

● A. Stornaiuolo, J.K. DiZio y E.A. Hellmich  
Filadelfia / Berkeley (Estados Unidos)

Recibido: 31-07-2012 / Revisado: 13-09-2012  
Aceptado: 28-09-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-08>

# Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas

Expanding Community: Youth, Social Networking, and Schools

## RESUMEN

Inspiradas por las nociones de comunidad del filósofo Jean-Luc Nancy, nuestro estudio examina el concepto de comunidad y su desarrollo en entornos virtuales a través de un análisis cualitativo de la participación de alumnos de educación secundaria obligatoria (de 11 a 14 años de edad) en una red social privada. Nuestros datos indican que los alumnos, a pesar de no conocerse previamente, estaban dispuestos a conocerse y relacionarse, y a utilizar recursos de una red social privada para desarrollar la confianza necesaria para mantener sus amistades virtuales. Para lograrlo, los estudiantes usaron dos métodos de interrelación que llamamos «trabajo público» y «trabajo de proximidad». Al negociar sus posiciones relativas a los otros estudiantes (trabajo de proximidad) y a través de espacios públicos y privados (trabajo público), los jóvenes utilizaron diversos instrumentos semióticos para entablar amistad y para enfrentarse a los numerosos retos de la comunicación con desconocidos a través de medios digitales. Este estudio indica que las redes sociales educativas pueden ser diseñadas con fines comunicativos y para actividades que ponen de relieve los intercambios recíprocos que son éticamente y socialmente conscientes. Por último, los resultados sugieren que, aunque históricamente han demostrado una resistencia a la innovación tecnológica, las escuelas y otras instituciones educativas tienen un papel importante que desempeñar en este proceso.

## ABSTRACT

This study examined the construct of community and its development in online spaces through a qualitative analysis of middle school students' participation in a private social network. Drawing on notions of community inspired by philosopher Jean-Luc Nancy, we found that students, despite not knowing one another previously, were willing both to encounter and come to know each other, using the resources of the network to build the trust that became foundational to their online social relationships. They did so primarily through two kinds of interactional effort that we call «public work» and «proximity work». Negotiating their positions relative to one another (proximity work) and across public/private spaces (public work), youth used a variety of semiotic tools to establish relationships and address the considerable challenges of digitally mediated communication with unknown others. This study suggests that educationally focused social networks can be designed for, or their uses primed toward, communicative purposes and activities foregrounding reciprocal exchange that is ethically alert and socially aware, and that schools and other educational institutions, though historically resistant to technological innovation, have an important role to play in this process.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Redes sociales, jóvenes, comunidad, medios digitales, nuevas alfabetizaciones, hospitalidad.  
Social networking, youth, community, digital media, new literacies, hospitality.

- ◆ Dra. Amy Stornaiuolo es Profesora por la Facultad de Educación de la Universidad de Pensilvania (EEUU) ([amystorn@gse.upenn.edu](mailto:amystorn@gse.upenn.edu)).
- ◆ Jennifer K. DiZio es Licenciada por la Facultad de Educación de la Universidad de California, en Berkeley (EEUU) ([jendizio@berkeley.edu](mailto:jendizio@berkeley.edu)).
- ◆ Emily A. Hellmich es Licenciada por la Facultad de Educación de la Universidad de California, en Berkeley (EEUU) ([eahellmich@berkeley.edu](mailto:eahellmich@berkeley.edu)).

## 1. Introducción<sup>1</sup>

- Hannah: ola
- Jay: kien demonios eres?
- Hannah: xD no hace falta k seas tn antipatico!!!! :{
- Jay: kien eres? a k colegio vas?

Durante esta conversación en el chat de una red social, dos jóvenes alumnos de sendos colegios de educación secundaria del Norte de California (Estados Unidos) se conocieron por primera vez cuando participaron en un programa extraescolar sobre medios digitales. Estas clases extraescolares se celebraban dos veces a la semana en los cinco centros educativos participantes con el objetivo de ayudar a los jóvenes a aprender a comunicarse de forma eficaz y responsable con otros jóvenes que todavía no conocían, a través de una red social privada. A pesar del intento inofensivo de Hannah, de 13 años, de establecer contacto con una persona nueva en la red social, Jay, de 12 años, reaccionó de forma desconfiada ante el contacto con alguien desconocido para él. Cuando los jóvenes participantes en nuestro estudio se comunicaban con compañeros no conocidos, algunos, como Jay, se mostraban comprensiblemente cautelosos a la hora de relacionarse con «desconocidos». Hannah, no obstante, ayudó a Jay a socializarse en las normas conversacionales para hablar con compañeros desconocidos en la Red; ante el reproche de ella por ser tan «antipático», Jay suavizó su tono agresivo e hizo preguntas que abrieron las puertas a una conversación (de hecho, su intercambio se volvió a encauzar y se mantuvo durante 44 turnos en el chat). Nuestro interés estaba centrado en seguir la evolución de lo que llegó a ser una comunidad dinámica de jóvenes en el espacio virtual, y especialmente en sus intentos de lograr la forma de ser respetuosamente cautelosos, a la vez que aprendían a comunicarse los unos con los otros, de modo lúdico, ético y crítico al mismo tiempo.

Nuestra investigación para esclarecer cómo los jóvenes formaron una comunidad virtual incipiente, pero dinámica, en un tiempo relativamente corto, nos ha llevado a replantear nuestras expectativas sobre el proceso de construcción de una comunidad en los espacios virtuales. En efecto, tal y como describimos a continuación, nos ha llevado a replantear la noción, muchas veces cuestionada, de «comunidad» con respecto a los espacios educativos. En su forma idealizada, la comunidad ha significado tradicionalmente un espacio de seguridad, conexión y comunión. No obstante, muchas comunidades contemporáneas reales representan lo contrario: peligro, distanciamiento y desconexión. Los padres de los jóvenes de nuestro estudio se preocupaban justificadamente por la seguridad de sus hijos en vecindarios reales y espacios virtuales. «Pueden

pasar cosas malas a las chicas jóvenes en la Red», nos advirtió una joven, poniendo de manifiesto la cautela que con frecuencia se expresa en referencia a los espacios digitales donde podrían estar al acecho personas desconocidas. ¿En semejante mundo digital y peligroso, cuáles son las nociones de comunidad, de uno mismo con respecto a los demás, que desarrollan los jóvenes? ¿Y qué responsabilidad pueden asumir las escuelas y otras instituciones educativas con el fin de influir en dicho proceso? Los hallazgos de estudios recientes sugieren que el potencial de las comunidades virtuales para que los jóvenes se relacionen de formas nuevas en los espacios escolares y extraescolares es prometedor (Banaji & Buckingham, 2010; Boyd, 2011; Poyntz, 2009). Aún así, sabemos muy poco sobre la forma en que las comunidades virtuales de jóvenes se constituyen, se desarrollan y funcionan, y hasta qué punto los educadores pueden facilitar y nutrirlos. ¿Cómo se relacionan los jóvenes entre ellos para formar comunidades a través de los espacios virtuales y físicos? ¿Y qué papel pueden desempeñar los centros educativos en este proceso?

Teniendo en cuenta que las comunidades virtuales cuestionan las definiciones tradicionales de «comunidad», basadas en la geografía y la proximidad física, nos interesa la manera en que las redes digitales y las culturas participativas nos pueden ayudar a replantear nuestra perspectiva de la «pertenencia» y la «proximidad», dos conceptos centrales en la literatura referente a la comunidad, la esfera pública y el cosmopolitismo (Delanty, 2003; Hansen, 2010; Papacharissi, 2002). Nos interesa especialmente conocer cómo los niños y jóvenes de hoy en día llegan a socializarse en el entendimiento del yo con relación al otro, y la importancia de las oportunidades para la interacción virtual en este proceso. Los retos sin parangón a los que se enfrentan los jóvenes en la formación de la identidad en espacios locales fracturados, sin olvidar el hecho de hacerse adulto en un mundo globalizado, hacen que estas preocupaciones sean especialmente graves. Con el fin de teorizar estos temas, recurrimos al trabajo del filósofo Jean-Luc Nancy (1991; 2000), y especialmente a su entendimiento de comunidad como constituida por un proceso fluido de comunicación basada en el reconocimiento mutuo y el intercambio. Según Nancy, la construcción de la comunidad implica dos procesos dialécticos: la identificación y la eliminación de distancias. Es decir, personas con sistemas de creencias, experiencias e identidades diferentes aparecen los unos ante los otros y participan en una interacción recíproca, al mismo tiempo que se esfuerzan para «ser en común». El reto, sobre todo para las escuelas, es: ¿cómo

crear oportunidades para la comunicación que faciliten las condiciones para que surja la comunidad? Nosotros proponemos que las redes sociales orientadas a la educación parecen bastante prometedoras en este sentido; es decir, pueden ser diseñadas para, o sus usos enfocados hacia, actividades comunicativas impulsadas por jóvenes y que ponen de relieve el intercambio recíproco éticamente y socialmente consciente.

## 2. Comunidad como comunicación

A medida que llegamos a estar más relacionados con cada vez más personas a través de distancias mayores, tanto geográficamente como metafóricamente, nos enfrentamos a los retos de encontrar formas para describir y teorizar las nuevas prácticas sociales (Willson, 2010). El concepto de «comunidad» tiene una larga historia como concepto teórico en el estudio de las formas de socialidad (Delanty, 2003), aunque ha sido criticado por demasiado utópico, excesivamente totalizador, o por ser un término demasiado amplio para ser útil (Postill, 2008). Además, las definiciones tradicionales de comunidad, en las que la localidad y la proximidad física son centrales, han sido cuestionadas por la proliferación de «comunidades virtuales» (Rheingold, 1993) que ofrecen nuevas formas de relacionarse. Los estudiosos que investigan las nuevas formas de relacionalidad con tecnologías mediáticas han descrito estas comunidades como «imaginadas» (Anderson, 1983) o «de red» (Castells, 1996), conjuntas principalmente por los sentimientos de fraternidad o de participación conjunta de las personas. Para los fines de nuestra investigación sobre una red social impulsada por jóvenes, nos hemos centrado en una dimensión de la comunidad común a la mayoría de las definiciones, es decir, en la cuestión de pertenencia que fundamentalmente pregunta: ¿De qué maneras estamos conectados los unos con los otros?

Esta pregunta es el eje de la filosofía de Nancy (1991: 29), quien sostiene que los miembros de una comunidad no se fusionan en un grupo unido —un «ser común»— sino más bien en un estado de «ser en común». «Ser» para Nancy es algo esencialmente social: la existencia siempre es la coexistencia; el yo no es previo al nosotros. Como empeño fundamentalmente

humano, estar en una comunidad consiste en siempre «ser en común», un estado fluido que reconoce la pluralidad y la diferencia, y que permite las «interpelaciones mutuas». Así la participación en una comunidad no requiere comprometerse con un conjunto de creencias comunes pero sí presupone una voluntad de asociarse con otras personas, especialmente por encima de las diferencias.

En efecto, es este entendimiento de la comunidad constituida fundamentalmente por la diferencia y la voluntad de comunicarse por encima de las diferencias, en el que encontramos especialmente generativo. Nancy (2000: 5) describe nuestra relación con los demás

**En su forma idealizada, la comunidad ha significado tradicionalmente un espacio de seguridad, conexión y comunión. No obstante, muchas comunidades contemporáneas reales representan lo contrario: peligro, distanciamiento y desconexión. Los padres de los jóvenes de nuestro estudio se preocupaban justificadamente por la seguridad de sus hijos en vecindarios reales y espacios virtuales.**

como una forma de entrelazamiento en el que las hebras se mantienen separadas incluso dentro del nudo. Estamos próximos los unos a los otros pero solo en la medida en que la proximidad entre nosotros ponga de manifiesto la distancia. Dicho de otra forma, es imposible unirnos como ser común (es decir, eliminando totalmente la distancia entre nosotros) porque es en la misma acción de compartir el espacio entre nosotros que se genera el significado. La distancia entre nosotros, por lo tanto, no es un vacío a rellenar, ni un espacio a cerrar, sino un reconocimiento de nosotros mismos en el otro y del otro en nosotros. Esta distancia es la comunicación: comunicarse supone exponer el «con», lo compartido, el entre. Por tanto, la comunidad es comunicación: el proceso de interacción recíproca. Se crea activamente y se produce de forma continua en la medida en que las personas se exponen (es decir, aparecen mutuamente) las unas a las otras.

Si tal y como propone Nancy, la comunidad es el proceso activo y fluido de comunicación, en ese caso, las nuevas formas mundiales de comunicación que

permiten las tecnologías móviles y digitales ofrecen posibilidades para «nuevas formas de pertenencia» (Delanty, 2003: 151). En el presente artículo examinamos una de estas formas en la que la pertenencia puede ser negociada en contextos digitales y vemos cómo los jóvenes crearon, construyeron conjuntamente y negociaron contextos mediante un trabajo comunicativo conjunto. Teniendo en cuenta el colapso de los contextos en los espacios virtuales, las personas que no comparten un contexto necesitan crearlo conjuntamente a través de su trabajo semiótico (Boyd, 2011; Haas, Carr & Takayoshi, 2011). Al estar disponibles menos recursos materiales, los interlocutores en contextos digitales, como las redes sociales, tienen que

**Interpretamos que sus esfuerzos para construir una presencia en el espacio en Red correspondían a la adopción de una postura de apertura hacia los demás, una voluntad de desvelar algo sobre sí mismos y de dejar una marca visible en la comunidad en ciernes. Los jóvenes explicaron que su disposición a revelarse estaba relacionada con el hecho de sentirse «más seguros», al participar en un espacio en el que un número limitado de participantes podría ver sus intentos on-line.**

incorporar la referencialidad en sus interacciones mediante la creación de redes compartidas de significado que orientan y posicionan a los participantes respecto de los otros. Así, examinamos la manera en que una red social, como espacio orientado a la comunicación, aportó nuevas oportunidades a los participantes para crear una comunidad; dicho de otro modo, el espacio proporcionó muchas vías para construir puntos de vista compartidos a través del uso de diversos instrumentos semióticos. Asimismo, prestamos una atención especial a los retos a que se enfrentan los jóvenes a la hora de descubrir y cerrar las distancias entre ellos, teniendo en cuenta que la comunicación virtual tiene muchas posibilidades para malentendidos, sobre todo en el caso de jóvenes que acaban de empezar a probar cómo posicionarse en la Red con respecto a distintos públicos interactivos.

### 3. Recopilación y análisis de datos

En 2011, trabajamos con profesores, administradores y personal de cinco centros educativos de barrios urbanos contiguos del Norte de California para diseñar un curso de ocho semanas de duración, sobre medios sociales y digitales, dirigido a alumnos de educación secundaria obligatoria (de 11 a 14 años de edad). En las clases extraescolares, los jóvenes crearon películas que compartían y comentaban en una red social privada llamada S282. De forma parecida a otras redes sociales, la S28 permitía a sus usuarios designar a sus amigos, publicar texto y medios en sus perfiles, y comunicarse mediante una serie de funcionalidades (mensajes, chats, blogs). El plan de estudios

para la clase se diseñó basado en la noción de hospitalidad, sobre la que el profesorado ayudó a los alumnos a pensar de forma crítica a través de conceptos como la amistad y la representación mediática. En parte, debido a que las clases se celebraban en colegios privados y religiosos, muchos de los cuales se caracterizaban por un ethos acogedor e integrador, los alumnos parecían aceptar estos conceptos rápidamente, incluso cuando los profesores les presionaban para hacerlo de forma crítica y reflexiva.

Los cinco colegios estaban situados dentro del Área de la Bahía de San Francisco; tenían

varias características en común, entre ellas, la de operar de forma independiente del sistema educativo público como colegio católico o en uno de los casos, como colegio concertado. Además, cada uno de los colegios acogía a alumnos de familias de renta baja, procedentes de barrios con pocos recursos. Estos alumnos representaban la diversidad típica de muchas áreas urbanas en los EEUU, donde inmigrantes más recientes de América Latina y de algunas regiones asiáticas conviven con poblaciones afroamericanas más antiguas. A pesar de coincidir en su afiliación religiosa o por su participación en el consorcio que fue creado gracias a la financiación de la iniciativa 21<sup>st</sup> Century, o ambos casos, los colegios se diferenciaban en cuanto a su cultura escolar y en los orígenes étnicos del alumnado. Los jóvenes que participaron en el estudio se enfrentaban a retos adicionales, más allá de los típicos

retos de la adolescencia, es decir, el hecho de tener que encontrar su lugar en una nación que históricamente ha marginado a muchas minorías y que ha fracasado en la eliminación de la brecha de rendimiento académico entre los alumnos blancos y alumnos procedentes de algunos países asiáticos, y el resto del alumnado. Eliminar estas brechas fue lo que impulsó la creación del programa 21<sup>st</sup> Century y una forma de lograrlo fue proporcionar a los jóvenes acceso a herramientas, competencias y prácticas tecnológicas.

Trabajamos durante tres meses con 59 participantes de los cinco centros educativos, recopilando una diversidad de datos cualitativos y cuantitativos. En el presente estudio, partimos de un análisis de todo el material publicado en la red social que obtuvimos mediante un sistema detallado, hecho a medida, que archivaba todo el contenido virtual. Basado en los resultados del análisis, creamos una serie de matrices (Miles & Huberman, 1994) para explicar los patrones de participación con respecto a jóvenes y tiempo. Utilizamos el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) para examinar las distintas funciones del sitio y estudiar cómo los jóvenes participaban en distintas actividades en línea. Además de los datos virtuales, analizamos datos recopilados en las clases extraescolares, entre los que se incluían las encuestas previas y posteriores, notas de campo, observaciones del profesorado, grabaciones en audio y vídeo de las sesiones, materiales creativos (por ejemplo, storyboards, dibujos), y entrevistas previas y posteriores con los participantes. En este artículo nos centramos en una subserie de los datos: las publicaciones y mensajes públicos y privados en la red social. Presentamos extractos y citas del trabajo de los alumnos en su formato original, incluyendo las convenciones textuales, lenguaje de mensajería instantánea, referencias de cultura popular y jerga. No se pidió a los jóvenes que evitaran estas formas de comunicación y tampoco que utilizaran las formas normalizadas del inglés. De hecho, tenían libertad para comunicarse en la manera que eligieran; las formas de comunicación elegidas y sus entresijos lingüísticos en ocasiones sirvieron en las clases extraescolares como contextos generativos para debates sobre el uso del lenguaje.

#### 4. «Ser en común»: Los intentos de los jóvenes para conocerse los unos a los otros

A pesar de su cautela inicial a la hora de hablar con compañeros desconocidos, los jóvenes adoptaron la red social S28 y rápidamente empezaron a participar de forma entusiasta en el espacio virtual. Todos los 59 participantes crearon una imagen pública en

línea, diseñando sus propias páginas de perfil y publicando diversas combinaciones de imágenes, texto y música, en una página personal que era visible para los demás miembros de la Red. Nosotros interpretamos que sus esfuerzos para construir una presencia en el espacio en Red correspondían a la adopción de una postura de apertura hacia los demás (Hull, Stornaiuolo & Sterponi, en imprenta), una voluntad de desvelar algo sobre sí mismos y dejar una marca visible en la comunidad en ciernes. Los jóvenes explicaron que su disposición a revelarse estaba relacionada con el hecho de sentirse «más seguros», al participar en un espacio en el que un número limitado de participantes podría ver sus intentos on-line. Aunque podían participar de forma pública en la red S28 mediante la publicación de información personal para que la vieran otros miembros, el carácter «privadamente público» (Lange, 2008) de la red S28 les brindaba la oportunidad de hacerlo rodeados de compañeros que participaban en el mismo programa y en el mismo tipo de actividades. Además, la Red estaba supervisada por adultos, lo que fomentaba la sensación de «seguridad» y, al mismo tiempo, afectaba la manera en que los jóvenes participaban en línea. A medida que, con el paso del tiempo, los jóvenes se comunicaban entre ellos con más facilidad y regularidad, reforzando las imágenes públicas que construían, llegaron a sentir confianza, un componente importante para establecer y profundizar las relaciones entre ellos que posteriormente constituirían la base de su comunidad emergente.

##### 4.1. Apertura a encuentros con otras personas: Una dimensión del «trabajo público» de los estudiantes

Al publicar mensajes, fotografías, vídeos y música en la Red, todos los 59 jóvenes dejaban huellas visibles en las áreas públicas de la Red, creando, en efecto, una imagen pública. Hicieron referencias a sus comidas preferidas, iconos de la cultura popular y personajes ficticios, junto con fotografías, vídeos y música personales y populares, todo ello con el fin de crear una identidad virtual visible para los demás participantes de la Red. El hecho de participar en las áreas públicas de la red social sirvió para anclar a los alumnos en el espacio e identificarlos como miembros activos de la comunidad, y permitir que otros leyeran sus publicaciones libremente. Descubrimos que «la exposición mutua» (Nancy, 1991) de los jóvenes en línea, es decir, sus intentos para ser visibles los unos para los otros en la arena pública de la S28, los anclaban en el espacio en Red en formas que resultaron importantes para forjar nuevas relaciones sociales.

Los jóvenes participaron públicamente en el sitio a

través de debates en el foro, comentarios, publicación de medios, blogs y grupos de interés creados por jóvenes; no obstante, dedicaron la mayor parte de sus esfuerzos (y publicaciones más frecuentes) a sus páginas de perfil personal. Por ejemplo, en la página de perfil de Sebastián (figura 1), utilizando el nombre de usuario elegido por él, «monstruo en la oscuridad», el joven se representaba a través de una imagen de avatar del personaje popular de dibujos animados: el Pájaro Loco, con un fondo decorativo de la conocida banda Linkin Park.

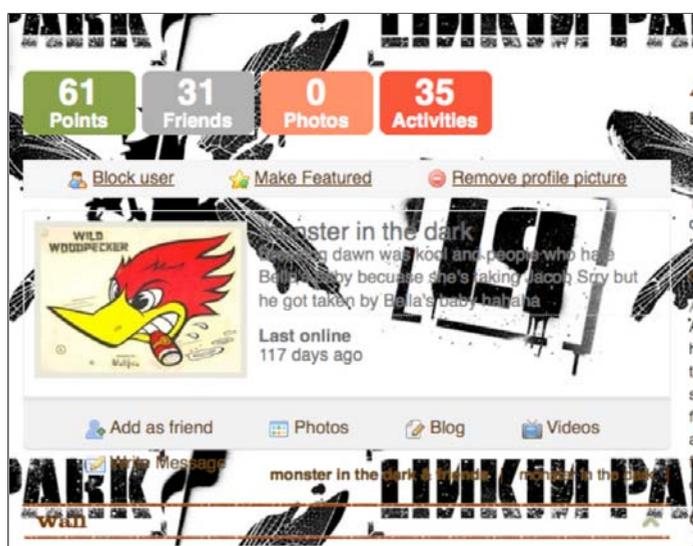


Figura 1. Página de perfil de Sebastián.

Mediante la expresión pública de sus afiliaciones culturales populares en su página, en lo que Liu (2008) ha llamado «una representación de gustos», Sebastián estableció su presencia como miembro activo de una comunidad virtual mediante la publicación de información personal. Desveló información adicional sobre su vida familiar y sus gustos mediante la publicación de una breve biografía y la actualización periódica de los mensajes sobre su estado.

De esta forma, Sebastián se hizo más «conocible» por los demás miembros de la Red. Al crear la imagen pública de un joven al que le gustaba la música popular y el fútbol, que amaba a su familia y veía dibujos animados y películas contemporáneas –todos posibles puntos para que su público entablara una conversación con él–, brindaba a los demás la oportunidad de participar con él en el espacio virtual. Al prestar una atención tan esmerada a estas representaciones públicas, los jóvenes parecían señalar una apertura hacia los demás, ayudando a los otros a conocer más sobre ellos a través de la autorrevelación. Los jóvenes recu-

rrían a estas exposiciones públicas para aprender los unos sobre los otros durante todo el programa; las miraban antes de establecer contacto por primera vez, hacían referencia a ellas en sus conversaciones, y las utilizaban para establecer un terreno común con interlocutores desconocidos.

#### 4.2. Negociar los espacios privados: Una dimensión del «trabajo público» de los estudiantes

Por un lado, las áreas públicas se demostraron importantes para mostrar identidades y posturas concretas que, por supuesto, podían ser vistas por muchos públicos, incluidos compañeros y adultos conocidos y desconocidos; por otro lado, las áreas privadas facilitaron distintas formas de llegar a conocerse. En estos dominios públicos, los jóvenes hacían referencia a las imágenes públicas que eran importantes para demostrar la presencia juvenil, pero iban más allá de estas manifestaciones de identidad para negociar las relaciones interpersonales que formaban la piedra angular de la nueva comunidad. Los chats y los mensajes privados, como espacios diádicos, no visibles por los compañeros y profesores, brindaron oportunidades sincrónicas y asincrónicas a los jóvenes para negociar sus relaciones y aprender los unos sobre los otros en privado. Ya que los alumnos no tenían que preocuparse de que los

demás pudieran ver estas conversaciones públicamente, observamos que se arriesgaron más que en el dominio público. Por ejemplo, un joven, Julio, se sentía cómodo al expresar sus emociones a su amiga en línea, Isabel, escribiendo «te quiero como a una amiga». Mientras los espacios públicos brindaban a los jóvenes la oportunidad de jugar de forma multimodal con representaciones de su yo, los espacios privados aportaron las oportunidades necesarias para negociar estas relaciones, aunque en ocasiones el proceso pudo resultar difícil, y arriesgarse a compartir emociones e información con sus compañeros sin que los demás lo vieran.

Una de las formas más importantes en que los jóvenes ganaron la confianza de los demás y profundizaron sus relaciones consistía en decir la «verdad» sobre sí mismos, una proposición arriesgada, desde luego, estando en línea con personas desconocidas. Los jóvenes evaluaban constantemente si los demás merecían su confianza, buscando en sus perfiles, hablando en el espacio virtual con ellos, e intentando

descubrir si la información que proporcionaban fuera «auténtica». Con frecuencia, se intercambiaban fotografías personales como forma de establecer confianza entre los miembros de la comunidad o reforzar un contacto ya establecido. Estas exposiciones adquirieron una importancia mayor y funcionaban como una forma de «revelación» en la que los usuarios paulatinamente desvelaban facetas de información personal como manera de forjar relaciones más profundas con otros miembros de la comunidad. Una vez iniciado un contacto basado en contextos culturales compartidos, los usuarios querían ver a la persona «real» que había detrás del avatar. A modo de ejemplo, después de haber chateado 23 líneas en el espacio privado, Sofia le preguntó a Chris, «¿k aspect tiens? ¿kien ers n la foto?» (refiriéndose a las fotos de clase publicadas en el sitio), a lo que este respondió, «tngo 11 años i sy l k sta al lado dl tipo k señala cn l dedo». Las fotografías personales sirvieron como método principal para hacer visible la participación como persona «real» en la comunidad, y para abrir la puerta a amistades y profundizar las amistades entabladas.

Otra forma de reforzar todavía más estas conexiones consistía en pedir al interlocutor que revelara su nombre «real». Con frecuencia, los usuarios lo preguntaban directamente, como en el caso de Miguel quien, después de 33 líneas de chat con Asha, le preguntó : «k way. i cmo t yamas?». En otras ocasiones, los jóvenes revelaban sus nombres cuando sentían que se entendían bien con la otra persona, tal y como lo hicieron Julio y Arturo después de dos meses de interacción y cuando se enfrentaban a la posibilidad de encontrarse personalmente:

– Julio: vas a berkeley l vierns pra vr a tds ls k stan n l space2create? xk yo vy i mi nmbr real s [Julio Chávez].

– Arturo: Si i mi nmbr s [Arturo Flores] o me pue ds yamar [Arty].

Frecuentemente, la petición para que se revelara el nombre real de la persona formaba parte de un proceso más amplio de iniciación utilizado por el joven para verificar que el usuario no era un amigo «falso». Aunque el nombre en pantalla del usuario, su avatar y página de perfil les permitían presentar una cara pública cuidadosamente construida en la Red, la divulgación de datos personales, como una fotografía o el nombre real, significaba que los participantes estaban dispuestos a quitarse estas máscaras, revelar su yo «más verdadero», y de esta manera, ejercer y desarrollar confianza.

Lo de «decir la verdad» no fue del todo sencillo o sin complicaciones, especialmente para los jóvenes

que estaban desarrollando su sentido de identidad en una comunidad en red. En un intercambio que pone de manifiesto la complejidad de este empeño, Jay y Serena intentaron «situar» el uno a la otra en términos de categorías familiares de identidad, en este caso, de género:

– Jay: ers l chica verdd.

– Serena: síii.

– Jay: l sbia.

– Serena: sí y tu tb ers l chica.

– Jay: k va.

– Jay: sy l tio l tio.

– Serena: ok.

Después de chatear durante varias líneas, Jay parecía haber entendido que Serena era chica, una forma de determinar su identidad «real» que le ayudaba a posicionarse con relación a ella. Cuando ella le respondió que pensaba que él también era chica, Jay le aseveró rotundamente que él era «un tío». Estas negociaciones sobre lo que constituía el «yo verdadero» sirvieron como garantías para la interacción subsiguiente y se convirtieron en fundamentales para construir la comunidad.

#### 4.3. «Trabajo de proximidad»: Los jóvenes se posicionan

El hecho de que, en términos generales, los jóvenes adoptaran una postura abierta hacia los demás en línea no soslayaba los retos de la participación en un espacio virtual donde no podían contar con el lenguaje no verbal corporeizado para orientarles en la comunicación. Una de las formas en que los jóvenes resolvieron estos retos fue a través del «trabajo de proximidad», mediante intentos de poner nombre a y gestionar las relaciones entre ellos en el espacio virtual.

Los alumnos utilizaron una amplia diversidad de estrategias para posicionarse con respecto a otras personas, otros textos y contextos: informando a la comunidad en red «ahora estoy en casa», o publicando una foto de ellos mismos en el colegio con sus compañeros o subiendo un vídeo sobre su vida familiar. Al situarse de forma relacionada (con otras personas, con textos y contextos), los jóvenes revelaron la distancia entre ellos y los otros, desvelando su posición metafórica en la comunidad virtual. También utilizaron el trabajo de proximidad para negociar y cerrar estas distancias, determinando de forma colaborativa cuál era su posición con relación a los demás e intentando disminuir dicha distancia al trabajar hacia un entendimiento mutuo. A través de un esfuerzo conjunto, los jóvenes construyeron juntos un significado compartido; y así sucesivamente construyeron sus relaciones y estable-

cieron una base sólida para el sentido emergente de comunidad.

Teniendo en cuenta que los jóvenes trabajaron juntos para construir significados compartidos, gran parte del trabajo de proximidad en la Red se hizo en forma de negociación. Al negociar el significado conjuntamente, los participantes crearon un conjunto compartido de textos y experiencias comunes en la Red, un repertorio que sirvió para vincular a los miembros de la Red entre sí. Una de las maneras de utilizar este repertorio para construir relaciones fue mediante las bromas privadas que solo los miembros de la comunidad entendían. Una de estas bromas privadas se refería a la afinidad por comer pollo frito. Todo empezó con la publicación por Isabel de una imagen de fondo con pollo frito que fue adoptada en toda la Red y cada vez más usuarios utilizaron el tropo de «pollo frito» para construir un sentido de vinculación y pertenencia a la comunidad. Este sentido de pertenencia fue fomentado por un lenguaje incluyente y referencias a experiencias compartidas. Por ejemplo, los participantes utilizaban habitualmente pronombres de tercera persona plural (nosotros, nos) para enmarcar experiencias como compartidas, y muchas veces escribían mensajes directos o «shout-outs» dirigidos a la comunidad en general, como el cumplido de Virginia que se publicó como un mensaje de estado: «¡Disfruté de los vídeos de todos ayer por la noche, eran estupendos!». Se refería a una experiencia compartida, una noche de cine que reunió a todos los participantes en persona para mostrar sus películas; su mensaje reunía a todos en el espacio virtual para recordarlo y transmitir el mensaje «estamos en esto juntos».

No obstante, no toda la negociación estuvo libre de problemas y con frecuencia, los jóvenes tenían que aplicarse para posicionarse en relación con los demás, utilizando formas que serían «oídas» y reconocidas. Un modo de abordar este problema fue mediante la publicación de, y referencia a, fotos y vídeos personales que anclaban a los alumnos en la comunidad virtual, haciendo visible su presencia y proporcionando una piedra de toque común. En el ejemplo siguiente, Hannah y James negociaron un posible malentendido utilizando fotografías para eliminar la distancia entre ellos:

- Hannah: ola.
- James: ola.
- James: a k colegio vas?
- Hannah: [Nombre 1].
- Hannah: y t?
- James: [Nombre 2] dnd van tds ls tios buenos.
- Hannah: t crees tio bueno?

- James: esa n s l foto mia s d mis amigs.
- Hannah: stas seguro?
- James: si, s la verdd.
- James: toy muy bueno i tengo nvia.
- Hannah: da = puedo vr l fto tuya?
- James: y t k? tienes nvio o no? seguro k ers fea.
- James: spera k subo l foto mia.
- Hannah: way i no, n soy fea i n tengo nvio:}
- James: ntoncs cuentam css sobr ti.
- Hannah: tengo k ir a jugar al futbol.

Aunque la conversación empezara de forma bastante cordial, el comentario de James diciendo que estaba «donde van todos los tíos buenos» cambió el tono de la conversación y condujo a un discurso de coqueteo/flirteo. James seguía bravuconeando, alejándose de forma marcada del discurso de cordialidad en la Red, aseverando que él estaba «muy bueno y tenía novia» antes de insultar a Hannah diciendo que ella era «fea seguro». Hannah, en lugar de ofenderse por el insulto o abandonar la conversación totalmente, hizo referencia a unas fotografías para cuestionar lo que James afirmaba, mostrándose escéptica ante sus afirmaciones. Los usuarios, como Hannah, que modelaban la forma de posicionarse en el espacio de maneras fundamentadas, establecieron posibles formas de eliminar distancias (y dejaron abierta la posibilidad de preguntas como la de, «entonces cuéntame cosas sobre tí»). El hecho de recurrir a las fotografías durante este intercambio ayudó a Hannah y James a evitar posibles malentendidos y metidas de pata comunicativas, ya que se basaron en los textos o contextos que habían construido juntos.

##### 5. El trabajo de comunicación de la comunidad S28

A pesar de que los jóvenes participantes en nuestro estudio efectivamente se enfrentaron a dificultades para comunicarse con personas desconocidas, nos siguen sorprendiendo la perseverancia, imaginación y creatividad que demostraron en sus intentos recíprocos de aprender los unos sobre, de, y con, los otros. Nuestros jóvenes participaron en los procesos clave para el desarrollo de la comunidad propuestos por Nancy: seguían abiertos a conocerse y colaboraron para eliminar las distancias entre ellos. Observamos que los jóvenes lograron esto principalmente a través de su participación en dos tipos de «trabajo de comunicación» a la hora de construir sus relaciones por encima de las diferencias, lo que llamamos «trabajo público» y «trabajo de proximidad».

En su «trabajo público», los jóvenes negociaron los diversos públicos del espacio virtual, cambiando y adaptando sus estrategias retóricas a cada uno de los

espacios comunes y privados. En los espacios comunes de la Red, los alumnos construyeron imágenes públicas que sirvieron como puentes de comunicación hacia los demás; allí participaron en un discurso cívico que fomentó la buena voluntad y modeló el comportamiento apropiado entre ellos en el sitio. En los espacios privados, los jóvenes adoptaron distintos estilos de comunicación, asumiendo mayores riesgos interpersonales a la hora de compartir datos personales y retándose entre ellos a revelarse tal y como eran «de verdad». En su «trabajo de proximidad», los participantes se situaron en el espacio virtual con relación a los demás, creando sucesivamente contextos culturales compartidos y forjando vínculos comunes. A través del trabajo público y asimismo del trabajo de proximidad, los jóvenes participaron en la tarea fundamental de cualquier comunidad, es decir, identificar y eliminar las distancias entre las personas a través de la comunicación. Al incluirse en la comunidad, los jóvenes señalaban que estaban abiertos y dispuestos a relacionarse entre ellos; al negociar sus posiciones en la comunidad con respecto a los demás, habitaron los espacios entre ellos, aprendiendo los unos sobre los otros y sobre sí mismos durante el proceso. Esto, según Nancy, es el «ser en común», reconocer a nosotros mismos en el otro y al otro en nosotros mismos.

Tampoco queremos sugerir que sus intentos no tuvieran complicaciones; de hecho, solo hay que fijarse en los discursos cada vez más divisivos que nos separan los unos de los otros para comprender que la construcción de comunidad y la comunicación por encima de las diferencias son tareas abrumadoras. Introna y Brigham (2007) sostienen que la carga ética clave de la comunidad es la hospitalidad (Silverstone, 2007), que se tiene que inventar y negociar en cada momento. Este estudio muestra que las redes sociales orientadas a la educación, como la S28, aportan muchas vías para que los jóvenes participen en prácticas hospitalarias, cometan y resuelvan errores, y desarrollen capacidades para ser comunicadores «capaces de responder» en un mundo global, teniendo el apoyo de un marco educativo en cada momento. La necesidad de un marco educativo éticamente sintonizado es especialmente urgente ante el número creciente de comunidades que se enfrentan a retos preocupantes y divisiones culturales y sociales profundas, que se agravan todavía más por las nuevas responsabilidades y retos que surgen de la comunicación a través de los medios digitales. Lamentablemente, aunque la mayoría de los centros educativos en los EEUU actualmente tiene acceso a tecnologías digitales con el potencial de conectar a las personas de formas nuevas, sigue

existiendo una gran brecha entre las oportunidades abundantes que ofrecen estas tecnologías para el aprendizaje y las prácticas tecnológicas limitadas que prevalecen en muchos colegios (Cuban, 2001). Esta brecha es todavía más marcada si nos referimos a la incorporación en los centros educativos de tecnologías «Web 2.0», como las redes sociales, que con frecuencia están prohibidas o consideradas tangenciales a la enseñanza y el aprendizaje (Hutchison & Reinking, 2011).

No obstante, tal y como indica este estudio, las instituciones educativas tienen un papel importante que desempeñar para fomentar las clases de prácticas hospitalarias que facilitan el éxito de una comunidad. Las redes sociales orientadas a la educación, especialmente, pueden ser un método generativo para fomentar las competencias comunicativas importantes para el siglo XXI, ya que se centran en la producción colaborativa de significado construido conjuntamente utilizando diversos instrumentos semióticos. Como hemos mostrado, posiblemente algunas de las capacidades más destacadas que los educadores puedan ayudar a fomentar actualmente son la predisposición de los jóvenes a ser interlocutores considerados, críticos y hospitalarios, dispuestos a «ser en común» con otros que pudiesen parecer bastante diferentes de, y ajenos a ellos, a pesar de vivir en comunidades contiguas y compartir una identidad nacional y un abanico de afinidades y vinculaciones. Al utilizar un repertorio de instrumentos semióticos, los participantes en las redes sociales pueden negociar los muchos espacios y distancias virtuales a través de su trabajo público y de proximidad, y así construir relaciones en un mundo en el que nuestras capacidades para la interacción y para construir relaciones pueden parecer en ocasiones increíblemente endeble, aunque ahora sean más importantes que nunca.

### Agradecimientos

La cuarta autora de este artículo es Glynda A. Hull, Profesora de la Universidad de California, Berkeley.

### Notas

<sup>1</sup> Este proyecto, dirigido por Glynda A. Hull, ha sido financiado en parte por una beca de UC Links, un programa colaborativo de Comunidad-Universidad, a través de la Universidad de California. Queremos agradecer a UC Links y asimismo a los miembros de la iniciativa, 21st Century Afterschool Collaborative, que contribuyeron a hacer posible este proyecto, en especial el personal y los jóvenes de los centros participantes, y especialmente, Jeeva Roche, Gary Jones, Jonah Cohen, Victoria Cooper, Regena Ross, José Lizárraga, Rian Whittle y Adrienne Herd. Todos los nombres utilizados para referirse a los jóvenes y a los centros educativos son ficticios.

<sup>2</sup> Los alumnos utilizaron una partición privada de la red social Spa-

ce2Cre8 ([www.space2cre8.com](http://www.space2cre8.com)), una plataforma creada por nosotros como parte de un proyecto de investigación de diseño, de tres años de duración, en el que participaron jóvenes de todo el mundo y que fue financiado principalmente por la Fundación Spencer.

## Referencias

- ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- BANAJI, S. & BUCKINGHAM, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *IJLM*, 2(1), 15-24. (DOI:10.1162/ijlm\_a\_00038).
- BOYD, D. (2011). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. In Z. PAPACHARISSI (Ed.), *Networked Self* (pp. 38-57). New York: Routledge.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- CUBAN, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DELANTY, G. (2003). *Community*. London: Routledge.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- HAAS, C., CARR, B.J. & TAKAYOSHI, P. (2011). Building and Maintaining Contexts in Interactive Networked Writing: An Examination of Deixis and Intertextuality in Instant Messaging. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(3), 276-298. (DOI: 10.1177/1050651911401248).
- HANSEN, D.T. (2010). Cosmopolitanism and Education: A View from the Ground. *Teachers College Record*, 112(1), 1-30.
- HULL, G.A., STORNAIUOLO, A. & STERPONI, L. (in press). Imagined Readers and Hospitable Texts: Global Youth Connect Online. In D. ALVERMANN, N. UNRAU & R. RUDELL (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 6th edition. IRA.
- HUTCHISON, A. & REINKING, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies into Literacy Instruction: A National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- INTRONA, L.D. & BRIGHAM, M. (2007). Reconsidering Community and the Stranger in the Age of Virtuality. *Society and Business Review*, 2(2), 166-178. (DOI:10.1108/17465680710757385).
- LANGE, P.G. (2008). Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 361-380. (DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00400.x).
- LIU, H. (2008). Social Network Profiles as Taste Performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 252-275. (DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00395.x).
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NANCY, J.L. (1991). *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- NANCY, J.L. (2000). *Being Singular Plural*. Stanford, CA: Stanford UP.
- PAPACHARISSI, Z. (2002). The Virtual Sphere: The Internet as a Public Sphere. *New Media & Society*, 4(1), 9-27. (DOI:10.1177/14614440222226244).
- POSTILL, J. (2008). Localizing the Internet Beyond Communities and Networks. *New Media & Society*, 10(3), 413-431. (DOI:10.1177/1461444808089416).
- POYNITZ, S.R. (2009). «On Behalf of a Shared World»: Arendian Politics in a Culture of Youth Media Participation. Review of Education, *Pedagogy, and Cultural Studies*, 31(4), 365-386.
- RHEINGOLD, H. (1993). *The Virtual Community*. Addison Wesley.
- SILVERSTONE, R. (2007). *Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Cambridge, UK: Polity.
- WILLSON, M. (2010). Technology, Networks and Communities. *Information, Communication & Society*, 13(5), 747-764. (DOI: 10.1080/13691180903271572).

