paso toda la tarde con mi mejor amigo haciendo nada y cuando llego a mi casa me conecto al *chat* y me dice: "¿en qué andás?". ¡En nada, si recién nos vimos! Pero igual, seguimos conectados mientras hacemos otras cosas y por ahí comentamos un video de alguna banda o las fotos que alguien subió a su Facebook (Aldana, 18 años).

Más allá de la voluntad de seguir conectados y como puede verse en la tabla 4, los motivos que llevan a los jóvenes a producir imágenes digitales pueden ser clasificados en tres grandes categorías: recordar, divertirse y expresarse. Las dos primeras son claramente prácticas sociales:

Yo saco fotos para guardar un recuerdo de cómo estábamos en el colegio, de lo que hacíamos. Creo que las fotos son importantes para un futuro, decir: "mirá como era, mirá lo que hacía, lo que tenía puesto", o lo que sea. O: "mirá ¿te acordás de tal?" (Dana, 16 años).

Hay veces que decís: "Esto va a ser divertido, tenemos que llevar las cámaras". Y después te morís de risa viendo las pavadadas que hiciste (Belén, 16 años).

**Tabla 4.** Motivos para producir imágenes digitales

Motivo	Total (%)
Para recordar el momento	64,7
Para entretenerse o divertirse	33,3
Por interés personal o forma de expresión	26,2
Para compartir	6,3
Otros	6,0

Estos motivos ponen de manifiesto una cierta preocupación por guardar recuerdos, que revela un nuevo estatuto de la fotografía personal como acto de la memoria, una memoria que ya no busca necesariamente puntuar momentos de importancia en la trayectoria vital de una persona o familia, como lo hacen los álbumes tradicionales y los portarretratos, sino que aparece como *espacio de experiencia* (Fontcuberta, 2010).

Para Van Dijck (2008), las fotografías cobran centralidad en este marco como suvenires para compartir, registro y recuerdo de un momento, y al mismo tiempo como herramientas de la memoria que permiten modelar el relato autobiográfico y construir la identidad a través de su exhibición *online*. Los perfiles de las redes sociales o los *blogs* personales constituyen entonces archivos donde el registro del presente y del pasado puede ser modelado, ajustando las fotografías y los recuerdos a expectativas de época, de tal modo que “las fotografías nos dicen quiénes queremos ser y cómo queremos ser recordados” (pp. 70-71).

Sin embargo, no todos ni todo se comparte: algunos protegen su producción, sobre todo cuando esta es creativa y está motivada por la necesidad de expresarse. Estas imágenes producidas con fines expresivos son de carácter más individual, ya que no se registran en situaciones colectivas ni se ponen en común como forma de socialización, sino que tienen que ver con intereses

personales, así como con inquietudes artísticas o vocacionales.

Yo subo [a *Facebook*] las fotos que saco con los amigos y las familias. Las que hago del medio natural son para mí, esas no se las muestro a nadie (Agustín, 17 años).

Cuando es algo social, es eso, es sacar la foto y es más o menos todo lo mismo. Pero cuando es algo más de creación, tenés un concepto o una idea, viste una foto en algún lado. En mi caso, mi primo es fotógrafo y siempre me está mandando *mails* con fotos de él o de otras personas. Por ejemplo, el otro día me mostró un tipo que lo que hace es escribir con luz. Entonces me fui a mi pieza y estuve no sé, dos horas, hasta que me salió bien y escribí mi nombre con la luz. Bueno, en realidad me salió en espejo y después con el Photoshop<sup>®</sup> lo invertí, pero bueno. Después eso lo puse en mi perfil de Facebook, porque mi idea es siempre crear perfiles creativos, que valga la pena ver, que no solamente muestren fotos de mí (Javier, 17 años).

Se trata de prácticas que son excepcionales, en un contexto donde predomina la fotografía *suvenir* homogénea en formato e intención. Por el contrario, las imágenes expresivas se diversifican según los intereses de cada jo-

ven: animaciones, fotografías artísticas, DVD *custom*<sup>3</sup> para compartir o comercializar ilegalmente y presentaciones multimedia, entre otras. Esta motivación creativo-expresiva parece conducir a prácticas más sofisticadas y creativas, en las que, como se verá más adelante, intervienen conocimientos específicos (sobre fotografía y programas de edición con Photoshop® o AutoCAD®, por ejemplo) y una importante inversión de tiempo para la experimentación.

Por otro lado, las prácticas de producción descritas hasta aquí también ingresan en la escuela, aunque las jurisdicciones e instituciones establezcan límites formales para que no suceda.<sup>4</sup> Así, el 58,6% de los jóvenes encuestados manifiesta producir imágenes digitales en su escuela, la mayoría de las cuales retrata situaciones cotidianas (74,3%), escenas paródicas, ridículas o cómicas (62%) o son producidas como parte de las tareas y actividades escolares (45%) (véase tabla 5).

**Tabla 5.** Situaciones en las que los jóvenes producen imágenes dentro de la escuela

	Total (%)
Imágenes cotidianas en general	74,3
Imágenes paródicas, ridículas o cómicas	62,0
Imágenes vinculadas con contenidos escolares	45,0
Imágenes que retratan escenas de enseñanza	25,7
Otros	23,4
Imágenes que retratan situaciones de indisciplina o violencia	15,2

Esta producción se circunscribe por lo general a los recreos y horas libres, es decir, a momentos de intercambio entre pares similares, a los que eligen retratar fuera de la escuela. Cuando, ocasionalmente, las imágenes digitales registradas forman parte de tareas escolares, esto se circunscribe a materias específicas del área de la comunicación, el arte o las nuevas tecnologías y, por tanto, son más frecuentes en aquellas escuelas que incluyen estas especialidades, o bien programas o proyectos curriculares o extracurriculares vinculados a estos temas.

Estas situaciones ponen de manifiesto que, dentro del ámbito escolar, los adolescentes priorizan la producción como actividad recreativa o forma de entretenimiento, como confirma la tabla 6. En primer lugar, ello implica que estas prácticas están entrando a la escuela principalmente según la agenda de los propios jóvenes. Por otro lado, muestra que la escuela ocupa un lugar secundario como espacio de producción de la memoria a través de la fotografía personal, según los términos de Van Dijck (2008), ya que recordar el momento aparece como motivo para generar imágenes dentro de la escuela sólo para el 12,9% de los encuestados.

3 Se refiere a la preparación de un archivo de audio/video que puede ser leído en un reproductor de DVD, pero que se realiza en forma *amateur* a partir de la descarga (casi siempre ilegal) de las distintas partes.

4 Por ejemplo y entre aquellas que conforman la muestra, las provincias de Tucumán y Buenos Aires dictaron resoluciones que prohíben el uso del celular dentro de los establecimientos escolares. Por otro lado, muchas instituciones establecen límites al ingreso de dispositivos digitales a la escuela o al registro de fotos, videos o archivos de audio en sus Acuerdos Institucionales de Convivencia.

**Tabla 6.** Motivos para producir imágenes digitales dentro de la escuela

	<b>Total (%)</b>
Como entretenimiento / diversión	82,5
Como conocimiento – aprendizaje	38,6
Como una forma de concientización	14,0
Como recuerdo	12,9
Como denuncia o humillación	11,7
Otros	11,7

### *Aprender a producir imágenes digitales*

Lange e Ito (2010) señalan que en relación con las nuevas tecnologías existe una retórica de *autoaprendizaje* que no necesariamente es real. Para las autoras, cuando los jóvenes declaran que aprendieron solos, por lo general se refieren a que no recibieron aprendizaje formal, pero en realidad recurrieron a una serie de recursos, como tutoriales, páginas especializadas, consultas con especialistas, referentes tecnológicos y hasta maestros. Las experiencias a este respecto de los jóvenes entrevistados son diversas y muestran lo flexibles y personalizadas que pueden ser estas trayectorias de aprendizaje:

Con las fotos y los videos es más cuestión de intentar y probar, que otra cosa. Por lo general me sale en los primeros intentos, casi nunca tengo que fijarme, preguntarle a alguien o buscar en internet (Aldana, 18 años).

Yo soy más de buscar antes de romper (Dana, 17 años).

El otro día bajé un programa nuevo de edición que hace todo y lo bajé con un tutorial. Si no, prueba y error (Agustín, 18 años).

Yo si tengo alguien cerca a quien preguntar, pregunto. Si no, renuncio y listo (Alexis, 18 años).

Es una cuestión de fuerza de voluntad, porque si vos no sabés algo, y eso pasa muchas veces, tenés que buscar una manera de aprenderlo y no quedarte con el “¡Ay! Qué lástima, no pude hacerlo”. Qué sé yo, buscás tutoriales en internet o le preguntás a alguien que creas que lo sabe hacer o conseguís un libro o algo. Pero si a vos realmente te interesa sacar la foto, buscás la manera de hacerlo (Javier, 17 años).

Lo que emerge de estas formas particulares de aprender es lo que Knobel y Lankshear (2008) llaman una lógica de tipo *tire (pull)*, donde el usuario decide qué y cuándo aprende, de acuerdo con su propia trayectoria e intereses, y que se opone a aquella que propone la escuela, de tipo *empuje (push)*, donde los contenidos de la enseñanza se definen previamente a través de diseños curriculares que hacen disponibles contenidos que en un futuro serán útiles a los estudiantes. Además y como señalara Jenkins (2008), se trata de un tipo de aprendizaje que se da a través de la participación activa, el intercambio y la colaboración con otros, que por lo general son pares.

En la clase de informática aprendo más de mis compañeros que de los adultos (Dana, 17 años).

Depende del adulto, pero en la mayoría de los casos saben menos que vos (Javier, 17 años).

En principio, esto implicaría que los jóvenes priorizan estrategias de aprendizaje horizontal, lo que Mead (1980) llama formas *postfigurativas* de transmisión cultural,<sup>5</sup> por sobre aquellas verticales, como la que propone la escuela, donde los adultos transmiten a las nuevas generaciones los saberes socialmente válidos. Este discurso está ampliamente extendido en los ambientes académicos que retoman las ideas de Prensky (2001) sobre *nativos e inmigrantes digitales*, y también en el mercado de las nuevas tecnologías, que interpela a los jóvenes como consumidores primarios. Se trata de un discurso que cuestiona el rol de los adultos en los procesos de socialización y, así, los fundamentos de la enseñanza escolar.

No obstante, entre los jóvenes que participaron de esta investigación, se verifica que junto a al discurso del autoaprendizaje y el aprendizaje entre pares, convive otro que aun deposita en la escuela una demanda de saber formalizado y sistemático. Sucede que muchos de los conocimientos que se ponen en juego en la producción de imágenes digitales no son valorados por los propios jóvenes como tales, ya que se relacionan con actividades superficiales y, a su entender, poco relevantes.

A mí me gustaría aprender más para mejorar la técnica, tendría que estudiar para eso (Maxi, 18 años).

Si es interesante, me lo va a decir una persona más grande; si es una pava, me lo van a enseñar mis amigos o mi hermano (Milena, 17 años).

Esta valoración del propio aprendizaje es distinta entre aquellos jóvenes que producen imágenes creativo-expresivas, quienes reconocen como saberes las habilidades, las destrezas y los conocimientos que desarrollan en

estas prácticas. Al mismo tiempo, las formas de aprendizaje entre estos jóvenes son más sofisticadas, participando en algunos casos en foros especializados y en redes de intercambio experto *online*,<sup>6</sup> donde resuelven los problemas y límites que se les presentan, intercambiando ideas y proponiendo soluciones creativas y novedosas. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que estas estrategias de aprendizaje no constituyen la norma, sino, por el contrario, la excepción.

Para trabajos más complejos o específicos de programación no hay tutoriales armados y ahí tenés que recurrir sí o sí a foros o gente que te ayuden a encontrar una solución, porque si no, no podés seguir (Javier, 17 años).

Así descriptos, estos datos sugieren que la forma y la profundidad de los saberes desarrollados en las prácticas de producción visual de los jóvenes dependen del tipo de imágenes que se produzca, sean estas recreativas y orientadas por la amistad, o expresivas y orientadas por el interés, así como de la valoración que se haga de la propia práctica. Estas diferencias en la motivación para la producción de imágenes y en los aprendizajes que intervienen, ¿dependen exclusivamente de los intereses de cada joven u operan aquí limitaciones de acceso en sentido amplio, como las que señalara Seiter (2008) antes? En este contexto, ¿cómo puede intervenir la escuela para ayudar a los jóvenes a dar el salto entre uno y otro tipo de prácticas? Y, en todo caso, ¿debería hacerlo?

## Reflexiones finales y pistas para la educación

La *ecología de medios* de los jóvenes se encuentra habitada por una multiplicidad de tecno-

5 En oposición a las formas de transmisión *prefigurativas*, donde los adultos socializan a niños y jóvenes, y *cofigurativas*, donde por procesos de cambio social la transmisión intergeneracional es horizontal (Mead, 1980).

6 Estos espacios de aprendizaje orientados por el interés son llamados por Gee (2004) *espacios de afinidad*, y por Burbules (2006), *comunidades de autoaprendizaje*. Se trata de instancias de distribución del conocimiento experto que se organizan alrededor de intereses comunes de los usuarios y a partir de su propia iniciativa.

logías visuales que posibilitan el consumo, el registro y la manipulación de imágenes digitales. En este contexto, la producción *amateur* de imágenes aparece como una práctica común y cotidiana, donde la mayoría de las fotos y los videos registrados se inserta en un archivo de acceso público que colecciona momentos seleccionados como memorables.

Al mismo tiempo, esas imágenes son centrales para las nuevas formas de socialización de los jóvenes, ya que funcionan como excusa para establecer y mantener el contacto dentro de la comunidad de pares. Es por esto que la gran mayoría de las prácticas de producción de imágenes digitales podría incluirse, salvo casos excepcionales, en los *géneros de participación* orientados por la amistad. Estas formas de producción entran en la escuela, aunque no sea su espacio privilegiado, según reglas e intereses que los propios jóvenes establecen.

Se trata, entonces, de algo que los jóvenes están haciendo, que forma parte de sus vidas y que traen al espacio escolar un lenguaje en el que se comunican y expresan, que les permite crear comunidad y experimentar sobre la propia identidad. La escuela se encuentra en situación de decidir si vale la pena intervenir o no. Es una decisión curricular que refiere a la cultura común, a aquellos medios de orientación (Elias, 1994) que pondremos a disposición de las nuevas generaciones, porque consideramos que son necesarias para el futuro desempeño social.

Por otro lado, gran parte de los adolescentes y jóvenes que participaron de la investigación desconfían de la palabra adulta como útil para iniciar o mejorar sus prácticas en lo que a la producción de imágenes se refiere, priorizando las formas de transmisión entre pares y la consulta a expertos, que rara vez se encuentran dentro de las escuelas. En los espacios informales, prefieren aprender mediante la experimentación, el juego, la simulación o la indagación individual a través de internet. No obstante, las formas más sofisticadas de

aprendizaje colaborativo quedan reservadas para unos pocos.

Dussel (2011) señala que las estrategias de aprendizaje que los jóvenes desarrollan en los nuevos medios desafían lo que llama el *guión ciudadano de la cultura letrada*, como los modos de participación en el espacio público que permiten el pleno ejercicio de la ciudadanía. Para la autora, los nuevos medios proponen una forma de atención distribuida y emocional, un sistema de autoría anónimo y multivocal y un archivo sin organización ni claves de acceso centralizadas. Estos elementos vienen a cuestionar procedimientos de formación que la escuela pone en juego desde su origen y que están ligados a una forma de ejercicio de la ciudadanía basada en la palabra impresa, como la atención profunda y focalizada en el docente/pizarrón, el sistema de autoría individual en el cual se basa la evaluación de los estudiantes y un archivo que valida los conocimientos desde arriba y los inscribe en un relato identitario común.

¿Qué nuevo(s) guión(es) ciudadano(s) podremos ofrecer a las nuevas generaciones frente a estos desafíos? ¿Qué medios de orientación pondremos a su disposición? ¿A través de qué que estrategias de aprendizaje estarán disponibles? Tal vez un primer paso consista en dar forma y poner en valor los saberes que los jóvenes desarrollan en estos espacios informales de aprendizaje, así como distribuir los recursos (tecnológicos, sociales y culturales) para que todos puedan, si lo desean, ir más allá de los usos exclusivamente sociales y recreativos de los nuevos medios y, así, aprovechar las oportunidades de nuevos aprendizajes, puestas a su disposición fuera de la escuela.

## Referencias bibliográficas

boyd, D., 2010, "Friendship", en: M. Ito, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 79-115.

- Buckingham, D., 2008, *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires, Manantial.
- Buckingham, D. y Sefton-Green, J., 2004, "Structure, agency and culture in children's media culture", en: J. Tobin, ed., *Pikachu global adventure: the rise and fall of Pokémon*, Durham, Duke University Press, pp. 12-33.
- Burbules, N. C., 2006, "Self-educating communities: collaboration and learning through the Internet", en: S. Bekerman, N. Burbules y D. Silberman Keller, eds., *Learning in Places: The Informal Education Reader*, Nueva York, Peter Lang, pp. 273-284.
- Charmaz, K., 2000, "Grounded theory: Objectivist & constructivist methods", en: N. Denzin y Y. S. Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 509-536.
- Corio, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. J., 2008, "Central issues in new literacies and new literacies research", en: J. Corio, M. Knobel, C. Lankshear y D. J. Leu, ed., *Handbook of research on new literacies*, Nueva York, Routledge, pp. 1-21.
- Dussel, I., en prensa, "Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios, educación y formación de la ciudadanía", en: A. Acevedo Rodríguez y P. López Caballero, comps., *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México.
- Elias, N., 1994, *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta.
- Fontcubeta, J., 2008, "El futuro del futuro", en: Fontcubeta, J., coord., *¿Soñarán los androides con cámaras fotográficas?* Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 16-27.
- \_, 2010, *La cámara de Pandora*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Gee, J. P., 2004, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Aljibe.
- Ito, M., 2004, "Introduction: Personal Portable Pedestrian", en: M. Ito, D. Okabe y M. Matsuda, ed., *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life: Lessons from Japanese Mobile Phone Use*, Cambridge, The MIT Press, pp. 1-14.
- \_, 2010, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Jenkins, H., 2008, *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós Iberoamérica
- Knobel, M. y C. Lankshear, 2008, "DIY Media: a contextual background and some contemporary themes", en: M. Knobel y C. Lankshear, ed., *DIY Media. Creating, sharing and learning with new technologies*, Nueva York, Peter Lang, pp. 1-25.
- Lange, P. G. e Ito, M., 2010, "Creative production", en: M. Ito, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 243-293.
- Livingstone, S., E. Van Couvering y N. Thumin, 2008, "Covering traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical, and methodological issues", en: J. Corio, M. Knobel, C. Lankshear y D. J. Leu, ed., *Handbook of Research on New Literacies*, Nueva York, Routledge, pp. 103-131.
- Manovich, L., 2006, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*, Buenos Aires, Paidós.
- Mead, M., 1980, *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Barcelona, Gedisa.
- Perkel, D. y B. Herr Stephenson, 2008, "Peer pedagogy in an interest-driven community: The practices and problems of online tutorial", en: *LSE Research Online*, [en línea], disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/21576/>, consulta: 1.º de noviembre de 2011.
- Prensky, M., 2001, "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9, núm. 1, pp. 1-6.
- Sefton-Green, J., 2006, "Chapter 8 Youth, Technology and Media Cultures", *Review of Research in Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 279- 306.

\_, 2010, "From othering to incorporation: the dilemmas of crossing informal and formal learning boundaries" Ponencia en el Seminario Educar la Mirada núm. 5, Buenos Aires, 1 y 2 de julio de 2010.

Seiter, E., 2008, "Practicing at Home: Computers, Pianos, and Cultural Capital", en: T. McPherson, ed., *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 27-52.

Van Dijck, J., 2008, "Digital photography: communication, identity, memory", *Visual Communication*, vol. 7, núm. 1, pp. 57-76.

Warchauer y Matuchniak, 2010, "New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use and outcomes", *Review of Research in Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 179-225.

---

## Referencia

Montero, Julieta, "Un estudio sobre nuevas alfabetizaciones en Argentina: los jóvenes como productores de imágenes digitales", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012, pp. 33-46.

Original recibido: julio de 2011

Aceptado: septiembre de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---