

3

Después del Conectar igualdad

Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata

Sebastián Benítez Larghi (coordinador)



EDICIONES
DE LA FAHCE



Después del Conectar igualdad

Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata

Sebastián Benítez Larghi (coordinador)



2022

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editor por Ediciones de la FaHCE: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2022 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2127-7

Colección Gran La Plata, 3

Cita sugerida: Benítez Larghi, S. (Coord.). (2022). *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (Gran La Plata ; 3). doi:10.24215/978-950-34-2127-7

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/196>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Juan Antonio Ennis

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Colección Gran La Plata

La colección Gran La Plata es impulsada por el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales como parte de su proyecto de investigación institucional de unidades ejecutoras apoyado por el CONICET (PUE). El territorio es el eje vertebrador de los estudios sobre la estructura social, las relaciones sociales y los conflictos sociopolíticos; los valores, actitudes y representaciones socioculturales; las políticas públicas, y la reconstrucción histórica de las principales problemáticas que afectan a una región estrechamente vinculada al quehacer cotidiano de nuestra universidad. La intención de fortalecer los puentes de diálogo entre nuestras investigaciones y la ciudadanía, las organizaciones sociales y las distintas instancias del Estado es lo que motiva la publicación de estos libros.

Índice

<u>Introducción</u>	
<u>Sebastián Benítez Larghi</u>	<u>9</u>
<u>Trabajador de mañana, estudiante de tarde, youtuber de noche:</u> <u>El largo camino de la apropiación entre jóvenes varones</u> <u>de sectores populares</u>	
<u>Sebastián Benítez Larghi y Nicolás Welschinger Lascano</u>	<u>23</u>
<u>¿Los herederos digitales? Alfabetización digital entre jóvenes</u> <u>de clases medias altas</u>	
<u>Magdalena Lemus</u>	<u>49</u>
<u>M´hijo el informático: Trayectorias socioeducativas de jóvenes</u> <u>estudiantes de informática</u>	
<u>Sebastián Benítez Larghi y Nicolás Welschinger Lascano</u>	<u>83</u>
<u>Tecnologías, género y clase: Una aproximación interseccional</u> <u>a las trayectorias de apropiación tecnológica de mujeres</u> <u>de sectores populares</u>	
<u>Rosario Guzzo y Clara Hernández</u>	<u>125</u>
<u>Conclusiones</u>	<u>163</u>
<u>Quienes escriben</u>	<u>177</u>

Introducción

Sebastián Benítez Larghi

Durante los últimos treinta años, las ciencias sociales han explorado y debatido acerca de los marcos epistémicos, teóricos y metodológicos para generar conocimientos válidos en torno a las juventudes en general y a las latinoamericanas en particular. Fruto de ese derrotero se logró desterrar aquellas visiones que entendían a la juventud como una mera etapa de transición hacia la adultez sin pliegues ni significaciones en sí misma. El giro fue entonces doble: se trataba ahora de entender al objeto de estudio en su heterogeneidad (de allí el término *juventudes* en plural) y en su legitimidad simbólica (de allí el interés por captar la perspectiva de los propios actores juveniles abandonando todo vestigio de adultocentrismo). La irrupción vertiginosa de las tecnologías digitales vino a reforzar el interés por el estudio de las culturas juveniles, toda vez que las generaciones más jóvenes demostraron ser las más receptivas e intensivas en su uso. De este modo, se ha abierto un amplio campo de estudios dedicado a analizar las prácticas y representaciones juveniles en torno a las computadoras, teléfonos móviles y otros dispositivos conectados a Internet.

Este libro es resultado de un conjunto secuencial de investigaciones sobre la apropiación de las tecnologías digitales por parte de las juventudes argentinas. El programa de investigación se construyó a partir de una estrategia poco utilizada para analizar el objeto de estudio: el enfoque biográfico y la construcción de tecnobiogra-

fías. El enfoque biográfico cobra especial potencialidad para construir las trayectorias de apropiación de los jóvenes, identificando de qué manera, en qué espacios y momentos, y en vinculación con qué actores a lo largo de su curso de vida los jóvenes se han apropiado de las tecnologías. Dado el carácter ubicuo y muchas veces naturalizado de los vínculos con las tecnologías, construir las trayectorias de apropiación implica rastrear usos y representaciones en relación con procesos más amplios relativos a la producción de conocimiento, la sociabilidad, la subjetivación, la diferenciación y distinción, el desarrollo de habilidades, el acceso a la información, entre otros. A la vez, implica indagar en los recorridos escolares, la historia familiar, las mudanzas y migraciones, en las prácticas de esparcimiento y tiempo libre, entre otras.

Asimismo, el programa de investigación se propuso “seguir” las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales a lo largo de la vida de jóvenes de diferente procedencia social, con la intención de analizar los modos de incidencia de una política pública de inclusión digital de largo alcance como el Programa Conectar Igualdad (2010-2018) implementado en la Argentina. De este modo, la investigación acompañó el proceso de diseño, implementación y evaluación de la política, y, gracias a sus diferentes fases y etapas de trabajo de campo, nos permite analizar el antes, el durante y el después del Programa Conectar Igualdad (PCI). ¿Cuáles eran las condiciones de acceso a las tecnologías digitales de las juventudes previas a la implementación del programa? ¿De qué modo esta política fue apropiada por sus destinatarios y cómo fue incorporada y resignificada en la vida cotidiana de estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de Argentina? ¿Qué incidencia tuvo el PCI en la trayectoria educativa y laboral de sus beneficiarias/os una vez que egresaron de la escuela?

El Programa Conectar Igualdad ha generado muchísimas controversias. Hoy, a más de diez años de su implementación, y luego

de haber sido desmantelado, nos obliga a revisar los hallazgos de la gran cantidad de investigaciones realizadas en torno a dicho programa. Vale la pena aclarar que –quizás fruto de aquellas controversias que acompañaron desde su mismísimo lanzamiento– el PCI debe ser una de las políticas públicas más evaluadas y analizadas en la Argentina reciente. Una mirada más atenta sobre todo aquello que se sabe con evidencia empírica construida de manera sólida y sistemática desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, tanto por los propios organismos estatales encargados de implementar el PCI como por un sinnúmero de investigaciones académicas, nos permite complejizar el análisis y superar debates que –estériles pero no inocuos– se intentaron instalar desde la gestión de Cambiemos (2015-2019), con el único objetivo de esmerilar la educación pública, estigmatizar a sus beneficiarios, y, en definitiva, clausurar las políticas que garantizaran derechos y promovieran la igualdad.

Este libro se propone reponer, con rigurosidad científica y sostenida en evidencia construida y validada desde una mirada socioantropológica, los sinuosos caminos de la apropiación tecnológica, respecto de la cual sujetos, objetos y políticas tienden múltiples interrelaciones. Para comprenderlas, se recupera la perspectiva de los propios actores y, a partir de sus relatos, se reconstruyen sus tecnobiografías de manera situada.

1. Hacia una teoría de la apropiación tecnológica en el marco de las desigualdades sociales

La investigación en la cual se basa este libro pretende contribuir al campo de los estudios sociológicos de las tecnologías digitales a partir de tres tipos de movimientos: epistémico, teórico y metodológico.

En relación con el primero, los textos del libro proponen una reflexión sobre el modo en que se construye el conocimiento sobre el lugar ocupado por las tecnologías en el modelo societal con-

temporáneo. La conformación de las tecnologías digitales como un problema sociológico no es espontánea, sino que surge a partir de un ejercicio reflexivo que es necesario explicitar. La sociología de la cultura en general, y de las tecnologías digitales en particular, ha recorrido –y aún lo hace– un largo camino en pos de legitimar sus objetos de estudio. Si bien su abordaje desde las ciencias informáticas resulta autoevidente, no lo es su estudio desde las ciencias sociales. Por ello, es preciso reflexionar sobre qué aspectos de este problema pueden conocerse y cuáles no. ¿Qué esferas o facetas del problema se iluminan y cuáles quedan a oscuras según la perspectiva adoptada? La respuesta dependerá en definitiva de las decisiones epistémicas que guíen nuestro trabajo como investigadoras/es: cómo se concibe el vínculo entre sujeto-objeto, qué lugar y qué rol se les asigna a los actores sociales, cómo se analizan las interrelaciones entre lo individual y lo colectivo, entre lo personal y lo social. Desde nuestra perspectiva, es preciso dejar atrás las pretensiones positivistas generalmente implícitas en las evaluaciones de las políticas de inclusión digital. La ilusión de medir el impacto de una política o de una tecnología en sí mismo, de manera aislada y descontextualizada, es justamente eso, una ilusión. Esto no quiere decir que la política no deba evaluar el modo en que ciertos objetivos planteados se van cumpliendo o no, para, lógicamente, decidir si se trata de medidas que merecen o no ser promovidas y continuadas en el tiempo. Lo que resulta ilusorio de la perspectiva positivista es asignar una relación de causalidad aséptica entre la introducción de la tecnología y las conductas sociales que esto generaría. Dicha ilusión cubre con un velo la riqueza sociológica de la interacción: la tecnología no es neutral en términos sociales y sus significados no se clausuran en la etapa de su diseño. Los objetos son depositarios, desde su propio diseño, de conocimientos, saberes, valores y visiones del mundo particulares, que, objetivados mediante la técnica, aparecen desvinculados de su origen social.

El segundo movimiento, indisolublemente ligado al anterior, es de naturaleza teórica. ¿Qué categorías se construyen para dar cuenta del objeto de estudio? ¿Cómo se concibe a la tecnología en general y a las digitales en particular sin analizarlas en abstracto y de manera deshistorizada? Aquí se trata de evitar visiones idealistas, esencialistas, y, por ende, reduccionistas. Las tecnologías no son planas ni unidimensionales, sino que son el producto de procesos materiales y simbólicos que movilizan diferentes tipos de conocimientos, que incluyen conocimientos objetivados en los dispositivos, plataformas, programas y contenidos, pero también habilidades, normas, valores, lenguajes y otro tipo de representaciones de naturaleza intersubjetiva (Zuckerfeld, 2014). El significado de las tecnologías digitales se construye de manera situada y contextual a partir de la interacción particular entre todo este conjunto de conocimientos. Por lo tanto, el significado no emana únicamente del objeto *per se*.

El concepto de apropiación resulta clave para ejercer este movimiento, ya que, al tener en cuenta la perspectiva de los propios actores, logra conjugar necesidades, propósitos, habilidades, logros, expectativas y ansiedades, las cuales, al ser depositadas en las TIC, traccionan las prácticas tecnológicas que aquellos desarrollan (Thompson, 1998, p. 62). Es decir, se trata de una experiencia que se construye social, histórica y biográficamente, y que resulta, al mismo tiempo, diferenciada según la clase social, el género, la pertenencia generacional y la propia biografía. La apropiación tecnológica es un proceso sociotécnico-cultural dialéctico en constante evolución, y, por lo tanto, imposible de cerrar. Así, la tendencia existente hacia la universalización del acceso hogareño a las tecnologías digitales no implica que su apropiación se vuelva completamente equitativa. Más allá de las brechas de acceso que persisten y las nuevas inequidades que emergen, sostenemos que la principal fuente de desigualdades va más allá del mero acceso a los dispositi-

tivos y conexiones, en tanto responde a procesos de interacción sociotécnica más complejos. Nos referimos específicamente al peso de las trayectorias personales y familiares en los modos en que diferentes grupos logran apropiarse de Internet. En este sentido, la investigación ha buscado trascender los enfoques que asumen la existencia de generaciones distanciadas de nativos e inmigrantes digitales como agrupamientos estancos. Los estudios cualitativos justamente han puesto de manifiesto la necesidad de comprender los lazos intergeneracionales en relación con las tecnologías digitales, ya que a través de esos lazos se establecen acuerdos, negociaciones, préstamos, intercambios de saberes y conocimientos que hacen a la configuración de los sentidos que ellas asumen.

Finalmente, es preciso un movimiento metodológico acorde con la perspectiva epistemológica y teórica asumida. Dado que la apropiación no se da en el vacío ni es un hecho aislado de su contexto –sino que consiste en un proceso situado, cuyo desarrollo es intrínseco al curso de la vida de los sujetos–, la investigación social debe abordar el acceso, el uso y la apropiación de Internet como parte de sus trayectorias biográficas. Si bien la metodología cuantitativa permite conocer a grandes rasgos las condiciones de acceso y las prácticas tecnológicas con un cierto grado de representatividad –cuestión que resulta por demás indispensable–, es imprescindible triangular dichos enfoques con una estrategia cualitativa que permita establecer y comprender los vínculos intrínsecos entre los cursos de vida y las trayectorias de apropiación de Internet. En la actualidad, el análisis de los complejos vínculos entre las desigualdades sociales y digitales suscita acalorados debates tanto en el ámbito académico como en el ámbito político. Los modos en que las brechas sociales, culturales y educativas inciden en –y, a la vez, se ven reforzadas por– las brechas digitales son objeto de múltiples interpretaciones. Sin embargo, existe cierto consenso en que el foco del estudio de las brechas digitales se ha ido desplazando

desde las cuestiones vinculadas con el acceso a las tecnologías digitales (brecha de primer nivel) hacia las competencias para manejarlas (brecha de segundo nivel), y, sobre todo, hacia las prácticas que las personas y grupos sociales construyen en torno a ellas (brecha de tercer nivel). En este marco, si bien los datos duros sobre posesión de artefactos (computadoras, teléfonos celulares, tabletas) y conectividad a Internet resultan ineludibles, el análisis en profundidad de los procesos de apropiación social de estas tecnologías cobra vital relevancia.

En efecto, existen dimensiones de las brechas digitales y sociales para las cuales los instrumentos cuantitativos resultan poco sensibles, por lo que la utilización indiscriminada de los datos que arrojan corre serios riesgos de presentar una visión descontextualizada y ahistórica de los procesos sociales. El estudio del lugar otorgado a las tecnologías digitales en la vida contemporánea debe entonces desprenderse de todo vestigio tecnocéntrico y ubicar la interacción entre sujeto y objeto técnico en las actividades de la vida cotidiana, en relación con las cuales el pulular creativo de niñas, niños y adolescentes, así como las refuncionalizaciones y usos inesperados, otorgan sentido a los artefactos.

2. La reconstrucción de tecnobiografías: un trabajo de campo de largo aliento

Dado el enfoque epistémico, teórico y metodológico elegido, es preciso construir instrumentos sensibles para reconstruir procesos y no fotografiar situaciones estancas. En tanto la apropiación no es lineal ni unidireccional, debemos trascender la mera determinación (accede/no accede, maneja/no maneja, usa/no usa) y reconstruir trayectorias de manera situada. Con el objetivo de comprender cómo el proceso de socialización de jóvenes beneficiarias/os del PCI se da en paralelo con el proceso de socialización escolar, y saber de qué modos la llegada del PCI genera un puente entre estas dos for-

mas de socialización –que se tensionan, y, a su vez, se potencian–, hemos adaptado el enfoque biográfico para la reconstrucción de sus tecnobiografías. Según Denzin (1989), el método biográfico permite identificar puntos de inflexión asociados con los vínculos que se tejen entre los sujetos y las instituciones (Sautu, 2004). Así, este enfoque brinda los elementos considerados para la elaboración de las tecnobiografías como recurso interpretativo de la realidad, los cuales emergen de la combinación de registros de las/os informantes en diferentes contextos: la intimidad, el hogar, los grupos de pares y las instituciones educativas. Las tecnobiografías (Ching & Vigdor, 2005), como horizonte de construcción, jerarquizan, como dijimos, la voz de los informantes, pero también las trayectorias sociales, culturales, políticas y económicas de los sujetos que participaron en la investigación. Las tecnobiografías comprenden el derrotero en el tiempo de las condiciones, motivaciones y actitudes por las cuales un individuo o un grupo de individuos experimenta la tecnología (Ching & Vigdor, 2005, p. 3). Esto trasciende la mera medición de acceso a dispositivos y adquisición de habilidades digitales, ya que se busca reconstruir momentos significativos en los que instituciones, encuentros, emociones, presiones y sentimientos otorgan sentido a aquellas experiencias.

Desde una perspectiva latinoamericana de los estudios culturales, diversos trabajos e investigaciones (Cabrera Paz, 2001; Winocur, 2009; Remondino, 2012; Benítez Larghi et al., 2014) han puesto el foco en las representaciones sociales de las TIC para comprender los sentidos en que los usos y prácticas digitales constituyen modos diferenciales de apropiación. Esta postura responde a un paradigma comprensivista, crítico de abordajes positivistas y tecnodeterministas. Lejos de poder ser situados en una cadena lineal (recursos previos *offline* - accesos - habilidades - usos - productos y resultados *online* - recursos *offline* obtenidos), los vínculos entre tecnología y desigualdades deben comprenderse en la compleja argamasa de

sentidos en la que todos esos eslabones se enredan y convergen simultáneamente. Así, desde el sur, planteamos recuperar la perspectiva de los actores como paradigma epistémico, y la noción de apropiación como lente teórico para comprender los significados que las TIC adquieren en la vida cotidiana. En consecuencia, resulta imposible entender la coconstitución de desigualdades sociales y digitales a partir de una condición estática y transparente (posee/no posee, accede/no accede, sabe/no sabe, aprovecha/no aprovecha). De allí que metodológicamente hayamos optado por la reconstrucción de trayectorias, lo que permite conocer cómo se retroalimentan diversas desigualdades en la experiencia de los sujetos.

La investigación se planeó en tres fases metodológicas: 1) estudio de las recurrencias de relación con las tecnologías en jóvenes y familias de distintos sectores sociales (2012-2013); 2) la comparación de las tecnobiografías típicas de los distintos sectores sociales (2014-2015); 3) el seguimiento de las trayectorias de apropiación de las TIC una vez cumplido el egreso de la escuela secundaria (2016-2017).

Durante la primera fase se seleccionaron seis escuelas (tres concurridas por alumnos de clases populares y tres donde predominan los de clases medias y medias altas), en las cuales ya se ha implementado el PCI. En cada una de ellas el trabajo se inició con una etapa exploratoria, consistente en el desarrollo de un conjunto de entrevistas semiestructuradas con jóvenes beneficiarios del PCI. A partir de este primer ciclo de entrevistas, realizado en el año 2012, se desarrolló un análisis preliminar destinado a detectar los casos de mayor potencial heurístico para la construcción subsiguiente de las historias de vida a nivel individual y familiar. La selección de los casos se realizó siguiendo los principios del muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2010), orientado a articular de manera reflexiva la construcción de datos con la elaboración de teoría, en tanto los nuevos casos se van seleccionando de acuerdo

con las necesidades que el propio análisis va señalando (Glaser & Strauss, 1967). Una vez seleccionados los casos (24 en total, 12 de clases populares y 12 de clases medias, divididos por igual entre varones y mujeres), para elaborar las historias de vida se hicieron entrevistas biográficas en las que se indagó en la trayectoria vital de los jóvenes y sus vínculos con las tecnologías, con vistas a producir un “relato de vida”. El último paso, llevado adelante durante el 2013, consistió en la reunión de esta producción para elaborar un relato cronológico y estructurado.

Durante la segunda fase, el análisis comparado de las biografías de los jóvenes de distinta extracción socioeconómica se articuló sobre algunas dimensiones relevantes que aquí anticipamos: a) el primer contacto con la computadora e Internet; b) los procesos de aprendizaje y socialización en el uso de la computadora e Internet; c) los actores y espacios que intervinieron en el proceso; d) el rol del hogar y la familia como entornos vitales de los jóvenes; e) el grado de incorporación de las tecnologías en el hogar y en la vida cotidiana; f) los imaginarios socioculturales sobre las tecnologías informáticas.

Finalmente, durante la tercera fase de investigación (2016-2017) se volvió a contactar a 16 de aquellos casos (8 de cada extracción social, varones y mujeres por igual), para conocer cómo habían continuado sus trayectorias una vez egresados de la escuela secundaria.

3. Capítulos y actores del libro

La estructura del libro busca evidenciar las distintas tecnobiografías, reconstruidas a partir del análisis de aquellos factores diferenciales que distinguen las trayectorias de los actores. El primer capítulo se propone revisar y tensionar los modos de interpretación y clasificación de los procesos de apropiación de las tecnologías digitales por parte de jóvenes varones de clases populares. En pos de

comprender la experiencia juvenil de los beneficiarios del Programa Conectar Igualdad sin caer en determinismos, clasificaciones binarias y etnocentrismos es preciso un desplazamiento teórico-metodológico hacia la exploración de la pluralidad de estilos de vida y de gustos, de valores, de moralidades, de distintos principios de legitimidad cultural operantes, más allá del volumen y la estructura del capital económico o cultural de los grupos sociales a los que los informantes pertenecen, o de los capitales culturales que el sistema educativo reconoce como legítimos. Lo que enfoca este capítulo es la descomposición gradual, la fricción, la tensión en que entran principios de legitimidad emergentes en la experiencia juvenil por causa de sus apropiaciones de lo digital. Para abordar este desplazamiento, el capítulo se propone explorar la continuidad y tensiones que existen entre las distintas posiciones de sujeto que los jóvenes experimentan cotidianamente. Esta multiplicidad subjetiva resulta cada vez más recurrente en los sectores juveniles.

En el segundo capítulo se exploran los procesos de alfabetización digital desarrollados entre jóvenes de clases medias altas, con el objetivo de comprender de qué manera el privilegio participa, objetiva y simbólicamente, en la construcción de condiciones y disposiciones para utilizar tecnologías. La descripción de las características y modalidades que adquiere la alfabetización digital por parte de jóvenes de clases medias altas permite comprender cómo intervienen las desigualdades materiales y simbólicas en los procesos de apropiación de las tecnologías digitales, lo que refuerza posiciones caracterizadas por la acumulación de ventajas y el privilegio.

El capítulo tercero parte de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se construye un informático?, ¿qué factores y motivaciones entran en juego?, ¿cómo juegan el contexto familiar y escolar en su formación?, ¿qué incidencia ha tenido el Programa Conectar Igualdad en sus trayectorias? A partir del estudio en profundidad de los casos de jóvenes varones que decidieron seguir carreras de Infor-

mática, se analiza cómo se construyeron sus trayectorias y qué factores operaron como motivadores para estudiar esa disciplina; también cómo se (re)lee la experiencia escolar a la luz de las nuevas exigencias de la trayectoria: la inserción en la educación superior y el mercado laboral; cómo el saber de informática –a partir de aprendizajes más informales que formales– es reconocido como un capital, pero aún no como un capital que habilite un trabajo fuerte o garantice la inserción estable en el mercado, y cuál ha sido la incidencia del PCI más allá de la escuela secundaria.

El cuarto capítulo aborda la cuestión del género con foco en las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales por parte de jóvenes mujeres de sectores populares. Se atienden las desigualdades de género y clase que moldean este proceso y que le imprimen determinadas características. Para ello, se propone un abordaje centrado en el paradigma de la interseccionalidad –entendido a la vez como constitutivo de las subjetividades y como instrumento analítico que permite interrogarlas–, a fin de explorar las formas en que dichas desigualdades se articulan en estas trayectorias. Este enfoque permite examinar la relación entre modalidades de diferenciación múltiples e interrelacionadas, poniendo de manifiesto los modos en que se configuran formas particulares y complejas de subalternidad. Desde ese punto de partida, indagaremos, en primer lugar, en los sentidos construidos en torno a los dispositivos y los espacios (principalmente el ciber, el hogar y la escuela) a los que se ligan los primeros accesos y usos de las tecnologías durante la infancia y/o adolescencia. Asimismo, se recupera el rol que desempeñó la implementación del Programa Conectar Igualdad en la configuración de las trayectorias de las jóvenes. Luego de analizar los modos femeninos de presentación en las redes sociales, se plantean algunas transformaciones ocurridas a raíz de las transiciones laborales, educativas y familiares que experimentan estas jóvenes tras la finalización de la escuela secundaria.

Con este libro esperamos no solo aportar conocimiento significativo para ámbitos académicos, sino también, y principalmente, contribuir al diseño y rediseño de las políticas de inclusión digital en pos de reducir las desigualdades existentes. Estamos convencidos de que para ello resulta imprescindible comprender los sentidos de los actores sociales involucrados en dichas políticas. En definitiva, si este trabajo lograse transmitir la sensibilidad despertada por las tecnobiografías de las/os jóvenes protagonistas de esta historia, habremos cumplido nuestro objetivo.

Referencias bibliográficas

- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, I(1), 57-81. Recuperado de <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18/13>
- Cabrera Paz, J. (2001). Naufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del Internet en jóvenes escolares. En M. Bonilla y G. Cliche (ed.), *Internet y Sociedad en América Latina y el Caribe* (pp. 39-129). Quito: FLACSO Ecuador/IDRC.
- Ching, C., & L. Vigdor (2005). Technobiographies: Perspectives from Education and the Arts. *First International Congress of Qualitative Inquiry*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, Estados Unidos.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc. doi: <http://www.doi.org/10.4135/9781412984584>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

- Remondino, G. (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 51-69. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-remondino/1073>. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea/v12n3.1073>.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- Zukerfeld, M. (2014). Capitalismo cognitivo y educación: aproximaciones desde el materialismo cognitivo. En R. Rueda, A. Brizet y G. Bula (eds.), *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias* (pp. 175-212). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Trabajador de mañana, estudiante de tarde, *youtuber* de noche: El largo camino de la apropiación entre jóvenes varones de sectores populares

Sebastián Benítez Larghi
Nicolás Welschinger Lascano

Introducción

Trabajador en un aserradero por las mañanas, “alumno problemático” del curso escolar por las tardes, experto *youtuber* por las noches. Esta podría ser una descripción condensada, pero no por ello menos fiel, de las distintas posiciones y ámbitos de actividad por los que transcurre, en una jornada, la cotidianeidad de un joven habitante de Villa Zula o Barrio Aeropuerto en los márgenes del Gran La Plata. Historias de vida como estas muestran novedades en las trayectorias y los recorridos antes improbables para los jóvenes de sectores populares. En el centro de estas historias aparecen las tecnologías digitales como medios dadores de sentidos para la construcción de sus biografías.

A lo largo de nuestra investigación, en las distintas escuelas visitadas encontramos recurrentemente trayectorias “ambivalentes” de jóvenes varones de sectores populares. En este capítulo decidimos concentrarnos justamente en estas trayectorias. La literatura ha señalado las particularidades que presenta

la apropiación de las tecnologías para los jóvenes de sectores populares por sus condiciones de clase, pero también en términos de género. Respecto de esto último, se ha observado que existen grandes diferencias en las experiencias de apropiación de las tecnologías digitales de las mujeres jóvenes en comparación con las de los varones del mismo sector social (Winocur, 2009; Bouille, 2008; Benítez Larghi et al., 2012). Se trata de trayectorias difíciles de encasillar cuando uno se aparta de la mirada normativa de las instituciones escolares. Si, a primera vista, para la escuela se estaba en presencia de estudiantes “con problemas de estudio”, algunos con antecedentes de repitencia y rotación escolar, al indagar otras dimensiones de sus biografías nos encontramos con un cúmulo de saberes y prácticas –tanto manuales como intelectuales– desarrolladas de forma paralela al recorrido educativo: diseño de videojuegos, colaboradores anónimos y gratuitos de Microsoft, *youtubers* con muchos seguidores, *hackers* improvisados.

Frente a este hallazgo recurrente, emergido durante el trabajo de campo, nos preguntamos: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que contemporáneamente sea posible una cotidianeidad de este tipo entre los sectores populares? ¿Cómo resulta posible experimentar la simultaneidad de estas posiciones de sujeto tan disímiles en una misma trayectoria? ¿Qué tramas de interacciones sociales se cruzan para colocar a estos jóvenes en una posición de “repitente” escolar, al mismo tiempo que en una de “hacker” o “youtuber”, del saber experto entre los pares? ¿Por qué no podemos ver estas trayectorias en su heterogeneidad?

Como hipótesis de trabajo sostenemos que, desde ciertos enfoques disciplinares, tendemos a congelar las diferencias y las tensiones que *a priori* nos parecen contradictorias y que no podrían coexistir bajo las categorías con las que pensamos a estos sujetos por sus posiciones ocupadas en determinado escenario social: en la

escuela como “alumnos” o como “nativos digitales”, en el barrio como “pibes chorros”, en el ámbito laboral como “trabajadores”, en el grupo de amigos como “expertos”, en el mercado y en la industria cultural como “consumidores”.

Una investigación sobre la experiencia juvenil de los beneficiarios del PCI es un objeto de estudio que exige un desplazamiento hacia la exploración de la pluralidad de estilos de vida y de gustos, de valores, de moralidades, de distintos principios de legitimidad cultural operantes, más allá del volumen y la estructura del capital económico o cultural de los grupos sociales a los que nuestros informantes pertenecen, o de los capitales culturales que el sistema educativo reconoce como legítimos. Este artículo se enfoca tanto en la descomposición gradual, la fricción y la tensión que existe entre los principios de legitimidad emergentes en la experiencia juvenil por causa de las apropiaciones que hacen estos sujetos de lo digital, como en las categorías utilizadas para ubicarlos dentro del espacio social. A su vez, este capítulo se propone explorar el fenómeno de la multiplicidad de identidades que adoptan los individuos cotidianamente –algo cada vez más recurrente entre los sectores juveniles–, y la continuidad y tensiones que existen entre estas distintas posiciones de sujeto.

La tecnología vista desde abajo

Explorar la modalidad concreta del proceso de socialización en el que los jóvenes adquirieron un “saber hacer” con las tecnologías digitales aporta un cuadro de situación que demuestra que la clave de comprensión de este proceso se localiza en el frondoso mundo de experiencias que han desarrollado con las tecnologías digitales, antes de que la implementación de las políticas de alfabetización digitales (en particular el PCI) legitimara el ingreso masivo de las tecnologías al escenario escolar. La importancia de las trayectorias y de la sociabilidad previa para los análisis de los procesos de apropiación se revela central en el análisis de este caso: allí es donde se

traman las experiencias que luego los actores traen a la relación que establecen con estas tecnologías en el espacio escolar.¹

Rodrigo tiene 20 años y vive en el Barrio Obrero de Berisso. Su familia es numerosa: tiene ocho hermanos mayores. Sus padres viven haciendo “changas” y acceden como beneficiarios a programas sociales del Estado (AUH y pensión por invalidez de un hermano). La mamá de Rodrigo no sabe leer y su papá cursó hasta la escuela primaria. Además de estudiar y cuidar a sus sobrinos, desde los 14 años Rodrigo trabaja algunas veces por semana de mañana, antes de ir a la escuela, en un aserradero armando cajones de madera para verduras. El dinero que gana lo usa para salir a bailar y darse “pequeños gustos”, como ir al cibercafé del barrio. Cuando Rodrigo era niño, en su casa había televisión y radio, más adelante llegó el teléfono, pero no aún Internet. A él le gustaba mirar dibujos animados: en su casa miraba los que transmitían por canales de aire. A su vez, su papá solía mirar noticieros y escuchar radio y a su mamá le gustaba ver novelas. La TV y la radio eran los medios significativos.

Alrededor de los 14 años –cuando comenzó a ir al cibercafé del barrio a “jugar a los jueguitos” con su hermano mayor–, Rodrigo se conectó por primera vez a Internet. Primero fue su hermano quien le enseñó los primeros pasos durante unos meses, y luego fueron “los encargados del ciber” quienes continuaron ayudándolo a explorar las posibilidades de la conexión a la red. Hasta ese momento Rodrigo no había casi tenido experiencia usando la computadora: “hasta que no pisé el ciber, no sabía nada, lo que era un

¹ El acrítico y a su vez extendido uso que buena parte de la literatura especializada hace de la conceptualización de los jóvenes como “nativos digitales” (Prensky, 2001) contribuye a naturalizar, y por lo tanto a invisibilizar, el rol del trabajoso proceso por medio del cual a lo largo de sus trayectorias los beneficiarios del PCI han ido incorporando los saberes con que forjan sus diferentes aprendizajes sobre estas tecnologías.

mouse, ni un teclado, nada”. Rodrigo recuerda como “muy emocionante” el proceso de ir aprendiendo a usar la computadora e Internet; era algo nuevo y le gustaba; se entusiasmó y empezó a ir todos los días al ciber, principalmente para jugar en red, pero también algunas veces a buscar información para tareas escolares. En el ciber no solo aprendió de las posibilidades de la conectividad, principalmente a través de los juegos en red, sino que también se hizo varios amigos con los que compartía las numerosas horas que pasaba allí semanalmente. “A veces me quedaba todo el día [dice Rodrigo]; iba a las siete de la tarde y me quedaba hasta que cerraba el ciber a la noche, re vicio, jugando al *Hard Life*, al *Counter*, al *Age of Empires*”. Al pasar regularmente tres horas diarias (de 19 a 22 hs.) en el ciber durante meses, Rodrigo se volvió “un poco amigo” del encargado del local. Si tenía que aprender sobre algo, un juego, un truco, una nueva habilidad, le consultaba a Diego, el encargado. En los dos años siguientes conseguir el dinero para pagar al ciber comenzó a costarle más y empezó a trabajar en el aserradero, también, en parte, para poder costear con ese dinero sus horas conectado. Rodrigo recibió la *netbook* del PCI luego de las vacaciones de invierno del 2011. Recuerda que estaba muy contento, emocionado –al igual que sus compañeros– y que quería mostrarles a todos, a su familia, su *netbook*, que es la primera y única computadora que hay en su hogar. Si bien sus padres no saben usar la computadora, algunas veces, generalmente antes de la cena, él aprovecha para mostrarles fotos, videos y les comenta un poco qué cosas se pueden hacer con su *netbook*. Al no tener Internet en su casa, la escuela se convirtió en el lugar en donde Rodrigo suele conectarse a diario a Internet. Si bien continúa yendo al ciber, ahora lo hace con menor frecuencia que antes. Cuando usa la computadora en la escuela suele escuchar música, jugar, descargar películas y videos que luego verá en su casa, especialmente a la noche que se lleva la *netbook* a su habitación para usarla hasta quedarse dormido.

Para comprender la forma concreta que adopta para los beneficiarios del PCI este proceso de socialización es central recuperar el planteo de Norbert Elías (1998) –en su análisis de los procesos de aprendizajes de Mozart como músico– sobre la importancia de considerar no solo las experiencias vividas, sino también el modo y el orden (es decir, la secuencia temporal) en que estas experiencias fueron incorporadas por las personas. Los distintos actores que intervienen en los procesos de socialización de estos jóvenes con estas tecnologías hacen visible que, para nuestro caso, el orden de los factores sí altera el producto. La secuencia en que actúan en el tiempo los distintos agentes socializadores de este proceso sobre las trayectorias de los jóvenes con quienes hemos trabajado tiene sus consecuencias en el tipo de disposiciones al hacer que incorporaron, y en cómo las han incorporado. En el caso de Rodrigo se hace evidente el rol iniciático y formativo ocupado por sus pares –el hermano, los amigos y el encargado del ciber–, que le permiten acumular un bagaje de experiencias y saberes que luego aparecerán a disposición para ser utilizados en la escuela con la *netbook* e, incluso, con sus padres en el hogar.

En relación con el proceso de socialización juvenil ligado a las nuevas tecnologías, Winocur (2009, p. 50) ha mostrado, para el caso mexicano, que en este proceso existen centralmente cuatro actores intervinientes: los medios de comunicación masiva, los cibercafés, el grupo de pares y la institución escolar. En nuestra investigación hemos realizado una recomposición de las distintas trayectorias de los beneficiarios populares del PCI que nos permite identificar el patrón de antecedentes que comparten estos jóvenes: 1) en relación con la computadora e Internet todos los entrevistados tuvieron una iniciación durante la preadolescencia, en la que, incluso antes de contar con la propiedad de una computadora, comenzaron a utilizar esa tecnología por fuera de la égida de la institución escolar; 2) para la mayoría el primer contacto

fue proporcionado por las relaciones en el grupo de amigos y/o familiares; 3) pasan por el espacio del ciber; 4) luego de lo anterior encuentran vinculación con el mundo escolar, primero a partir de las clases de informática y recientemente con la aparición del PCI de modo transversal a todas las materias.

Sobre la base de esta constatación, la tesis que en otra oportunidad hemos sostenido (Benítez Larghi et al., 2014; Welschinger, 2016) podría presentarse sintéticamente de la siguiente manera: si se compara con lo sucedido en las tramas familiares y amicales, la escuela se incorpora tardíamente como un agente socializador en la relación de estos jóvenes con las nuevas tecnologías, y, por lo tanto, activa un vínculo sobre “un saber” ya conformado y legitimado con fuerza en la sociabilidad cotidiana de estos actores.² Por ello, estos jóvenes perciben que en este punto de su formación existió –y sigue existiendo– una ausencia comparativa (y ponemos el acento en que la evaluación que estos jóvenes realizan es comparativa: en la temporalidad en que fueron vivenciando sus experiencias y no en un juicio negativo sobre las mismas) en la formación que provee la institución escolar en relación con las tecnologías digitales, y hacen gala –con cierto alarde que denota un tono desafiante– de su formación autodidacta.

En especial en el terreno de lo lúdico, de los juegos *online*, de las redes sociales, ellos hacen énfasis en que han aprendido mediante el procedimiento de prueba y error (“¿Cómo aprendiste?": “Metiendo dedo y probando”, “buscando información navegando”, “aprendí todo solo”, “lo fui aprendiendo afuera”, “mis amigos me enseñaron lo básico y luego aprendí solo”). De este modo, en el devenir de su relación con las tecnologías, los jóvenes van adquiriendo cierto “saber hacer” por fuera de la influencia y los canales

² Experiencias y saberes juveniles que los análisis que exploran en la idea de “brecha digital” de tercer orden terminan por desconocer, al considerarlos “no productivos” o del terreno del “mero ocio y entretenimiento”.

de la escolarización formal (hecho que vuelve a este proceso difícil de asir y recomponer cualitativamente)³. Por ello, el análisis de la iniciación del proceso de apropiación juvenil de estas tecnologías debe rastrearse incluso con anterioridad al momento en que los jóvenes acceden por primera vez al contacto, acceso o propiedad de la computadora e Internet.

En sus investigaciones, Winocur (2009) sostiene que los sectores populares participan del imaginario sobre las TIC más allá de su posesión física (algo que la noción de *brecha digital* no permite pensar), y afirma que el imaginario social sobre la tecnología como motor del progreso y medio de acceso al conocimiento se ha articulado eficazmente, de modo que “Internet se volvió un objeto deseado en el imaginario de los jóvenes mucho antes de que pudieran acceder a él, a través de las narraciones que circulan por los medios masivos” (Winocur, 2009, p. 56). En nuestro caso, de la recomposición de las trayectorias de los beneficiarios del PCI se desprende que la mayoría de estos jóvenes posee una memoria muy temprana de su vínculo con estos medios, lo que les permite evocar con intensidad su relación con la radio, la televisión de aire, las series animadas, las películas, etc., y mostrar una memoria viva tramada con las historias y referencias culturales de los contenidos mediáticos. Esta memoria emocional se zurge con los recursos que aportan esas experiencias vinculadas a los productos mediáticos, las cuales constituyen la reserva de experiencias previas (Schütz, 2005). Estas experiencias operan como un esquema de referencia a partir del cual estos jóvenes traman sus expectativas sobre el rol de los nuevos medios digitales.

³ Y esta es en parte es la causa que explica la ausencia entre la bibliografía especializada de una descripción de este mundo de prácticas, como también lo parcial y exploratorio de la descripción que aquí ofrecemos.

Lo dicho anteriormente posibilita comprender que, desde la experiencia de los jóvenes, la clase escolar de informática comparativamente estuvo a años luz de la experiencia del ciberbarrial –como lo demuestra la experiencia de Rodrigo–. Así, también, las habilidades y saberes adquiridos en experiencias previas son, a los ojos de ellos, más importantes que los adquiridos con las búsquedas de palabras clave que proponen los docentes en Google.

Contar con una descripción detallada de los determinados modos en que estas experiencias fueron incorporadas por los beneficiarios a lo largo de su trayectoria constituye un insumo central para una explicación de la fuerza, magnitud y ubicuidad que actualmente tiene la sociabilidad juvenil. Durante este proceso se ponen en el centro los recursos habilitados por los usos de las tecnologías, como canal simultáneo y paralelo al aprendizaje escolar, y también como una forma de sociabilidad que tensiona la experiencia escolar. Así, comprender la modalidad de socialización con la que estos jóvenes han incorporado disposiciones, han adquirido experiencias, y han conformado saberes sobre estas tecnologías permite, por un lado, ver que los procesos de apropiación significativa de estas tecnologías llevan años gestándose en el seno de estos grupos populares, y, por otro, permiten sostener que las transformaciones sucedidas desactualizan el poder heurístico de anteriores categorías conceptuales. Esto implica que el análisis no puede realizarse en términos de acceso o no acceso a la posesión física de la tecnología como ocurre con el concepto de brecha digital de primer orden. Es en esta clave interpretativa que explicamos la tensión entre la modalidad de socialización que describimos anteriormente y las vías del proceder escolar. Preferimos hablar de *tensión* y no de *brecha* entre usos escolares y domésticos (como lo plantea la bibliografía internacional), para ilustrar cómo es que se juega la puesta en acto de las situaciones de uso en un espacio de interacciones concreto como es el espacio escolar.

La formación de los “microexpertos” en los marcos de sociabilidad

El desarrollo prolongado de nuestro trabajo de campo nos permitió ver cómo, con la llegada de las *netbooks* del PCI, el cuadro de situación de acceso y referencias sobre el espacio y las redes de aprendizaje de estos jóvenes con las tecnologías no quedaban estáticos, sino que tomaban una nueva dinámica. Con el PCI, el espacio escolar —el tiempo en el aula— comienza paulatinamente a cobrar centralidad como espacio de conexión en detrimento del ciber y las redes familiares. Esta revalorización del espacio escolar se despliega en un doble movimiento. Por un lado, la escuela se suma al hogar como espacio y tiempo de conectividad, y, por otro, tiende a reemplazar al ciber como espacio frecuente de uso. Así, los compañeros y amigos en el colegio aparecían mencionados como referentes para el aprendizaje en relación con las habilidades sobre lo digital.

Cuando conocimos a Lucas, él tenía 18 años (nació en 1996), y una de las primeras cosas que nos contó fue que le habría dado mucha vergüenza no terminar el colegio antes de cumplir los 20 años. Y esto se debía en parte a que Lucas, además de atravesar por varios cambios de escuela, había tenido que recursar dos años. Su “vergüenza” también se acentuaba ante nosotros, ya que sabía que nos interesaba conocer sobre su “fama” como *youtuber*. De lo que él estaba convencido era de que esa fama le daba cierto prestigio entre sus compañeros, que lo consideran uno de los “tecnológicos” del curso. “Tienen que hablar con Lucas si quieren saber de *youtubers*”. Eso nos decía con entusiasmo uno de sus compañeros, cuando en una entrevista conversábamos sobre algunos *youtubers* de los que varios de sus compañeros de curso eran fanáticos. “Lucas tiene un canal de YouTube y ¡se va a hacer famoso con eso, chabón!”, nos insistía. Luego de esa presentación, fuimos a su encuentro.

Actualmente, Lucas sigue viviendo con sus padres y cuatro hermanos en la casa que se autoconstruyeron a lo largo de los años en el terreno que ocuparon en el barrio Aeropuerto a una hora del centro de la ciudad de La Plata. Su padre trabaja como personal de mantenimiento en el edificio de Obras Públicas, que queda en el centro. A pocas cuadras quedaba la última escuela a la que se cambió Lucas cuando su papá consiguió ese trabajo. Sus padres veían ese cambio –de una escuela del barrio a una del centro– como una dimensión de la constatación de la mejora laboral y del progreso de su familia, a pesar de que implicó que Lucas tuviera que enfrentar dificultades para reinserirse educativamente.

D. V. P. (digital video producción) se llama el canal de YouTube de Lucas. Al visitar ese sitio encontramos un comentario que escribió al canal de otro *youtuber* (con mayor cantidad de seguidores), que se dedica a hacer tutoriales sobre cómo filmar y editar para publicar en YouTube. Lucas le dejó el siguiente comentario: “Hola! amigo queremos hacer un film, y queremos editarlos con Sony Vegas, After Effects... pero no sé si se puede con la notebook del colegio, y no tengo dinero para comprar una pc de escritorio, por favor contesta urgente, gracias ya estoy suscrito y me gusta tu canal...”. En su comentario Lucas aclara que planea realizar su producción “con la notebook del colegio”. Así, junto a Tomás, un amigo al que Lucas reconoce como “el único tecnológico *grosso* que hay” en su barrio, comenzó el proyecto de publicar videos en su canal. Lucas y sus amigos grabaron videos utilizando de escenario distintos lugares de su barrio: el descampado, una casa abandonada en un baldío, una cantera de piedras. Para montar el video pedían ayuda a “amigos de la escuela” que viven en su barrio. Los videos tienen distintos formatos; algunos son parodias sobre situaciones del juego *Counter Strike*, otros son entrevistas a sus vecinos también bajo la forma de parodiar el formato de noticiero de televisión tradicional, y otros consisten en mostrar los intentos –el *backstage*– por grabar sus propias versiones de canciones popu-

lares. Si bien no hay videos que transcurran en la escuela, las referencias al mundo escolar son constantes. Por lo general los créditos de los videos llevan el reconocimiento de la participación de algún “amigo de la escuela” que aportó el conocimiento para producir “efectos” o “trucos” especiales o que “actuó” para la filmación. Todas estas producciones también las *linkearon* a distintas redes sociales (Facebook, Tumblr y un blog), y las identificaron con el mismo nombre del canal: VolpatoStudios.

El primer video lo hicimos cuando teníamos 15 años, hace un tiempo ya. Hay una foto que nos sacamos y la subimos para que quede, ¿viste?, de los fundadores del Volpato Studio. ¡Hoy muchos lo siguen viendo por suerte!

En el barrio hay otro pibe que vive por calle 10, que ese es el único tecnológico *grosso* que hay y juntos grabábamos unos videos con él, de lucha, de jueguitos, de *Counter Strike*, grabábamos películas. Y pasó que él armó una página y ahí subimos todo: videos, fotos, todas las cosas. Grabábamos películas, ensayábamos, pensábamos cosas y las filmábamos. ¡Era divertido y por eso empezamos! Así que, con Tomás y con otros pibes del barrio, los fines de semana nos íbamos a las canteras de piedra, al descampado; nosotros vivimos ahí, a, qué sé yo, treinta metros. Y ahí en el descampado grabábamos: él nos filmaba y después usábamos los programas para editarlo. Después también grabábamos en uno de los terrenos que quedó baldío con una casa a mitad de construirse, entonces de ahí surgió la idea de hacer el video del *Counter*, porque no iba nunca nadie [Lucas se entusiasma]. Nos vestimos más o menos, era así nomás, en remera, en *short*, en cuero, con gorra y actuamos. Ese fue el primero de los videos que era así, sin nada, sin efectos, nada, porque no sabíamos cómo hacer todavía. Y bueno, lo subió a VolpatoStudios; ese nombre le pusimos a la página nuestra. También hacíamos como los noticieros, entrevistamos a los vecinos, nos reíamos. Cuando subimos este primer video era medio trucho porque no tenía ni efectos, ni buen sonido, nada [ríe]; ¡era medio trucho! Después hicimos otros y le metimos onda. Un amigo de la

escuela aprendió y le metió un par de efectos, por ejemplo, cuando tirás una bomba sale un humito; hay sonido de que explota todo. Ahora está más piola [risas]. Ahora lo tenemos medio colgado al Tumblr. Hace tiempo que no nos juntamos a grabar más porque cada uno está en sus cosas, en el colegio, en el laburo, otros tienen mucho que trabajar. Yo ahora con la *netbook* del colegio también grabo videos de música, los edito y los subo [a YouTube]. El último que subí fue de mi hermano con unas vecinas y vecinos cantando unas cosas de Pimpinela; lo subí y fue un *hit* [risas].

De las tensiones significativas que la introducción masiva de las *netbooks* del PCI habilitó en la configuración escolar,⁴ una de las más relevantes la representó la jerarquización del “saber de compus”, como un conocimiento que ahora con el PCI pasaba a ser cada vez más necesario y legítimo. En particular, se conforma una situación en que tanto docentes como estudiantes comienzan a reconocer a algunos de sus compañeros como más habilidosos en este tipo de saber, y los identifican como “los tecnológicos” del aula. Dentro del curso escolar, “los tecnológicos” –como Lucas– gozan del reconocimiento de sus pares por su “saber de compus”.

Una serie de investigaciones han afirmado que a partir de la activación de los procesos de convergencia digital pueden elaborarse nuevos lenguajes y estrategias de aprendizaje “autoactivadas” (*self-motivated*) (Weber y Mitchell, 2008), que son modos de percepción y apreciación que habilitan la descentralización institucional, particularmente, de la fabricación de saberes legítimos (Dussel y Quevedo, 2010), p. 43) han descrito, para el caso de Estados Unidos, cómo esta descentralización posibilita que los jóvenes, a través de la experiencia de realizar sus propias producciones digitales, como montajes fotográficos y producciones audiovisuales,

⁴ Para un estudio de las tensiones introducidas por el PCI en las aulas, véase Welschinger (2016).

no solo adquieran habilidades técnicas, sino que principalmente también elaboren su propio sentido de lo “estético” y del “juicio”. Los autores piensan estas producciones a partir del concepto de bricolaje, y, a su vez, proponen retomar el término *prosumidores* (*prosumers* [Toffler, 1980]) (Weber y Mitchell, 2008, p. 27), para dar cuenta del hecho de que en la actualidad los procesos de producir y consumir, por un lado, y los de ser consumido o modelado por los medios digitales, por el otro, están interrelacionados y a menudo son simultáneos. En las experiencias de los jóvenes considerados como “tecnológicos”, encontramos tanto un modo de conformar lenguajes, criterios estéticos, escalas de jerarquías y estrategias de aprendizaje autoactivadas, como también experiencias de apropiación caracterizadas por esa actividad prosumidora.

La presencia de las *netbooks* del PCI en el aula permitió a los jóvenes jerarquizar saberes y disposiciones en relación con estas tecnologías que ya tenían incorporados, y volcarlas como algo relevante —en relación con su actividad prosumidora— entre los compañeros y docentes. Así, cuando entre pares se producen intercambios y aprendizajes sobre las competencias con los recursos habilitados por la digitalización, los tecnológicos operan como “microexpertos” dentro del curso.

¿Por qué los tecnológicos operan como microexpertos? Llamamos *microexpertos* a aquellos jóvenes que constituyen una referencia, tanto ante los ojos de sus pares como de los docentes, sobre los quehaceres referidos a las *netbooks*, a los celulares, a la conexión, a las nuevas posibilidades, nuevos estilos y estéticas de las tecnologías digitales. Los microexpertos son “micro-” porque funcionan como una referencia reconocida solo dentro de un grupo reducido; su alcance se limita al curso escolar y al grupo de amigos y afines. Operan como “expertos” en tanto que el grupo comparte la creencia de que son ellos los que tienen el poder de brindar explicaciones verídicas sobre aquellas cuestiones del mundo de estas nue-

vas tecnológicas, que se vuelven oscuras, indescifrables, o incomprensibles para los otros miembros del grupo. Este “saber hacer” los jerarquiza hacia el interior de las tramas escolares y amicales. En algunos relatos se les reconocen capacidades extraordinarias sobre un saber hacer especializado: desbloquear las *netbooks*, descargar juegos, producir y editar videos para YouTube, acceder a redes de prestigio dentro de las redes sociales. Las figuras de los microexpertos legitiman otros recorridos posibles, otros saberes, otros modos de producir materiales que entusiasman y gustan a los pares.

Y después de la escuela, ¿qué?

Entre sus objetivos principales, el PCI se propuso incidir de manera virtuosa en los procesos educativos escolares. Se preveía que la incorporación masiva de tecnologías socialmente significativas y reconocidas por las/os estudiantes secundarias/os habilitaría nuevas dinámicas de enseñar y aprender en las escuelas, a través de mayores canales de acceso y novedosas formas de procesamiento del conocimiento. Al mismo tiempo, se preveía que la formación en el manejo de las tecnologías digitales prepararía a las/os jóvenes para un mercado laboral cada vez más exigente. Por ello, la mediación escolar fue un eje central de nuestras indagaciones. Sin embargo, para nuestros informantes el rol de la escuela en la apropiación de las tecnologías digitales estaba en efecto presente, pero de otra manera. Así, al reflexionar sobre nuestra propia posición en el campo de estudio, rápidamente abandonamos las preguntas que apuntaban a identificar qué habilidades digitales habían sido adquiridas en la escuela, o fuera de ella, para pasar a reconstruir cómo la institución escolar operaba –por acción o por omisión– dentro de la trama de sentidos que iban asumiendo las tecnologías en general y las *netbooks* en particular.

Fernando tiene 17 años y vive en la localidad de Arturo Seguí con su mamá, que trabaja de asistente social, su papá jubilado y

una hermana menor. En su casa hay una computadora desde hace más de diez años, mientras que en noviembre de 2013 recibió la *netbook* del PCI, la cual se convirtió en su primera computadora personal. Dos años después se compró un celular con sistema prepago. Durante la escuela primaria y los primeros dos años de la secundaria asistió a una escuela privada de City Bell hasta que repitió el segundo año y se cambió a una escuela secundaria pública ubicada en Villa Elisa. Al entrevistarlo la primera vez estaba cursando quinto año y las materias que más le gustaban eran literatura e historia. Usaba todos los días la *netbook* en la escuela, tanto para escribir en clase como para jugar y mirar videos en los recreos. Sin embargo, la mayoría de las habilidades digitales las desarrolló en su casa mediante el autoaprendizaje:

Quando era chico no la usaba casi, pero había algún día que por ahí la usaba, y, bueno, iba aprendiendo, qué se yo, que la equis cerraba la ventana y cosas así. Ya en 2010 como que me puse más tiempo con la computadora y fui descifrando lo que era cada cosa.

En su tiempo libre Fernando juega mucho a juegos en red multi-jugador, especialmente el *League of Legends* (LOL). Para ello, él se “arma un clima” en su casa: pone música de películas, instrumentales; se pone los auriculares y se comunica vía Skype con los amigos que juegan en equipo a este juego de guerra y estrategias. Así siente que está metido de lleno en el juego. El personaje que él elige está cargado de simbolismo y moralidad: mientras que los roles que él suele elegir tienden más al trabajo táctico y en equipo, juzga a los que prefieren personajes de ataque como “lanzados”. Estos, según él, son así en la vida real: menos prudentes y más individualistas. Además, participa en un foro sobre juego de roles denominado *Hermanidad Divina Saint Seiya*. Esta participación no implica únicamente la práctica del juego, sino también escribir las historias de los personajes, describir escenarios. A Fernando le gusta detallar las sensaciones y sentimientos de su personaje (su rol) y participa del foro para obtener puntos. Esos puntos le per-

miten tener más chances de ganar en el juego. La cuestión es que en este “rolear” va escribiendo cada vez más y más.

Generalmente intento escribir bastante... Intento describir muy bien las emociones del personaje; qué se yo, lo que piensa, describir los lugares. También, si estoy escribiendo la historia de ese personaje, escribo el pasado, de dónde viene. Generalmente esos personajes tienen un pasado medio trágico. Y, bueno, intento escribir siempre lo más posible. Cuando siento que escribí poco me pongo a buscar algún lugar estratégico como para agregar más cosas.

Sin embargo, en la escuela nunca se enteraron (porque, según él, jamás le preguntaron) de que escribe. A partir de nuestra pregunta pensó que quizás podría mostrárselo a la profesora de literatura para mejorar la redacción, la puntuación y el estilo de escritura.

La historia de Fernando es elocuente respecto del rol ambivalente de la mediación escolar en relación con la producción de sentido sobre los saberes, habilidades y experiencias con las TIC como recursos productivos. En el plano de las expectativas, como sostuvimos en otra ocasión (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2013), el hecho de que en los sectores medios la posesión de estas tecnologías se encuentre naturalizada hace que las *netbooks* no sean depositarias de expectativas de progreso específicas en el plano laboral y educativo; en cambio, en el caso de los sectores populares, la ausencia de esta posibilidad se debe a otra causa: lejos de estar naturalizado, el acceso a la computadora carece de antecedentes familiares que le otorguen sentido como herramienta de integración social. Por lo tanto, entre estos grupos, sin la mediación escolar, los saberes asociados al mundo de las nuevas tecnologías no serán canalizados en las esferas laborales y educacionales, y permanecerán en el terreno de lo lúdico, el entretenimiento y la comunicación cotidiana. Dada esta situación, en términos de cómo incide la estructura de desigualdades sociales en la implementación

del PCI, nuestro trabajo nos conduce a afirmar la innegable centralidad de la mediación escolar como actor potencialmente reparador. Entonces, si bien por un lado se pone en relieve el rol fundamental de la mediación escolar en la lucha contra la reproducción de las desigualdades, por otro, nuestro trabajo permite preguntarnos si es posible capitalizar esos saberes conquistados en el terreno de los usos lúdicos y de la gestión de la sociabilidad amical para desarrollar estrategias de superación en el ámbito laboral.

En este punto, cabe recuperar algunos interrogantes recurrentes dentro de la literatura que aborda el vínculo entre tecnología y educación: ¿quién tiene legitimidad para enseñar a usar las computadoras? La respuesta a esta pregunta, formulada desde la posición de los jóvenes, se torna comprensible solo si primero se entienden un conjunto de procesos y experiencias relacionadas con lo que ellos creen y perciben (con absoluta convicción) acerca de cómo fue que aprendieron a “saber de compus”.

El punto central para comprender la complejidad de cómo estos jóvenes construyen este lugar legítimo o no de enunciación de algo digno de enseñar/aprender es que no perciben que los saberes que deben incorporar estén ligados a las prácticas oficiales de la escuela. Para ellos, muchos saberes que están fuera del control docente les ayudan a sortear algunas de las exigencias de la escuela. Creen que lo no-escolar les ayuda a sortear lo escolar de modo eficiente, y ven que mucho de lo no-escolar es enseñado por enunciadores legítimos, como los considerados “tecnológicos”, fuera de las jerarquías de la escuela.

No es algo dado, ni que debamos naturalizar, el hecho de que, como mostramos, desde la visión de estos jóvenes, los docentes no puedan ocupar la posición de aquellos que legítimamente tienen algo para enseñar sobre “compus”. Comprender la génesis de esta percepción puede contribuir a transformarla. El hecho de que los docentes puedan promover –también en relación con “saber de

compus”– un conocimiento valorado por los jóvenes como significativo –y, por lo tanto, digno de atención, de esfuerzo, de energía– no debe restringirse a la aspiración de enseñar operaciones vinculadas a la escuela, como usar el correo electrónico o un procesador de texto. Es en este punto que la escuela puede –y debe– tender puentes hacia el futuro de los jóvenes, pero también hacia otros espacios por donde transcurre la sociabilidad juvenil contemporánea.

Reflexiones Finales

En los tiempos del siglo XXI las bases estéticas de la vida social se han vuelto dominantes; estas deberían ser trasladadas al corazón del paradigma sociológico.

Music in everyday life, Tia DeNora (2000)

Estudios recientes han demostrado que las diferencias en las habilidades digitales no alcanzan para explicar los resultados diferentes a que los mismos usos pueden conducir. Helsper (2017), y van Deursen, Helsper, Eynon y van Dijk (2017) señalan que usuarios con el mismo bagaje sociocultural y económico, y las mismas habilidades digitales, consiguen recursos diferentes –aumentar sus ingresos, mejorar su rendimiento educativo, conseguir trabajo–, a partir de los mismos usos de las tecnologías digitales. Por lo tanto, señalan las autoras, es preciso indagar en las percepciones de la tecnología propias de cada sujeto para poder comprender estas diferencias, que derivan en un aumento de las desigualdades sociales.

Desde una perspectiva latinoamericana de los estudios culturales, diversos trabajos e investigaciones (Winocur, 2009; Remondino, 2012; Benítez Larghi et al., 2014) han puesto el foco en los imaginarios sociales sobre las TIC para comprender los sentidos en que los usos y prácticas digitales constituyen modos diferenciales de apropiación. Esta postura responde a un paradigma compren-

sivista, crítico de otros abordajes positivistas y tecnodeterministas. Lejos de poder ser situados en una cadena lineal (recursos previos *offline* - accesos - habilidades - usos - productos y resultados *online* - recursos *offline* obtenidos), los vínculos entre tecnología y desigualdades deben comprenderse en la compleja argamasa de sentidos en la que todos esos eslabones se enredan y convergen simultáneamente. Por ello, aquí nos planteamos recuperar la perspectiva de los actores como paradigma epistémico y la noción de apropiación como lente teórico para comprender los significados que las tecnologías digitales adquieren en la vida cotidiana. De allí que metodológicamente hayamos optado por la reconstrucción de las trayectorias a través de las tecnobiografías, ya que permiten conocer cómo se retroalimentan diversas desigualdades en la experiencia de los sujetos.

Al centrarnos en recomponer desde una mirada relacional y procesual las tecnobiografías, comprendemos que para los jóvenes la significatividad que adquiere lo digital se debe a que los medios, antes que algo que se consume, son experimentados por ellos como algo que se hace. La innovación de poner en práctica la estrategia metodológica de las tecnobiografías –que le da “voz” a los jóvenes y permite recomponer sus experiencias a través de la narración del proceso de aprender a hacer con las tecnologías en la vida cotidiana– nos permitió realizar una serie de descentramientos con los que logramos el registro de otras posiciones de sujeto: *youtuber*, microexperto, *hacker*, que se articulan con las del estudiante o el trabajador como las más clásicas y legítimas de registrar. El contrapunto entre la posición que ocupan Fernando, Lucas o Rodrigo, en el curso escolar como repitente, y en el grupo de pares como portador de un “saber experto” sobre los medios tecnológicos, junto con el reconocimiento que adquiere como *youtuber* o como *hacker*, marca el cruce de formas de socialización-alfabetización que se disputan, tensionan y combinan en la trayectoria de estos jóvenes:

el modelo de socialización escolar y el modelo de socialización dado en otras escenas de aprendizaje más informales, en las que la computadora e Internet son tecnologías que operan como nuevos medios de representación, expresión y gestión de los vínculos sociales. Y, por lo tanto, si bien quizá sea en la trayectoria de los “tecnológicos” donde se hace visible con mayor intensidad, lo que todas las trayectorias aquí relevadas comparten es la emergencia de la actividad prosumidora en los usos juveniles habilitados por las nuevas tecnologías.

Las tecnobiografías dejan ver la emergencia de un actor juvenil que se fue conformando en su relación con los saberes digitales, a través de un recorrido por espacios que están fuera de la lógica escolar: referentes como la figura de los encargados de los ciber, amigos que operan como pequeños “gurús” de la tecnología dentro del grupo de pares, o familiares. Un actor juvenil que ya no divide radicalmente entre consumo y producción, como tampoco lo hace entre los regímenes de la experiencia *online* y la experiencia *offline*, que tiene otra noción de la “conexión” como recurso, que despliega un haz de vínculos mediatizados, gestionados, administrados, incluso algunos creados gracias a estos nuevos medios de representar, de producir, de enlazar. Todo esto es lo que deberíamos contemplar cuando decimos que en estas situaciones de uso los jóvenes pueden considerarse prosumidores.

Por lo tanto, planteada esta hipótesis deberíamos redoblar la afirmación con que comenzó este texto (y que condensa la cita de epígrafe de DeNora): para lograr captar los efectos de estas transformaciones no se trataría solamente de recomponer la centralidad que cobran las experiencias en relación a los usos de las tecnologías digitales, sino también, de comprender que la centralidad que estas cobran se debe a la importancia que ocupa la dimensión estética de la agencia (DeNora, 2000) en la producción de la subjetividad juvenil. Esta centralidad podría desprenderse del proceso

histórico descrito en otras investigaciones (Semán, 2015; Semán y Vila, 2008; Kessler, 2014; Svampa, 2005); se vincula y comprende según cómo la apropiación de los productos de la cultura masiva (de la industria cultural de masas) ha ido cobrando centralidad –en detrimento de otras vías subjetivación social, como el trabajo o la escuela– en la producción de las subjetividades e identificación de las clases populares, a la luz de las transformaciones de la estructura social argentina en las últimas cuatro décadas.

A su vez, actualmente hay un alineamiento del sentido común que considera estas actividades prosumidoras como “improductivas”, como parte de las prácticas de lo lúdico y el ocio juvenil. Esto implica que no ven los procesos de transferencia de prácticas. En el siguiente capítulo nuestro argumento continúa y termina de demostrar una de las tesis fuertes que sostenemos: las habilidades digitales consideradas “improductivas” en la etapa escolar se valorizan con la actualización “productiva” en la etapa postescolar.

Pero, entonces, ¿en qué medida la escuela influye en la construcción de las trayectorias de estos jóvenes? ¿Hasta qué punto puede reparar las desigualdades sociales precedentes? Las autobiografías muestran que la escuela en su función socializadora ha permanecido la mayoría de las veces por fuera de los circuitos de construcción y adquisición de habilidades digitales. Frente a ello, surgen las siguientes preguntas: ¿la escuela influye o no en la posibilidad de reducir las desigualdades digitales? ¿Son importantes los programas de inclusión y alfabetización digital? Nuestra posición es que la escuela puede/debe contribuir a crear sentidos para estimular la idea de que este “saber de compus” sea reconocido dentro de un esquema de percepción y apreciación como un elemento de “uso productivo”, es decir, como un saber valioso y jerarquizado en la esfera de los saberes legítimos.

Si, como ya dijimos, a diferencia de lo que ocurre en los sectores medios, para estos jóvenes varones de sectores populares el

acceso a la computadora carece de antecedentes familiares concretos que le otorguen sentido como herramienta de integración social, es la escuela en su función socializadora la que tiene la posibilidad de operar sobre la conformación de los imaginarios sobre las tecnologías digitales. Una alfabetización crítica en nuevas tecnologías digitales, que reponga el rol que estas juegan en los procesos políticos, culturales y laborales, podría habilitar entre los estudiantes debates sobre la “productividad o improductividad” de las habilidades digitales y su significación en sus propias formaciones, en sus tecnobiografías. Ahí también, en la conformación de los imaginarios, en el trabajo de orientar la significación, la mediación escolar tiene un lugar reparador e irremplazable.

Referencias bibliográficas

- Benítez Larghi, S., Aguerre, C., Calamari, M., Fontecoba, A., Moguillansky, M., Ponce de León, J., Orchueta, J, y Gaztañaga, M. (2012). La apropiación del acceso público a las TIC por jóvenes de sectores populares en Argentina. En F. Proenza (ed.), *Tecnología y cambio social* (p. 151). Lima: DIRSI/IEP.
- BenítezLarghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1(1), 57-81. Recuperado de <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., Ponce de León, J., y Welschinger, N. (2013). *Habilitaciones y ubicuidades. Repensando la sociabilidad juvenil en los nuevos medios digitales. Un estudio comparativo a partir del Programa Conectar Igualdad*. Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile.

- Bouille, J. (2008). Cibercafés o la nueva esquina. En M. Urresti (ed.), *Ciberculturas juveniles* (pp. 105-121). Buenos Aires: La Crujía.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico IV Foro latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Helsper, E. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of children and media, 11*(2), 256-260.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-23.
- Remondino, G. (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. *Athenea Digital, 12*(3), 1-24.
- Schütz, A. (2005) [1974]. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Semán, P. (2015). Música, juventud, hegemonía: crítica de una recurrencia. *Apuntes de investigación del CECYP, 17*(25), 119-146.
- Semán, P., y Vila, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las “tribus”. *Revista Transcultural de Música, 12*, 1-19. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/85/la-musica-y-los-jovenes-de-los-sectores-populares>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Editorial Plaza y Janés.
- van Deursen, A., van Dijk, J. van, y Peters, O. (2017). Habilidades

- digitales relacionadas con el medio y el contenido: la importancia del nivel educativo. *Panorama Social*, 25, 137-152.
- van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., & van Dijk, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11, 452-473.
- Weber, S., y Mitchell, C. (2008). Imaginar, Mecanografiar y Nuevas Tecnologías. En D. Buckingham (ed.), *Juventud, Identidad y Medios Digitales* (pp. 25-57). Cambridge: MIT Press.
- Welschinger, N. (2016). *La llegada de las netbooks. Una etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015)* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.

¿Los herederos digitales? Alfabetización digital entre jóvenes de clases medias altas

Magdalena Lemus

La habilidad para usar tecnologías digitales (en adelante, TD) ha sido destacada como fundamental para el acceso a la información y la comunicación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el mercado de trabajo (UNESCO, 2018). En este contexto, el concepto de alfabetización digital ha ganado un lugar clave en la discusión en torno a la compleja relación entre TD y educación (Pini y Mihal, 2017). Al respecto, se ha planteado que la alfabetización digital involucra tanto a las habilidades técnicas para operar TD, como la capacidad para evaluar y utilizar el conocimiento adquirido a través de la participación en entornos digitales (Ilomäki, Taalas & Lakkala, 2012; Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010). Desde una perspectiva que articula las habilidades y saberes técnicos con los significados y contextos culturales, UNESCO ha definido a la alfabetización digital como “la habilidad para participar en la vida social y económica a través de definir, acceder, manejar, integrar, comunicar, evaluar y crear información de manera segura y apropiada a través de tecnologías digitales y dispositivos conectados”¹ (UNESCO, 2018, p. 22).

¹ Traducción propia.

La literatura ha señalado que las intersecciones con diferentes dimensiones, como la clase social, el género y la trayectoria educativa son clave para comprender el desarrollo diferencial de habilidades y saberes para utilizar las TD (boyd, 2014)². En el contexto internacional, los estudios sobre alfabetización digital tienen larga data (Livingstone & Helsper, 2007; Livingstone & Bober, 2005; Selwyn, 2004, entre otros). En este sentido, Livingstone y Bober (2005) han identificado que las habilidades digitales se “heredan” por clase social, en tanto las posibilidades de acceder a tecnologías, así como la disponibilidad de saberes informáticos, son factores clave para el aprendizaje. En sintonía con el proceso de difusión de las TD, a nivel local los estudios se han centrado principalmente en el acceso a las mismas y en las políticas públicas orientadas a la inclusión digital, mientras que la cuestión de la alfabetización digital ha comenzado a explorarse recientemente.

La tendencia predominante en las investigaciones que abordan los vínculos entre TD y desigualdades ha sido la de estudiar tanto la carencia de dispositivos, como la de habilidades para utilizarlos. A la vez que valoramos el aporte de estos trabajos, consideramos que también es necesario problematizar los procesos de apropiación de las TD en contextos de abundancia y privilegio, para así contribuir a entender el reverso de la privación. En este sentido, en el capítulo abordamos los procesos de alfabetización digital desarrollados entre jóvenes de clases medias altas con el objetivo de comprender de qué manera el privilegio participa, objetiva y simbólicamente, en la construcción de condiciones y disposiciones para utilizar tecnologías. Para ello, en primer lugar, caracterizamos las condiciones de acceso a las TD entre los/as entrevistados/as y señalamos qué factores han facilitado la alfabetización digital. En

² El apellido boyd aparece con minúscula inicial por respeto al posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales (<http://www.danah.org/name.html>)

segundo lugar, analizamos las modalidades que han tenido las prácticas de aprendizaje para usar TD, distinguiendo la contribución de distintas figuras. En tercer lugar, exploramos la participación de las instituciones educativas en el proceso de alfabetización digital. Por último, a partir de las valoraciones de los/as entrevistados/as, discutimos la diferenciación entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001).

Consideramos que la descripción realizada en este trabajo de las características y modalidades que adquiere la alfabetización digital de jóvenes de clases medias altas permite comprender cómo intervienen las desigualdades materiales y simbólicas en los procesos de apropiación de las TD, y de qué manera tal apropiación contribuye a reforzar posiciones caracterizadas por la acumulación de ventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014) y del privilegio.

Contextos de privilegio

Respecto de las desigualdades en materia de acceso, uso y desarrollo de habilidades relativas a las TD, Reygadas ha sostenido que “hay una determinación inversa: las configuraciones previas de las desigualdades sociales son las que guían diferencias de acceso a la tecnología informática (...) La geografía de la desigualdad digital es similar a la geografía social” (Reygadas, 2008, p. 193). Si bien esto no implica asumir una relación lineal entre posición de clase social y desigualdades en materia de acceso a TD, consideramos necesario destacar la interrelación entre ambas dimensiones, e indagar en los procesos y dispositivos sociales, económicos, políticos y culturales que constituyen la trama en la que tiene lugar la expansión, difusión y apropiación de las TD.

En Argentina, la difusión de TD empezó por la población más joven, perteneciente a sectores de mayor ingreso, con formación académica afín a las ingenierías, a la comunicación o a las ciencias exactas. Se trata de jóvenes residentes en grandes centros urbanos,

que comenzaron a utilizar TD motivados por las posibilidades que ofrecían para el trabajo, el estudio y el ocio (Urresti, 2008, p. 19). La expansión del uso de TD continuó luego hacia los sectores medios residentes en ciudades de mediana concentración poblacional, lo que permite observar un movimiento centro-periferia (Urresti, 2008). Esta segunda generación de “difusores” rápidamente socializó a hermanos/as menores e hijos/as en el uso de la computadora e Internet (Urresti, 2008).

En La Plata, el patrón de difusión de las TD, que podemos trazar a partir de los datos de los Censos 2001 y 2010 (INDEC, 2017), evidencia una relación de dependencia altamente significativa entre la posesión de TD en el hogar y el nivel educativo del jefe/a de hogar. Así, a medida que se asciende en el nivel educativo alcanzado encontramos una mayor presencia de TD en el hogar.

Los primeros acercamientos de los/as jóvenes entrevistados/as con las TD se remontan a sus primeros años de vida. El período comprendido entre los tres y seis años de edad (es decir, entre 1998 y 2002) es referido en los relatos como aquel en el que comenzaron a utilizar la computadora de escritorio hogareña. A nivel nacional, el mayor incremento de usuarios de Internet se registró entre 1997 y 2000, cuando se pasó de un 0,28 % de usuarios a un 7,04 %, (Banco Mundial, 2017). Sin embargo, mientras que el acceso a una computadora e Internet por parte de los jóvenes de clases medias altas entrevistados siempre fue de tipo hogareño, la situación no era la misma para los miles de nuevos usuarios que comenzaron a estar *online* hacia fines de los 90 y principios del 2000. A nivel local, para 2001 únicamente el 14,67 % de los hogares platenses contaba con al menos una computadora y conexión a Internet (INDEC, 2017). Si tenemos en cuenta que los entrevistados iniciaron sus trayectorias de apropiación de las TD entre 1998 y 2002, podemos sostener que estos jóvenes formaban parte de hogares que se encontraban en una posición ventajosa en términos de acceso a TD respecto del

resto de los habitantes a nivel local y nacional. La trayectoria de una entrevistada nos permite ejemplificar lo mencionado:

Computadora en mi casa [hubo] toda la vida, desde antes de que naciera. Lo que me acuerdo es que creo que [mi abuelo paterno] tenía que hacer cosas con Estados Unidos o algo por el estilo, entonces no es que viajaba mucho pero sí que de allá le mandaban revistas y todas cosas así sobre tecnología (...) Entonces mi papá desde que era chiquito ya le gustaba. Mi abuela siempre dice que sus amigas no tenían ni idea de qué era un microondas y ella ya tenía un microondas, y era de las primeras familias del barrio que tuvo un microondas o cosas así. (...) mi abuelo siempre traía y compraba. Y bueno, mi papá y mi tío también siempre fueron muy curiosos. (...) Y después mi papá siempre tuvo una computadora y se relacionó mucho con lo que él trabaja. En mi casa siempre hubo una computadora, impresora, escáner. (...) me acuerdo de que mi papá nos compraba jueguitos (Emilia, 17 años).

En el relato de Emilia se plasma una construcción generacional de los vínculos con las tecnologías, y, especialmente, una actitud hacia el uso de estas caracterizada por el consumo de dispositivos novedosos y la exploración con los mismos. La compra de estos nuevos aparatos se inscribe en una modalidad de consumo en la que la adquisición frecuente, en Argentina o en el exterior, de sofisticados dispositivos forma parte de un horizonte de acción.

Así, en un contexto en el cual las TD aún no se habían extendido masivamente entre la población a nivel nacional o local, estas eran elementos naturalizados dentro del paisaje hogareño de los/as entrevistados/as. A su vez, la posibilidad de acceder en cada momento a los dispositivos tecnológicos que vertiginosamente se lanzan al mercado, así como la de contar con un amplio abanico de TD en el hogar, constituyen elementos de peso al momento de entender las características que adquieren las trayectorias de apropiación de TD y cómo se articulan clase social y apropiación. La constante adqui-

sición, cambio y reemplazo de TD es una característica del modo contemporáneo que tienen las clases medias altas de vincularse con los diversos artefactos tecnológicos. Esto se encuentra signado a nivel macro por la obsolescencia programada y el consecuente deterioro de aparatos, así como por el constante lanzamiento al mercado de nuevos dispositivos que rápidamente se vuelven moda y objetos de deseo entre ciertos sectores de la población.

La preadolescencia y la juventud de los/as entrevistados/as estuvieron caracterizadas por una continuidad de las condiciones ventajosas de acceso a las TD que identificamos en la niñez. En términos de desarrollo de nuevos dispositivos tecnológicos y aplicaciones, los años comprendidos entre la preadolescencia y la juventud están marcados por un *boom* de lanzamientos al mercado de distintos tipos de nuevos aparatos, así como de actualización de dispositivos ya existentes. En este contexto, los hogares de los jóvenes de clases medias altas entrevistados fueron poblándose de nuevas y más variadas TD (*tablets, smartphones, e-readers, smart TV*), así como de nuevos modelos de computadoras portátiles y de consolas de videojuegos, como la Play Station, cuyos lanzamientos fueron seguidos de cerca por los varones. En el marco de este proceso, algunas familias se sumaron a la tendencia de consumo de dispositivos Apple, los cuales en varios casos se volvieron bienes aún más preciados que los de otras marcas.

Las instituciones educativas también participaron en la configuración de las condiciones de acceso y en el desarrollo del alfabetismo digital entre jóvenes de clases medias altas. En algunos casos desde el jardín de infantes y en otros desde la primaria ya contaban con salas equipadas con computadoras y conexión a Internet en las que regularmente tenían clases de Informática. Las condiciones de acceso a las TD de los/as jóvenes que asistían a esta escuela fueron reforzadas por el PCI, el cual le otorgó a cada estudiante una *netbook*. Ya en los primeros años de jardín de infantes

y luego en la primaria prestaban especial atención a la enseñanza de informática, tanto en lo relativo al uso de programas de oficina como a la enseñanza de cuestiones básicas de programación, a la vez que ponían énfasis en el uso de *software* libre, con programas de este tipo instalados en todas las computadoras de la institución en vez del tradicional Windows, que predominaba en las otras dos escuelas. De esta forma, las instituciones educativas reforzaron las posiciones ventajosas para el acceso y uso de TD ya presentes entre los/as entrevistados/as.

Aprendizajes puertas adentro

Diversas investigaciones han destacado que para comprender por qué las personas desarrollan conocimientos y habilidades de manera diferencial y desigual (Ito et al., 2010) es necesario considerar, junto con el acceso a los dispositivos, la calidad y diversidad de dicho acceso, el tipo y circunstancias de uso, el uso significativo, y los actores y saberes disponibles en cada contexto (boyd, 2014; Selwyn, 2004).

Padres y madres en situaciones laborales con computadoras dentro del hogar son imágenes que aparecen de forma reiterada en los recuerdos de los/as entrevistados/as. Vinculadas al ejercicio de profesiones socialmente reconocidas, las imágenes de estas novedosas tecnologías en manos de adultos/as trabajando generaban una fuerte atracción en los entrevistados. Usar computadora era así una práctica que denotaba no solo la posibilidad económica de adquirirla –en un contexto en que, como ya dijimos, las TD no estaban masivamente extendidas en la población argentina–, sino que también contribuía en los niños a modelar sus expectativas sobre el trabajo adulto, a la vez que naturalizaba la presencia de estos dispositivos en el hogar:

E: ¿Y te acordás cómo fue tu primer contacto con esa compu? ¿Te conectaste y tocaste algo, y tu papá te digo “che, vení, te muestro”?

M: No, el primer contacto no me lo acuerdo, porque, ya te digo... estaba... desde que yo me acuerdo; es como que aparecí yo y apareció la compu, ya estaba. (Martín, 17 años).

A su vez, para algunos/as entrevistados/as también hubo otros/as adultos/as que actuaron a modo de referentes, como tíos/as que se dedicaban a trabajar con TD:

Yo de chico acompañaba a mi tío, que tenía la casa de informática. Siempre cuando él iba a trabajar yo iba con él. (...) Me iba a dormir [a Quilmes], me levantaba a las seis de la mañana; no me importaba. (...) Me llamaba la atención, sí. Ahí veía partes de computadoras; me llevaban abajo y me mostraban todas, ¡me encantaba! (Marcos, 17 años).

En el caso de Marcos, la figura de su tío fue central para profundizar los saberes que ya había desarrollado en su propio hogar con su padre. Así, en la casa de informática del tío no solo aprendió cuestiones vinculadas a la utilización de la computadora, sino que también aprendió rudimentos sobre programación y armado de dispositivos.

Si bien no se advierten contrastes generalizados entre los conocimientos y habilidades que madres y padres poseían en el momento en que los entrevistados comenzaron a vincularse con la computadora y con Internet, en los relatos suelen ser los varones (padres, tíos, abuelos, primos) quienes ocupan la posición de referentes y quienes fueron principales promotores del uso de TD desde temprana edad. A su vez, eran también ellos quienes poseían *hobbies* ligados al uso de computadoras o tecnologías afines, mientras que las madres desarrollaban un vínculo más instrumental con las TD, generalmente ligado a cuestiones laborales. Hallamos también que en buena parte de las familias de los/as entrevistados/as había un mayor uso hogareño de la computadora y de Internet por parte de los padres. Así, eran los varones quienes pasaban tiempo usando

TD en el hogar, ya fuera esta actividad un pasatiempo o una continuación de la jornada laboral. El hecho de que los hombres dedicaran más tiempo al uso de TD en el hogar, así como el hecho de ser vistos como referentes en esta materia, debe ser leído a la luz de posibles desigualdades de género que instaban a las madres a que, luego de su jornada laboral fuera del hogar, se ocuparan de tareas de cuidado, limpieza y cocina, y a que los padres dispusieran de más tiempo para entretenerse con sus hijos y disfrutar de sus *hobbies*.

Esta diferenciación en los tipos de usos de las TD que hacían madres y padres – así como el predominio de las figuras masculinas como referentes– debe ser considerada también en relación con los estereotipos de género ligados al uso de las tecnologías (Jenkins, 2006; Cassell y Jenkins, 1998, entre otros), los cuales “tienden a consagrar diferencias de género culturalmente dominantes, moldeando la experiencia de varones y mujeres respecto a las tecnologías en general, y a las TIC en particular, en las distintas etapas vitales” (Duek, Benítez Larghi y Moguillansky, 2017, p. 169). De acuerdo con la literatura, las mujeres tienden a autopercebirse más alejadas de la informática que los varones, a la vez que estos también las ubican más distanciadas de este campo que a sí mismos.³ Esta distancia con las TD suele vincularse con un diferencial de confianza entre varones y mujeres, ya identificado en los primeros años de escolaridad, al momento de evaluar sus habilidades con las

³ Cabe mencionar que estos hallazgos son producto de una investigación con varones y mujeres estudiantes secundarios de entre segundo y quinto año, residentes en el Conurbano bonaerense realizada en 2013. Sin embargo, dado que la mencionada investigación ha señalado que “las representaciones que escinden a las mujeres de la informática se hallan en buena medida ya estabilizadas en la adolescencia” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), los resultados tienen validez para pensar posibles elementos que hayan contribuido a que fueran los padres quienes principalmente se convirtieran en referentes de sus hijos en materia tecnológica, incluso en casos en donde las madres también poseían conocimientos sobre el tema.

TD y usar diversos dispositivos (Tomte, 2008; Volman, van Eck, Heemskerk y Kuiper, 2005). Esto tiene como resultado que las mujeres suelen asumir de antemano que carecen de saberes y habilidades para, por ejemplo, utilizar cierto *software*, mientras que los varones suelen mostrarse más confiados, aunque carezcan de los conocimientos (Fundación Sadosky, 2013).

Junto a esto, la premisa de que “los varones aceptan más riesgos en el uso de la computadora” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), mientras que las “las mujeres están temerosas de que se rompa y quedar en una situación de dependencia al no poder arreglarla por sí mismas” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), se encuentra extendida entre ambos sexos. Estas representaciones suelen implicar también que la mayor predisposición a explorar y experimentar con las tecnologías es una característica atribuida particularmente a los hombres (Fundación Sadosky, 2013, p. 91). En el relato de varios/as jóvenes la figura del padre es asociada con la posesión de conocimientos y habilidades específicas sobre cómo utilizar distintas tecnologías, pero particularmente se asocia con la constante exploración, innovación e incorporación de dispositivos al hogar. De acuerdo con Anabella, una de las entrevistadas, su padre “siempre fue muy de la tecnología, supongo que es porque le gusta desarmar cosas, siempre, todo lo que compraba lo desarmaba primero y después lo usaba”. Como se puede advertir, la relación del papá de Anabella con las tecnologías no solo alcanzaba al terreno laboral, sino que formaba parte de sus *hobbies* y momentos de entretenimiento, ya fuera armando y desarmando aparatos o jugando a la Play Station. Así, la curiosidad y la experimentación eran atributos del padre, valorados y reconocidos por su hija, quien a lo largo de su vida ha recurrido a él para despejar dudas y continuar aprendiendo.

A medida que los/as jóvenes crecían, fue avanzando un proceso de erosión de las figuras de los adultos/as como referentes en ma-

teria tecnológica. Estos fueron reemplazados paulatinamente por hermanos/as mayores y amigos/as. Los/as hermanos/as mayores tuvieron un protagonismo más cercano y duradero que el de los padres y madres, en tanto también actuaron como “iniciadores” y contribuyeron en la construcción de las primeras habilidades para utilizar la computadora e Internet. A la vez, también operaron como “actualizadores”, en tanto proporcionaban información sobre nuevos juegos, programas y redes sociales virtuales, al igual que lo hacían los amigos. Al respecto, retomamos fragmentos la historia de vida de Ares, el menor de cuatro hermanos/as:

A: Generalmente yo me sentaba al lado de mi hermano más grande y me decía más o menos [cómo usar la computadora] (...) Mis hermanos tenían Messenger. Era todo el Messenger, el Messenger.

E: Vos tenías 10 años.

A: Claro, pero, bueno, “háganme un Messenger” (*Risas*). “Sí, te lo hacemos”, y mi vieja no tenía problema. Me lo hicieron y tenía 20 contactos capaz...10 contactos. Eran mis hermanos y alguno más por ahí del colegio que tenía. (...) Después del Messenger vino el Facebook.

E: ¿Ahí ya cuántos años tenías?

A: Y, doce, calculo. (...) Creo que era el último año de la primaria.

E: ¿Y cómo te enteraste del Facebook?

A: Me enteré porque mi hermana jugaba al *Pet Society* y yo veía y no entendía nada, y quería saber qué era. Me intrigaba el juego. Estaba bueno; se veía bueno. Le digo “¿qué estás jugando?”. “No”, me dice, “es un juego de Facebook”. En ese momento, yo lo veía como que Facebook arrancó más que nada por los juegos (Ares, 17 años).

En la historia de Ares se puede advertir cómo sus hermanos/as fueron a la vez actores que promovieron el uso, el acercamiento con nuevos programas y el desarrollo de habilidades.

Sus amigos/as, en tanto “actualizadores/as” de los conocimientos y habilidades sobre TD, fueron quienes contribuyeron a la rápida familiarización y al desarrollo de habilidades orientadas específicamente a la satisfacción de sus intereses relativos a juegos, redes sociales virtuales, búsqueda de información, descarga de contenidos, entre otros. Ito (*et al.*) (2010) ha identificado dos clases de motivaciones para usar las TD;⁴ por un lado, las basadas en los propios intereses sobre diversos tópicos; por el otro, las que se asientan en la sociabilidad con amigos y emergen de esos vínculos.⁵ Como pudimos ver a través del relato de Ares, entre los/as entrevistados/as han tendido a prevalecer motivaciones para usar las TD basadas en aquellas prácticas y contenidos que se volvían, en cada momento, significativos entre hermanos/as y amigos/as.

Hermanos/as mayores y amigos/as fueron quienes, rápidamente, suplantaron a padres, madres y docentes en el proceso de aprendizaje en TD. Mientras que los primeros actuaron a modo de “iniciadores y actualizadores”, los segundos fueron “actualizadores” en el uso. Al respecto, un entrevistado relataba:

Cuando empecé era más que nada por un juego que estaba de moda que se llamaba el Pet Society, y, bueno... como todos empezaron acá... bueno... qué sé yo, me acuerdo que uno de mis amigos me lo había hecho. Y... era como que más que nada eso... era... estar ahí o ponerle que hablabas con alguien con chat... (...) Y nada, era eso, qué sé yo... distintos juegos que... que competías con otros, no sé.

E: Si tus amigos no hubieran usado el juego ese, vos....

A: Me lo hubiese hecho después [el Facebook] (Augusto, 17 años).

⁴ Traducción propia, en el original: “*genres of participation*” (Ito et al., 2010, p. 15).

⁵ Traducción propia, en el original: “*interest-driven*” y “*friendship-driven*” (Ito et al., 2010, p. 15).

La influencia de sus amigos/as fue clave para empezar a usar las redes sociales virtuales como un espacio tanto de presentación propia como de sociabilidad; también como un medio para jugar *online*, como ocurrió inicialmente con Facebook. Así, tuvo lugar un aprendizaje entre pares, en donde los contenidos a aprender se derivaban de los intereses e inquietudes que, en cada momento, emergían de las prácticas de sociabilidad. Los/as amigos/as fueron actores clave en las trayectorias de apropiación, en tanto que, a la vez que compartían sus saberes y habilidades con los jóvenes –y de esa forma, desarrollaban nuevos conocimientos y capacidades para usar la computadora e Internet–, también contribuían a la circulación de nuevos contenidos sobre temáticas de interés (deportes, música, moda, redes sociales virtuales, entre otras). Como señaló Marcos:

Aprendí muy de chico, ya con los chicos, porque ahí bajamos los jueguitos siempre. Hay algo que se llamaba J Downloader, que era para bajar jueguitos, que yo lo usaba, que tenía todos los *links* de las páginas donde estaba cargado el juego por parte; lo ponías en un programa y te iniciaba la descarga solo. Pero tenías que poner algo que se llama *captcha*, se aseguran de que no sos un robot, y a veces se paraba la descarga, y entonces uTorrent, que es un servicio p2p, que es de compu a compu, están todas las computadoras conectadas; la descarga no se corta nunca, y es un solo enlace. La podés pausar y seguir al mes. Entonces era mucho más cómodo, mucho mejor (Marcos, 17 años).

De esta forma, los/as jóvenes construyeron habilidades en los espacios cotidianos, de forma espontánea, guiados/as por el deseo de saber usar cierta red social virtual de moda, jugar en red, o descargar la música que les gustaba. Los/as amigos/as también fueron actores centrales en la socialización de modos específicos de usar las TD:

E: ¿Y cómo fue el pasaje del Paint a *juegosdechicas.com*?

C: Siempre tenía alguna amiga que era más avanzada en eso o sabía más, y casi siempre la invitaba a mi casa y me decía: “no sabés el juego para vestir que hay”. Y yo decía: “pero, ¿cómo...?” (...) Le digo “pero, ¿cómo sabés manejarlo?”; o sea, no entendía ¿viste? (...) Y me decía [mi amiga]: “no, tenés que verlo ya”. Me acuerdo que me hicieron un *mail* mis amigas. Me hicieron la cuenta en *juegosdechicas*. Me hacían todo. Las invitaba o yo iba a la casa y cuando iba a la casa era re raro, porque yo miraba cómo lo hacían, me acuerdo. Pero después, ya una vez que me adapté, ya lo usaba sola. Lo usaba todo el tiempo encima. (...) Y después, en quinto o sexto grado, ahí empezó con toda la movida de Facebook, YouTube. (...) primero usaba *mail* y el MSN. (...) Me acuerdo que ir a la casa de una amiga era ver cómo usaba su Messenger. O sea, como que vos no entrabas. (...) Entonces yo veía cómo lo usaba y como que aprendía más. Entonces cuando volvía a mi casa, me conectaba y hacía de todo (Camila, 16 años).

La intervención de los/as amigos/as se orientaba hacia el aprendizaje específico de nuevos programas y juegos, a la vez que participaba en la determinación de qué era válido aprender y utilizar en cada momento. En este movimiento se legitimaban ciertos gustos, por ejemplo, “el juego para vestir” sobre el que insistía la amiga de Camila, y se consolidaba también la vinculación de los usos de las TD con la pertenencia a universos de significación y sociabilidad específicos.

Lo señalado hasta aquí coincide con lo hallado por Ito (*et al.*) (2010), quien ha destacado el lugar preponderante que adquiere a lo largo de la vida el desarrollo de dinámicas de aprendizaje basadas en el vínculo con los pares.⁶ Una característica de este tipo de interacciones es que la agenda de aprendizaje no es definida por

⁶ Los autores llaman a este tipo de aprendizaje *peer based learning dynamics* (Ito et al., 2010, p. 22).

los adultos, ya sean docentes, padres o madres (Ito et al., 2010). De esta forma, las habilidades y conocimientos que se desarrollan en el marco de los intercambios con pares se apoyan en relaciones de reciprocidad a las que los jóvenes contribuyen tanto con la construcción de saberes del otro, como con la evaluación de los propios (Ito et al., 2010). En nuestro caso, estas instancias informales de aprendizaje se desarrollaron, al igual que la mayor parte de la apropiación de TD de jóvenes de clases medias altas, puertas adentro del propio hogar o en la casa de amigos. Fue allí donde los jóvenes desarrollaron saberes y habilidades para usar diversas TD de manera cotidiana, fluida, no como instancias formales de un aprendizaje –salvo en la escuela–, sino en las prácticas diarias de juego y entretenimiento con amigos y familiares.

En coexistencia con las figuras de amigos/as y hermanos/as, el autoaprendizaje fue adquiriendo más fuerza a lo largo de la preadolescencia, hasta convertirse, en la juventud, en una de las formas más extendidas y cotidianas de aprendizaje:

J: Con la compu sí tuve ayuda; fue de mi hermana, con el MSN. Después, de celulares, fue todo sola porque aprendí de los celulares anteriores de mi familia. Y, no, por lo general siempre aprendí esas cosas sola.

E: ¿Alguna persona referente? ¿Tu hermana?

J: En la compu puede ser mi hermana, con Internet y esas cosas y de los celulares, no.

E: ¿Y Twitter? Alguna amiga en especial.

J: Lola y Maru [amigas] me lo hicieron y me enseñaron a usarlo, pero después te vas dando maña (Juana, 16 años).

En el relato de Juana podemos advertir cómo a lo largo de su trayectoria con diversas TD fueron distintos los actores a quienes acudió para realizar consultas y aprender. Así, durante la juventud, acciones como mirar tutoriales a través de YouTube se volvieron

clave para aprender individualmente y ganar autonomía en los modos de aprender.

De acuerdo con Livingstone y Helsper (2007), el uso de TD con fines de entretenimiento y sociabilidad suele actuar como soporte para usos más avanzados de Internet y la computadora, así como provee de aprendizajes para aprovechar las oportunidades que las TD potencialmente ofrecen. Ahora bien, las posibilidades para hacer un uso significativo de las TD están atravesadas por el acceso a una amplia variedad de recursos materiales, técnicos y sociales, entre los que se incluyen no solo dispositivos tecnológicos, sino también el tiempo y espacio necesarios para experimentar con las TD (Ito et al., 2010). Es decir, el uso significativo de las TD demanda variados capitales tecnológicos y no tecnológicos (Selwyn, 2004) que suelen darse por sentados por los actores que los poseen en abundancia. En el siguiente apartado analizaremos las contribuciones de las instituciones educativas al proceso de alfabetización digital, e identificaremos los factores que posibilitaron el desarrollo de habilidades variadas para usar TD.

Escuela y acumulación de ventajas

En distintas latitudes, las últimas décadas se han caracterizado por la implementación, por parte de distintos niveles del Estado y organismos no gubernamentales, de políticas destinadas a promover la inclusión y alfabetización digital como formas de disminuir las desigualdades (Dussel, 2016; Morales, 2015; Warschauer & Ames, 2010). Argentina es uno de los países de la región que ha encabezado distintas políticas en ese sentido desde principios de los 90 (Morales, 2015), con una notable profundización a partir de la puesta en marcha de diversos programas (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016). Tanto las iniciativas llevadas adelante durante los 90 como las de aplicación más reciente han ubicado al sistema educativo como actor clave en la ejecución de las políticas, y, a su vez,

como el garante del cumplimiento de sus objetivos. Esto ha generado amplias expectativas respecto de la mejora tanto de la educación como de las desigualdades (Kalman, 2017; Benítez Larghi, 2016), a la vez que ha reforzado el carácter de sobredemandado del sistema educativo argentino (Tenti Fanfani, 2010). A su vez, las distintas políticas se han asentado sobre un sistema educativo fragmentado, dentro del cual se pueden identificar recorridos escolares de privilegio, como es el caso de los/as jóvenes aquí entrevistados/as.

Al analizar las trayectorias de apropiación de las TD, encontramos que las instituciones educativas (jardín de infantes, escuela primaria y secundaria) emergen como espacios complementarios al hogar en el proceso de alfabetización digital, que tienden a reforzar las condiciones de acceso y la disponibilidad de saberes que ya vienen dados por la familia:

Siempre mis viejos, porque viste que estudiaron Licenciatura en Informática, entonces siempre estuvimos con esas cosas [las TD]. O, ponele, mi tía también estudió Licenciatura en Informática, entonces me acuerdo de que para cuarto de primaria nos teníamos que hacer un *mail* y yo tenía un *mail* que me lo había hecho mi tía. (...) Pero igual siempre en el jardín y eso tuvimos Computación desde chicos (Mateo, 16 años).

En su relato, Mateo ubica al jardín y a la escuela en una línea de continuidad con lo aprendido en el hogar; destaca que en su caso la formación de su padre y su madre influyó para que en su casa siempre hubiera dispositivos tecnológicos.

Junto a esto hubo una retroalimentación entre la escuela y el hogar, ya que en ambos espacios los/as niños/as desarrollaron habilidades para usar la computadora e Internet a través de actividades lúdicas pensadas como medio para el aprendizaje. De este modo se complementaban los espacios de educación formal, como la escuela, e informal, como el hogar:

C: Empezabas a escribir en Word y por ahí escribías lo que sabías escribir en la escuela. Además, era re fácil ver las letras. Yo me acuerdo que empecé a escribir todo ahí y después... (...) Escribía *Camila*, así. No sé, de colegio. Y ahí descubrí Paint y habrá 700 dibujos guardados. Me acuerdo que los imprimía; todo así.

E: ¿Y ahí quién era la persona con la que estabas en ese momento? ¿O estabas vos sola?

C: No, con mi papá. Ponele... yo a mi papá le decía: “ay, a ver, poneme esto”, “abrimelo”, “prendémela”, porque no sabía. (...) Lo acompañaba mucho yo al estudio de él, a la oficina y también le usaba la compu ahí, que era como mejor (Camila, 16 años).

En trayectorias como la que relata Camila, los procesos de aprendizaje de lectura y escritura que se promovían desde la escuela fueron potenciados a partir del uso de la computadora. Estos aprendizajes simultáneos producían una sinergia para la alfabetización digital. Como podemos notar, junto al acceso operan un conjunto de condiciones necesarias para usar los dispositivos tecnológicos, que implican tanto saber leer y escribir, como encontrar y ponderar información y saber utilizar *software* (Reygadas, 2008). Por lo tanto, tienen particular importancia los saberes y capacidades desarrollados durante distintas instancias de aprendizaje y socialización, que exceden muchas veces a la educación formal y la capacitación específica en informática, y son más bien producto de trayectorias vida en las que este tipo de formación es valorado e incentivado (Reygadas, 2008). El relato de Camila nos permite ilustrar la articulación entre el hogar y la escuela en materia de desarrollo de conocimientos y destrezas para usar la computadora, y la existencia de un conjunto de condiciones, que incluyen al acceso hogareño y la posesión de saberes por parte de los/as adultos/as de la familia.

A su vez, la escuela tuvo una participación significativa en lo relativo al desarrollo de saberes y habilidades para usar la computa-

dora e Internet con fines académicos y/o laborales. En colegios con abundante equipamiento y docentes especializados –como aquellos a los que concurren los/as entrevistados/as–, las capacidades para operar TD vinculadas al estudio y al trabajo intelectual (tales como el uso de procesadores de textos, planillas de cálculo, correo electrónico, realización de presentaciones con diapositivas, búsquedas orientadas en la *web*, desarrollo de páginas *web*, entre otras) fueron inculcadas intensamente desde mediados de la escuela primaria.

Mientras que durante la niñez el uso de TD con fines escolares remitía únicamente a las clases de Informática que tenían lugar en horario escolar, con el comienzo de la escuela secundaria la computadora comienza a ganar terreno como artefacto que adquiere utilidad para la escuela, no solo dentro de este espacio, sino, especialmente, afuera. Esto es el resultado de las nuevas demandas del colegio vinculadas a la búsqueda de información en la *web*, a la presentación de trabajos grupales o individuales “en computadora”, así como al desarrollo de habilidades para trabajar con hojas de cálculo o al armado de presentaciones con diapositivas.

Las TD comenzaron a ser experimentadas como artefactos que participaban en la búsqueda de información académica significativa y en la construcción de saberes afines al currículo escolar. En relación con esto, destacamos especialmente el desarrollo de la habilidad para buscar y localizar en la *web* datos y contenidos de interés en diversos espacios virtuales. Especialmente en lo relativo al terreno escolar, a lo largo de la preadolescencia y la juventud, los entrevistados fueron adquiriendo criterios de búsqueda y selección del material que les permitieran identificar el origen de la información y ponderar su calidad. Esta habilidad fue desarrollada conjuntamente a partir de los lineamientos dados en clase por parte de ciertos docentes, y, principalmente, a través de las propias experiencias de búsqueda.

Por último, la escuela, en tanto espacio de sociabilidad destacado en las trayectorias biográficas de los/as entrevistados/as, participó activamente en la configuración de valoraciones y deseos de consumo en torno a las TD. Esto derivó en negociaciones internas de las familias respecto de qué artefactos consumir y en qué momento, y también en la emergencia de marcadores de pertenencia a los grupos de compañeros/as de curso. Por ejemplo, a los diez años (1995) Anabella tuvo su primer celular, era un Nokia 1100 que había usado antes su papá y con el que ella jugaba a “la viborita”. Cuando le preguntamos cómo este aparato había pasado a ser suyo, nos comentó:

Yo había pedido uno justamente porque todos mis compañeros tenían uno y yo no (...) y mi mamá pensó que estaba bien porque a veces salía más temprano de la escuela y no tenía cómo avisar, entonces le pareció una buena idea (Anabella, 16 años)

En la casa de Benicio hubo distintas TD desde antes de que él naciera, muchas de las cuales formaban parte de las oficinas que su papá y su mamá habían instalado en el hogar. Cuando lo consultamos sobre su recuerdo acerca de la primera Play Station que tuvo, nos contó:

Fue un día del niño que nos la regalaron, era la Play Station 1. Yo era chico, tenía 7 años probablemente, y estábamos re emocionados. Obviamente todos mis amigos la tenían y yo no (entre resignado y riéndose de la situación).

En un contexto en el que sus compañeros/as de curso tenían Play Station, (“todos tenían” dijo Benicio a lo largo de las entrevistas), este objeto se convirtió en el depositario de los deseos de consumo durante un tiempo, hasta que, finalmente, se la regalaron. Es interesante notar cómo en la configuración del deseo en torno a la Play Station se articulan las ofertas del mercado con los modos en

que los objetos continuamente ofertados son consumidos en cada grupo social. En este sentido, entre los/as jóvenes de clases medias altas entrevistados/as encontramos que la abundancia y diversidad de acceso a TD que han tenido a lo largo de su vida se vinculan con un consumo caracterizado por una constante actualización de los objetos, la cual se produce conforme los nuevos modelos son lanzados al mercado. Como nos contaba Benicio respecto de sus compañeros de escuela, “salía; lo pedían; se lo daban”. De esta forma, en el interior de la escuela, como ámbito de sociabilidad por excelencia, se produce una suerte de efecto en cadena por el cual quien obtiene el primer dispositivo –por ejemplo, la última Play Station– opera simbólicamente y materialmente como la medida del consumo para ese grupo. Como ha sostenido Duek (*et al.*): “La escuela sigue siendo el lugar en donde se tejen las tramas de socialización que van a intervenir de manera crucial en los usos y apropiaciones de las TIC en momentos de ocio y juego” (2017, p. 173). Lo que proporciona entonces la escuela, más allá de la disponibilidad de TD –que se suma a la ya existente en los hogares de las clases medias altas platenses–, es un ámbito de sociabilidad con personas que han desarrollado similares consumos y accesos a dispositivos tecnológicos.

Al momento de ser entrevistados, los jóvenes contaban con variados saberes y habilidades para usar las TD con fines educativos, como, por ejemplo, producir un texto con procesador (por ejemplo, Word), archivar documentos en carpetas y subcarpetas, usar hojas de cálculo (por ejemplo, Excel), producir presentaciones con animaciones (con Power Point, por ejemplo), buscar y encontrar información de interés, subir un archivo a Internet, usar correo electrónico, entre otros. A su vez, al indagar en sus expectativas a futuro, este tipo de conocimientos es considerado como básico para desenvolverse en la universidad:

Ahora no uso mucho la computadora para estudiar, pero siento que la voy a tener que usar mucho más, porque es todo; suben las notas a Internet, tenés que imprimir un montón de trabajos, como que siento que voy a tener que estar pendiente de la compu, que te mandan *mails*, ¡todo! (...) los centros de estudiantes te suben las fotocopias también a Internet, a las páginas que tienen, es como que la re tenés que usar, ¡es una herramienta! (...) Yo siento que es importante la tecnología para los conocimientos. (...) Querés buscar algo...Internet tiene todo, (...) Tenés que entregar un trabajo, impreso es otra cosa (...) Para mí es importante tener una computadora o poder acceder a una impresora (Valentina, 17 años).

Saraví (2015) ha considerado que tanto la niñez como la juventud constituyen momentos clave en la vida de los individuos, ya que “las oportunidades y estreñimientos vividos en esta etapa marcan profundamente las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión; las condiciones estructurales en este período dejan una fuerte impronta para el resto de la vida” (Saraví, 2015, p. 31). Los recursos materiales y simbólicos de los que cada individuo dispone se van configurando desde la niñez; esto tiene como consecuencia que, cuando llegan a la juventud, algunos individuos poseen “ventajas acumuladas”, mientras que otros, por el contrario, acumulan un sinnúmero de desventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Las instituciones escolares por las que han transitado los/as jóvenes de clases medias altas han potenciado las condiciones de acceso a las TD que traían desde sus hogares, a la vez que han puesto a su alcance contenidos y espacios de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas, que van desde el uso de programas de oficina hasta la programación y la capacidad de buscar, evaluar y ponderar la información disponible en la *web*. En este sentido, desde el jardín de infantes, las instancias educativas formales han operado como espacios que les permitieron a los/as jóvenes acrecentar ventajas.

Ni nativos ni inmigrantes: la construcción social de disposiciones para el aprendizaje

Los conceptos de *nativo digital* e *inmigrante digital* propuestos por Prensky (2001) han cosechado fanáticos y detractores, en un debate que pareciera resuelto pero que resurge tanto en el discurso político como en el académico. Los términos fueron desarrollados en el marco de una reflexión acerca de las nuevas formas de vincularse con el conocimiento y el aprendizaje que tenían los jóvenes, producto del uso de las TD, y los desafíos que ello implicaba para los docentes, quienes se relacionaban con estos artefactos de una manera totalmente distinta. En este sentido, el principal criterio de demarcación entre nativos/as e inmigrantes digitales –lo que luego será foco de críticas– es la generación. Mientras que los/as jóvenes, es decir, los/as nativos/as –según Prensky–, han crecido y vivido toda su vida usando diverso tipo de TD, y tienen, por lo tanto, amplios saberes y habilidades para operar distintos artefactos, los/as adultos/as, es decir, los/as inmigrantes, han entrado en el mundo de las TD más tarde; se han incorporado –o buscan hacerlo– luego de pasadas las instancias de socialización que tienen lugar en la niñez y la adolescencia, y, por tanto, carecen de buena parte de los conocimientos necesarios para usar TD (Prensky, 2001). En este sentido, los/as inmigrantes no crecieron rodeados/as de TD, a diferencia de los/as nativos/as, que se mueven en los espacios *online* como peces en el agua. Mientras los/as nativos/as hablan el lenguaje de las TD como si fuera su lengua madre, los/as inmigrantes conservarán siempre un acento, como quien aprende de adulto un nuevo idioma (Prensky, 2001).

El nudo de la cuestión, de acuerdo con Prensky (2001), es que estos vínculos y saberes diferenciales para operar las TD entre niños/as y jóvenes, por un lado, y adultos/as, por el otro, están asociados con un cambio en la estructura mental de los/as primeros/as, que lleva a que procesen de distinta forma la información. Según el

autor, esto produce un cambio radical en las expectativas de niños/as y jóvenes sobre la educación, que se expresa en la disconformidad de los/as nativos/as respecto de la educación que reciben y en la desorientación en los/as inmigrantes.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a las TD que hemos reconstruido en este trabajo suelen quedar opacadas en los relatos de los/as entrevistados/as. De forma recurrente sostienen que las habilidades que poseen para operar las TD son prácticamente innatas, producto de “haber nacido con computadora”, lo cual se contrapone con la experiencia de sus padres y madres –y por extensión con la de los adultos/as de mayor edad–, que no crecieron utilizando este tipo de aparatos y que aprendieron de más grandes. A continuación, presentamos un relato que ilustra esto, y que nos permite pensar que en la perspectiva de los/as entrevistados/as se reedita la diferencia entre nativos/as e inmigrantes digitales desarrollada por Prensky (2001):

Los de nuestra edad nacimos con eso, con cierta configuración que, si vos estás en una página y ves que hay ciertas rayitas así, sabés que lo más probable es que eso sea configuración o que eso se abra para el costado. (...) Sabés qué botones apretar. (...) sabés por dónde ir. Yo lo comparo con mi mamá; es como que no se puede imaginar. Yo digo: “mami, no sé, buscá”; “pero, ¿dónde? ¿Aprieto solo y aparece?” (...) Mis primitas tienen 4 años, les das una *tablet* ¡y la saben manejar mejor que mi mamá! Y saben dónde apretar; saben cómo eliminar una aplicación; saben dónde descargar una aplicación, porque ya nacieron con eso. Ya nacieron con la mente configurada así (Lila, 15 años).

Distintas investigaciones han señalado que los términos desarrollados por Prensky (2001) contribuyeron a entender los vínculos de los individuos con las TD de una manera fija y rígida, como compartimientos estancos (White & Le Cornu, 2011; Helsper & Eynon, 2009; Stoerger, 2009).

Padres y madres, aunque saben utilizar las TD y han sido quienes generalmente han actuado a modo de “iniciadores”, son ubicados en el lugar de inmigrantes digitales. Lila traza diferencias entre sus saberes y habilidades, y las formas en que aprendieron, su mamá y sus primas pequeñas. En especial, enfatiza la soltura y fluidez para utilizar las TD que ella atribuye a cuestiones generacionales y de acceso. En esta operación acota el universo de saberes y habilidades para usar TD al dominio de redes sociales virtuales, y opaca el conjunto de saberes que los/as adultos/as poseen para vincularse con las TD en otras dimensiones de su vida cotidiana. En este sentido, conjugar edad y saberes para operar TD, y, a partir de ello, evaluar el alfabetismo digital, implica universalizar un conjunto de “saberes deseables” para todos los individuos, sin tener en cuenta que existen conocimientos y habilidades que son más o menos significativos en cada momento de la vida (White & Le Cornu, 2011).

El acceso abundante, continuo, diverso y de larga data a las TD ha contribuido a la familiaridad con este tipo de tecnologías. Así, no son pensadas como objetos inalcanzables ni tampoco como bienes que son irremplazables si se rompen o faltan. En contraste con las miradas presentadas, Winocur (2007) analiza que en el caso de las familias de clases populares se desarrolla:

Un imaginario que construye deseos, expectativas y aspiraciones desde la desposesión, lo cual no solo genera mitos acerca de sus orígenes y posibilidades, sino también temores y ansiedades de que la computadora se convierta en un factor más de exclusión social (Winocur, 2007, p. 213).

Así, mientras que en las clases que tienen escaso o nulo acceso a las TD se tiende a asumir que poseer estos artefactos y saber usarlos está ligado a la posibilidad de desarrollar estrategias de inclusión social (Winocur, 2007), para las clases medias altas –según

nuestros hallazgos—, las TD ocupan un lugar desacralizado, como bienes naturales, accesibles, con una disposición permanente en el hogar. Las condiciones materiales para la apropiación de las TD que han ostentado los jóvenes de clases medias altas, junto con la abundancia y diversidad de capitales tecnológicos, han contribuido a desarrollar modos de interacción y uso de las TD que no suponen grandes expectativas laborales y/o educativas vinculadas al manejo de los artefactos, los cuales a la vez son manipulados con soltura y “naturalidad”. Junto a esto, la fluidez con la que los/as adultos/as del hogar se relacionaban con las tecnologías ha sido el sustrato sobre el que se han cimentado disposiciones para aprender a usar TD, basadas en la exploración y en una actitud confiada y proactiva hacia los desafíos que pudieran presentar los nuevos dispositivos. Como nos comentaba Felicitas:

Fui probando, en realidad. En el colegio también tenía Computación y me enseñaban. Y de hecho ahora, ponele, mi abuelo me llama con la impresora, no sé qué, y le instalo el *software*, le conecto el cable; o sea, sé lo que está pasando. Las sé hacer de ir probando. Ensayo y error. Algunas cosas sí las tengo que buscar (en Internet). Bueno, ponele, con lo del celular y eso sí porque mucha idea no tengo, pero ya está establecido. Pero después con la computadora sí, era más de ir probando (Felicitas, 17 años).

Cuando hablaba sobre aprender a resolver problemas en el uso cotidiano de las TD, Felicitas se mostraba confiada: no solo los conocimientos específicos sobre tecnologías provistos por la escuela habían rendido sus frutos, sino que ella se sentía confiada para probar, guiándose por el criterio de “ensayo y error”. Así, Felicitas dominaba la técnica, en muchos casos, y en otros sabía en dónde buscar la información para resolver por sí misma distintas cuestiones. De esta forma, las TD no eran para ella artefactos cuyo funcionamiento le resultara opaco, sino aparatos con los que “ir probando”.

Ahora bien, ¿fueron suficientes los conocimientos construidos en el hogar y en la escuela para que una joven como Felicitas se sintiera capaz de resolver las problemáticas que se le presentaban?; su actitud con respecto al aprendizaje y desarrollo de habilidades, ¿es atribuible únicamente a la posesión de saberes? Coincidimos con Bandura (1989) en que la autosuficiencia no está directamente relacionada con las habilidades que efectivamente se poseen, sino con la posición socioeconómica y la autoconfianza. En este sentido, consideramos que una huella de la apropiación en condiciones ventajosas por parte de los/as jóvenes entrevistados/as reside en la actitud de confianza en sí mismos/as al momento de aprender a usar una nueva TD. Por lo tanto, la apropiación de las TD se vuelve una experiencia enclasante, no solo en lo relativo al acceso a variados dispositivos, sino también en relación con el modo en que se articulan la posesión de saberes específicos con las disposiciones de los/as jóvenes frente al aprendizaje y el conocimiento. Habilidades y conocimientos sobre los que se tiene la certeza de que serán útiles para el futuro cercano (la universidad) y el lejano (el trabajo), sumados a una predisposición al aprendizaje cimentada en la autoconfianza, ubican a los/as jóvenes de clases medias altas en una posición de privilegio desde la cual continúan acumulando ventajas en diversas dimensiones de su biografía.

Conclusiones

En este trabajo abordamos las trayectorias de apropiación de las TD por parte de jóvenes de clases medias altas, enfocándonos en las características que adquirió el proceso de alfabetización digital. Nuestro objetivo principal fue comprender de qué manera posiciones socioeconómicas ventajosas participan en la configuración de saberes y habilidades para utilizar TD.

En lo relativo a las figuras que han favorecido la alfabetización digital, encontramos que padres y madres con amplios saberes en la

materia, y con un uso frecuente y fluido de TD, actuaron a modo de iniciadores de los vínculos con estas tecnologías, lo que más tarde da lugar a la emergencia de otros actores con mayor centralidad, como los/as hermanos/as mayores y los/as amigos/as. Mientras los/as primeros/as fueron quienes enseñaron cuestiones generales para el uso de la computadora e Internet, con los/as segundos/as se construyeron instancias de aprendizaje orientadas a la adquisición de habilidades particulares para el uso de redes sociales virtuales o juegos en línea.

Por su parte, el jardín de infantes y la escuela participaron a modo de espacios complementarios, tanto en términos de acceso como en la alfabetización digital. Sin embargo, proporcionaron instancias para construir conocimientos sobre programas de oficina (procesador de textos, planillas de cálculo, presentaciones, etc.) de forma más sistemática que el propio hogar. A su vez, fueron ámbitos de socialización en modos de usar y consumir TD no solo con fines educativos, sino de comunicación y expresión.

A partir del análisis de las historias de vida de jóvenes de clases medias altas, hallamos que sus vínculos con las TD se destacan por la abundancia y diversidad de dispositivos tecnológicos presentes en el entorno (hogar y escuela), así como su disponibilidad desde temprana edad (antigüedad) y un acceso ininterrumpido a estos bienes a lo largo del recorrido vital (continuidad). Crecer y socializarse en ámbitos en donde no solo había disponibilidad física de TD sino también de saberes y habilidades –todo ello unido a una actitud estimulante para el aprendizaje de cuestiones relativas al uso de estas tecnologías– se constituyó como una característica específica de la apropiación de TD por parte de clases medias altas. A la vez, han consagrado un tipo de vínculo con las habilidades, saberes y aprendizajes necesarios para operar diversas TD caracterizado por la autoconfianza y una actitud proactiva y desenvuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital.

El análisis aquí realizado nos permitió identificar la participación de posiciones socioeconómicas de privilegio, tanto en el acceso a diversas TD como en la disponibilidad de figuras con conocimientos específicos para promover la alfabetización digital, y en el desarrollo de disposiciones para continuar aprendiendo. Las tramas de aprendizaje que reconstruimos ponen de relieve la importancia de caracterizar los procesos de alfabetización digital atendiendo a dimensiones objetivas y simbólicas. A su vez, nuestros hallazgos contribuyen a comprender el reverso de la privación y sus implicancias en la apropiación de TD, tanto en lo relativo a las posibilidades de consumo como en las disposiciones para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2017). Datos de libre acceso del Banco Mundial. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
- Benítez Larghi, S. (2016). Elogio de un “fracaso”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 10, 1-15. doi.org/10.24215/18524907e011
- boyd, d. m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Cassell, J., & Jenkins, H. (1998). Chess for girls: feminism and computer games. En *From Barbie to Mortal kombat. Gender and computer games* (pp. 2-45). Cambridge: MIT Press.
- Duek, C., Benítez Larghi, S., y Mognillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 167-179. doi.org/10.14201/fjc201714167179
- Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada*

- crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 145-165). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Fundación Sadosky (2013). *Informe “Y las mujeres ¿dónde están? Estudio sobre representaciones acerca de la informática en escuelas secundarias del conurbano bonaerense”*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Argentina. Recuperado de <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2015/05/resumen-mujeres-y-computacion-2013.pdf>
- Helsper, E., y Eynon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27823621>
- Ilomäki, L., Taalas, P., & Lakkala, M. (2012). Learning environment and digital literacy: A mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective. En P. P. Trifonas (ed.), *Learning the virtual life: Public pedagogy in a digital world* (pp. 63-78). London/New York: Routledge.
- INDEC (2017). Censo 2001. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ...Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). Complete freedom of movement: video games as gendered play spaces. En K. Salen y E. Zimmerman (eds.), *The Game Design Reader* (pp. 330-363). London: MIT Press.
- Kalman, J. (2017). Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 167-194). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Kotilainen, S., y Arnolds-Granlund, S. B. (eds.) (2010). *Media literacy education. Nordic Perspectives*. Gotemburgo: NORDICOM.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online* [Final Report of Key Project Findings]. London: ESRC.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media and Society*, 9(4), 671-696. [doi:10.1177/1461444807080335](https://doi.org/10.1177/1461444807080335)
- Moguillansky, M., Fontecoba, A., y Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraquirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 17-48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Mora Salas, M., y de Oliveira, O. (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora Salas y O. de Oliveira (coords.), *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales* (pp. 245-312). México: Colmex.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Buenos Aires: Teseo.
- Pini, M., y Mihal, I. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. *Diálogos de la comunicación*, 93, 1-19. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77103>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reygadas, L. (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos Editorial.

- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad* (pp. 25-56). México: FLACSO.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media and Society*, 6(3), 341-362. doi.org/10.1177/1461444804042519
- Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7). doi.org/10.5210/fm.v14i7.2474
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tomte, C. (2008). *Return to gender: Gender, ICT and Education*. Conferencia presentada en OECD Expert meeting, Oslo, Norway
- UNESCO (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* (Information Paper N° 51, UIS/2018/ICT/IP/51). Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., y Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers and Education*, 45(1), 35-55. doi.org/10.1016/j.compedu.2004.03.001
- Warschauer, M., & Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child save world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24385184>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>

Winocur, R. (2007). Apropriación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos. *Versión*, 19, 191-216. Recuperado de <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/299/298>

M'hijo el informático: Trayectorias socioeducativas de jóvenes estudiantes de informática

Sebastián Benítez Larghi
Nicolás Welschinger Lascano

Introducción

Dentro del amplio campo de estudios dedicado a comprender las implicancias sociales de la emergencia de las tecnologías digitales, un foco central de indagación ha sido puesto en el vínculo entre los jóvenes y la informática. La implacable estadística demuestra la persistencia del vínculo entre la edad temprana –característica de los pioneros californianos del *software*, las plataformas y los contenidos digitales– y el desarrollo de las tecnologías digitales. Esto no ha hecho más que reproducirse desde la década del ochenta hasta hoy alrededor del planeta entero: quienes se dedican al desarrollo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación pertenecen mayoritariamente a las generaciones más jóvenes. Términos como *nativos digitales*, *generación Internet*, *generación app*, *millennials* y *centennials* comenzaron –no sin problemas– a ser utilizados en la academia y los medios de comunicación para dar cuenta de la afinidad electiva entre tecnologías digitales y juventud.

Esta afinidad se refuerza en el renovado interés de las nuevas juventudes por las carreras relacionadas con la informática. A lo lar-

go de nuestro trabajo de campo identificamos de manera invariante una cantidad –minoritaria pero sostenida– de jóvenes varones que ya desde la adolescencia mostraban interés por la formación universitaria en informática. De allí que, durante la segunda etapa de la investigación, decidimos profundizar en el conocimiento de sus experiencias para conocer cómo se forman, qué los motiva y qué formatos de aprendizaje alimentan sus trayectorias. Adicionalmente buscamos comprender los modos en que el género influye en sus elecciones, toda vez que generalmente se estudia –y con justa razón– por qué la informática no resulta atractiva para las mujeres, pero se naturaliza por qué sí lo es para los varones.¹

A partir del estudio en profundidad de los casos de aquellos jóvenes varones que decidieron seguir carreras de informática, nos planteamos diversos interrogantes. En primer lugar, nos preguntamos cómo se construyeron sus trayectorias y qué factores operaron como motivadores para estudiar informática. En este sentido, nos proponemos reconstruir, identificar y comprender los actores y artefactos que moldean la inclinación por la informática desde la infancia. En segundo lugar, nos preguntamos cómo se (re)lee la experiencia escolar a la luz de las nuevas exigencias de la trayectoria: la inserción en la educación superior y el mercado laboral. En este punto, indagamos cómo el saber de informática –a partir de aprendizajes más informales que formales– es reconocido como un capital, pero aún no como un capital que habilite un trabajo fuerte y garantice la inserción estable en el mercado. En tercer lugar, nos preguntamos acerca de la incidencia del PCI más allá de la escuela secundaria. Si, como hemos visto en el capítulo anterior, la apropiación del PCI fue mayor entre los jóvenes de sectores populares

¹ Una serie de trabajos se han dedicado a estudiar empíricamente la relación entre género e informática (Botta et al., 2015; Zukerfeld et al., 2012 y Fundación Sadosky, 2013) con el objetivo de comprender la desigualdad que experimentan las jóvenes mujeres en esta área.

en el período escolar, ahora cabe preguntarse por el después de esa instancia: ¿qué pasa con esa apropiación en el momento posterior de su trayectoria? Esto resulta importante, ya que comprender estos procesos implicaría legitimar aquellos saberes y usos informales en otras esferas formales, cuestión que permitiría entonces convertir a las tecnologías digitales en herramientas de integración social.

1. *Born to be wired*. Condiciones, habilitaciones, actores y artefactos en el hogar

“Nacidos para cablearse”. La paráfrasis con la que juega el subtítulo pareciera ser la síntesis retrospectiva con que el sentido común adulto intenta clasificar las trayectorias de los jóvenes informáticos entrevistados. Sin embargo, este sentido común pierde de vista –y naturaliza– las verdaderas condiciones sociales bajo las cuales se “construyen” los informáticos. La impactante imagen de niños y adolescentes abriendo computadoras, manipulando tornillos, cables y placas de video, así como la recurrente escucha de sus hazañas con los videojuegos durante infinitas horas, genera entre los adultos la idea de una condición de orden natural. Frases como “los chicos nacen sabiendo”, “aprenden a usar el celular antes de decir mamá” o “vienen con el chip incorporado” tienden a reducir las prácticas a una supuesta predisposición cuasibiológica de las nuevas generaciones. Del mismo modo, no resulta llamativo que se remita a metáforas médicas para representar la “cara negativa” de estas mismas prácticas clasificando el exceso como adicción o vicio.

Mediante la construcción de las tecnobiografías de nuestros entrevistados, podemos derribar aquellas reducciones y apuntar a comprender los procesos de construcción de los informáticos como el fruto de una trama sociotécnica de actores, artefactos y escenarios. Así, a lo largo de esta sección y las siguientes iremos revisando las distintas etapas de la trayectoria tecnobiográfica de los jóvenes informáticos entrevistados.

En la reconstrucción de las trayectorias el hogar cobra importancia como principal espacio socializador; allí empiezan a desarrollarse el interés y las primeras habilidades informáticas. El uso de los videojuegos constituye uno de los elementos centrales en la formación de las trayectorias de los informáticos. Además, la presencia de consolas de videojuegos y computadoras habilita la exploración primero del *hardware* y luego del *software*. La presencia de estos artefactos y de la práctica de los videojuegos van conformando las condiciones de exploración por las que se despierta el interés por la informática: “En mi casa desde chico empecé a jugar con computadoras, a interesarme en cómo se programaban y a conocer cómo era una compu por dentro”. Frases similares se replican entre todos los estudiantes de informática que entrevistamos. El “abrir” las computadoras es una práctica recurrente durante su infancia y adolescencia; esto luego es recordado como un primer momento de iniciación y entusiasmo, como un indicio de lo que vendría. Luego aparece el interés y la investigación por el diseño y la programación de los videojuegos. En este punto de la adolescencia se desarrollan procesos de aprendizaje a partir de cursos en instituciones dedicadas a la computación o a través de tutoriales *online*, mientras que la escuela, como veremos en la próxima sección, pareciera transcurrir al margen de esta formación.

A continuación, presentamos las tecnobiografías de Lautaro y Manuel, las cuales, si bien remiten a personas de procedencias socioeconómicas diferentes, nos permiten comprender cómo se va gestando el interés por la informática desde la niñez en el hogar.

“Quiero que la computadora esté adaptada a mí”

Lautaro tiene 25 años, es hijo único y vive con su mamá en un departamento en el casco urbano de la ciudad de La Plata. Sus padres están separados desde que él era muy chico. Su madre es docente de primaria y desde hace unos años se desempeña como

preceptora. Su padre (con quien Lautaro dice no tener mucho trato) es policía bonaerense jubilado. Lautaro siempre vivió en el casco urbano: desde sus 11 años en el mismo departamento en el que vive ahora –en la zona de 28 y 48–, previamente en la casa de su bisabuelo (entre los 8 y los 11 años), y antes en un departamento en ubicado 2 y 41. Actualmente está cursando el 4to año de la carrera de Informática y hace trabajos de programación:

Si no estoy estudiando estoy programando para el trabajo, porque trabajo *freelance*, así que desde que me levanto hasta que me acuesto estoy en la computadora; si no es estudiando, es programando para el trabajo, y, si no, un rato que me tomo tiempo libre es en la computadora.

Apenas terminó el secundario entró en la carrera de Ingeniería, pero tuvo problemas para adaptarse a la forma de estudiar. Según él, en la escuela (una tradicional escuela técnica de La Plata) no le enseñaron a estudiar, simplemente le exigían leer un día antes de cada examen.

Lautaro recuerda que su interés por las computadoras le “viene desde muy chico”. Como puede observarse en la línea de tiempo que él mismo confeccionó, empezó antes de los 5 años armando y desarmando computadoras viejas en el negocio que tenía su abuelo. Al mismo tiempo, en la casa de su papá había una computadora y allí empezó a jugar videojuegos y a aprender usos básicos de Word junto a su padre, que había hecho un curso de ofimática. La primera computadora de uso compartido llegó a la casa de Lautaro cuando él tenía 6 años –momento que define como de mucha felicidad–. A partir de entonces comenzó a jugar a juegos de guerra y estrategia, similares a los que juega actualmente. Al principio, el uso de este dispositivo estaba limitado por las restricciones horarias que le ponía su madre. Asimismo, Lautaro recuerda que entonces tener computadora en su casa operaba como un elemento de distinción

respecto de sus compañeros de colegio, dado que eran pocos los que tenían. A sus 11 años llegó la conexión a Internet *dial-up* a su casa y a sus 12, la conexión de banda ancha. Con el paso de los años, nuevos dispositivos se fueron incorporando en el hogar materno y Lautaro desarrolló nuevas habilidades. La llegada de cada computadora y de Internet al hogar le abría un abanico de posibilidades a Lautaro, quien las exploraba intensivamente. Así, el autoaprendizaje por vía de la exploración era su principal forma de desarrollo de habilidades digitales, de entretenimiento y de socialización. Durante los primeros años le preguntaba todo a su abuelo y primos, que trabajaban en el local. Luego comenzó a meterse en foros especializados. Resulta interesante que las nuevas prácticas fueran negociadas con su madre, quien iba poniendo límites que luego serían traspasados. Con ella, según Lautaro, existe una “brecha generacional y tecnológica” que les impide tener muchos temas en común. Así, nunca pudo compartir una computadora con su madre, “porque toda la computadora se adapta a una persona, una computadora no puede estar adaptada a múltiples personas. Todo, hasta la posición de los íconos, todo, yo quiero que la computadora esté adaptada a mí, es como yo, soy uno con la computadora, no pueden estar las cosas desacomodadas.”



2-4 años) Jugaba con cables, enchufes, caños de agua y de gas. Me llevaban al zoológico y me la pasaba mirando los caños y cables, por eso pronto me dejaron de llevar y me empezaron a dejar jugar con estas cosas.

5 años) Mi abuelo tenía un local de venta y reparación de PCs, así que me facilitaba computadoras que no funcionaban para jugar: teclados, *mouses*, monitores e impresoras.

6 años) Primera PC de escritorio; la usé principalmente para jugar, poco y nada para algo “productivo”. De vez en cuando usaba el Encarta para el colegio. Mi mamá solo me dejaba jugar una hora por día... con los años fue dando el brazo a torcer.

8 años) Mi abuelo me regaló un CPU completo que no funcionaba para que pudiera jugar desarmándolo y armándolo.

11 años) Primera conexión a Internet (con módem *dial-up*) llevó a primer *email*, primer uso de *chats*, abandono del Encarta en favor de Google, etc.

12 años) Internet banda ancha, nueva PC, pero todavía compartida con mi mamá. Ya podía jugar unas cuatro horas por día aproximadamente.

13 años) Primer celular, muy primitivo. A los celulares previos a los *smartphones* nunca les encontré mucha utilidad más que para hacer llamadas y enviar SMS, el resto de las capacidades, a mi criterio, eran solo para ostentar.

15 años) Primera PC *gamer* en mi habitación (también la primera PC –funcional– armada por mí), exclusiva para mí. Comienzo del descontrol. Ya no me limitaban las horas, y como la escuela secundaria era un absoluto desastre y no demandaba nada más que leer un par de hojas antes de un examen, rellenaba todo el tiempo “libre” jugando con la PC (principalmente a juegos de estrategia en Internet con amigos o con conocidos que me fui haciendo de toda Latinoamérica).

Lautaro cursó sus estudios secundarios en una escuela técnica tradicional de La Plata, donde optó por la Tecnicatura en Electrónica: “me encantaban las materias técnicas de electrónica, tanto lo digital como analógico, o sea todo lo que es más cercano a la informática”. Entrada la adolescencia, los videojuegos copan el tiempo,

interés y dedicación de Lautaro. Con poca exigencia –según él mismo– por parte de la escuela y mucho tiempo libre, los juegos en red (primero en un ciber del centro platense y luego en su casa) fueron su principal pasatiempo. Durante esta etapa, Lautaro destaca las reuniones en el ciber para jugar en red con sus amigos del colegio, a los que definió –incluyéndose a sí mismo– como los “antisociales”.

Aquí comienza un período de “descontrol” –nos cuenta Lautaro–, porque desaparece la injerencia de su madre sobre sus horarios. La incorporación de nuevos dispositivos en su habitación alcanza su punto máximo una vez concluida la escuela secundaria, al punto de convertirse en un símil del cibercafé. Con la ayuda de su abuelo conectaba muchas computadoras en red con las que hasta diez amigos se juntaban a jugar toda la noche: “fui armando PCs Frankenstein, pero preparadas para juegos, con pedazos de otras que pedía o encontraba en las casas de mis tíos o algún amigo me traía”. Un cuarto propio –como diría Virginia Woolf–, un ciber propio, como surge de estas trayectorias.²

Lautaro añora estas reuniones, que dejaron de hacerse cuando arribaron las obligaciones vinculadas a la vida universitaria y al ingreso al mundo laboral. El pasaje de la secundaria a la facultad significó un momento bisagra para Lautaro, que en un comienzo vivenció como “traumático”. Cuando comenzó a cursar Ingeniería Electrónica, decisión que atribuye a la de su formación secundaria, no logró aprobar ninguna materia: “en Ingeniería me destrozaron (...) Fue traumático... para mí el cambio es que no sabía estudiar; en la escuela no me enseñaron a estudiar”.

Ese mismo año (2012) conoció a su novia por medio de amigos en común. Continuaba en pareja con ella hasta el momento de la entrevista. Luego, Lautaro decidió cambiarse desde Ingeniería a Informática; allí logró adaptarse con facilidad, según sus palabras,

² Más adelante en el apartado final recuperamos esta idea para desarrollarla en relación con las capacidades habilitantes de las *netbooks*.

por tratarse de una institución más chica, más “parecida al colegio”, y donde siente que le “gusta la carrera” elegida. En esta nueva carrera logró capitalizar parte de los contenidos aprendidos en la escuela secundaria, vinculados al manejo de números binarios, tablas de verdad, cálculo de límites y derivadas. No obstante, resalta que sigue sintiendo que la principal dificultad que arrastra de la escuela secundaria es el “no saber estudiar de verdad”.

En el año 2015 comenzó a trabajar. Su primer trabajo lo consiguió en la Secretaría de Seguridad de la Municipalidad de La Plata como programador *freelance*. A este trabajo llegó gracias a su participación como voluntario en las PASO de ese mismo año junto a la agrupación Jóvenes PRO.

A diferencia de los juegos en red, Lautaro afirma que nunca le dio “demasiada importancia” a las redes sociales. Utiliza principalmente Facebook, y se define como un usuario pasivo, dado que sus usos están vinculados sobre todo a leer información sobre historia (sigue a un grupo en el que se publican contenidos sobre la Segunda Guerra Mundial). A Instagram se incorporó este año (2018), pero sostiene que no lo usa mucho:

Facebook me parece más productivo por el tema de los grupos y las páginas (...) bajando con la ruedita tres veces ya estás informado del 90 % de las cosas que pasaron en el día (...) En cambio Instagram es más para perder el tiempo (...) es chusmerío.

Asimismo, Lautaro no mira series, no utiliza Netflix, ni Spotify, tampoco mira TV:

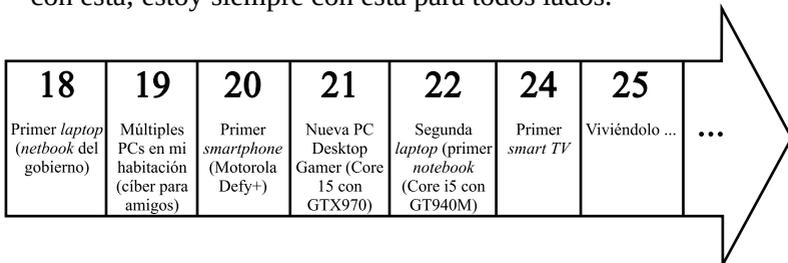
Estoy peleado con la televisión, con lo que es series, películas (...) siempre me pareció una pérdida de tiempo la televisión, eso de uno no tener *feedback*, de solo recibir y no tener nada que aportar; es como que para mí cuando uno está en la televisión el cerebro se apaga porque solo recibe, no está estimulado para que reaccionar, nada; para mí es una pérdida de tiempo. En cambio, la computadora, estás

en un juego y no solamente estás recibiendo, sino que el cerebro está a mil porque tenés que hacer ochocientas cosas, entonces para mí se mantiene con mucha más actividad. Si voy a perder el tiempo, bueno prefiero perder el tiempo teniendo el cerebro haciendo algo.

Lautaro comenzó a encontrarle mayor interés al teléfono celular a partir de que obtuvo su primer *smartphone* a los 20 años: “Al fin encontré un celular que tenía más utilidad que solo llamar y enviar SMS. Es una computadora de mano, ni más ni menos, se puede hacer cualquier cosa”. Sin embargo, este no suplantó a la computadora, que continúa siendo su dispositivo predilecto: “o sea, vivo en la computadora, el trabajo, el estudio, y mi ocio es la computadora, así que más conectado imposible”.

No obstante, podemos advertir que a medida que Lautaro atraviesa la etapa de la universidad y comienza a trabajar, es decir, a medida que se acrecientan las responsabilidades, los juegos, que eran la principal finalidad para la que se empleaba este dispositivo, comienzan a adquirir un lugar marginal. Esto se ve reflejado en el cambio del dispositivo mismo: la computadora de escritorio –cuyos componentes funcionales estaban adaptados exclusivamente a estas plataformas– es reemplazada por una *notebook*:

Ahora que estoy estudiando, trabajando, no tengo tiempo así que la principal, la más potente (en referencia a la compu de escritorio), la vendí y ahora estoy todo el tiempo con la *notebook*, que igual tira juegos porque tiene placa de video, así que ya me arreglo con esta; estoy siempre con esta para todos lados.



18 años) Primera *laptop*, la *netbook* del gobierno (plan Conectar Igualdad). Me la entregaron en diciembre del último año, después de la entrega de diplomas –una extremadamente vulgar forma de tratar de comprar votos (estábamos a 6 meses de las elecciones presidenciales)–. En la facultad de informática la usé por dos años *hasta que la tuve que cambiar porque las cosas que hacíamos eran demasiado para tan poco hardware*.

19 años) Fui consiguiendo PCs usadas, más partes de PCs que quedaron de algunas que no funcionaban de familiares; así fui armando PCs “Frankenstein”, pero preparadas para juegos. Mi abuelo me ayudó a hacer una instalación de red local cableada en mi habitación y en el *living*, y la casa se transformó en un auténtico *cíber*. Un promedio de una vez por mes nos juntábamos (con los años cada vez menos –la última vez fue en el 2017– no porque no queramos, sino por circunstancias de la vida que ya van cambiando), llegamos a juntar hasta 10 computadoras (entre las mías y las de mis amigos).

20 años) Primer *smartphone* (Motorola Defy+). Al fin un celular que tenía más utilidad que solo llamar y enviar SMS. Es una computadora de mano, ni más ni menos; se puede hacer cualquier cosa. Ahora sabiendo programar en Android tengo más conciencia de las infinitas posibilidades de la plataforma.

21 años) PC mucho más potente que la anterior; me permitía jugar a todos los juegos hasta la fecha con gráficos al máximo en Full HD. Lo que me empezó a faltar fue tiempo para aprovechar la inversión, ya la facultad demandaba otro tiempo, muy distinto al de la escuela.

22 años) Primera *notebook*. Fue en reemplazo de la *netbook* del gobierno; fue un alivio enorme, se me hacía muy cuesta arriba programar en la *netbook*. La *notebook* también tiene placa de video así que me permite jugar relativamente *cómodo cada tanto* (aproximadamente una vez por mes, lamentablemente).

24 años) Primer *smart TV*, no me pareció útil las funciones de *smart*, es muy limitado, prefiero mil veces tener conectada una

PC al televisor; la potencia de cómputo y su *software* es incomparable. El único *smart* que no está conectado a una PC es el de la cocina, que tiene el decodificador de Cablevisión Flow.

“No funcionaba, pero para mi imaginación sí”

Manuel vive en Tolosa, en la misma casa desde que nació, donde también vivieron sus abuelos y donde su papá se crio. Su mamá es traductora de inglés, pero ejerce como profesora desde su casa y tiene varios alumnos por día. Su papá es bioquímico y trabaja varias veces por semana fuera de La Plata. Manuel tiene una hermana un par de años menor que vive con ellos y con la cual, si bien se lleva bien, suele tener discusiones y no compartir tantos momentos de entretenimiento como sí lo hacía cuando eran más chicos. Comparte momentos con su papá y su mamá, que suelen ser a la noche, cuando cenan y ven series y películas juntos. Acerca del vínculo con su papá y su mamá, Manuel señala que sabe poco de ellos, especialmente de cómo fue su adolescencia, y que le gustaría poder charlar más, pero que le cuesta “llegar a ellos”, especialmente a su padre.

En la casa de Manuel siempre hubo mucha tecnología además de la computadora: reproductor de música a *cassette*, luego con cd, más adelante de tipo mp3; también videojuegos desde muy pequeño, cámaras fotográficas, videograbadoras, teléfono, televisión. Manuel usa la computadora e Internet desde que era chico; tenía unos cinco o seis años cuando llegó la primera a su hogar y unos años después tuvieron conexión a Internet. Viendo a su papá usar la computadora y experimentando solo, debido a su gran curiosidad, fue aprendiendo a utilizarla. Durante mucho tiempo su papá, a quien “le interesa mucho la tecnología” y también la fotografía, fue quien le enseñó a usar la computadora. Luego, su tío, que es analista en sistemas, y sus primos mayores comenzaron a ser consultados por Manuel y fueron enseñándole distintos lenguajes de

programación, especialmente uno de sus primos que vive cerca de su casa y estudia Informática en la facultad. A Manuel ya desde chico le llamaban la atención los gráficos y ventanas de la computadora que tenían, y a eso de los 10 años juntaba partes viejas o rotas de computadoras que había en su casa para armar su propia computadora, que “no funcionaba, pero para mi imaginación, sí”.

Cuando llegó la conexión de Internet de banda ancha cambió sustancialmente el uso que Manuel hacía de la computadora. Si bien ya contaba con conexión, al ser del tipo *dial-up* no podía pasar mucho tiempo conectado, ya que ocupaba la línea telefónica. Por lo tanto, la banda ancha le permitió pasar muchas horas navegando y la aparición del buscador web Google le permitió acceder a una gran cantidad de información de su interés.

Durante su adolescencia, Manuel pasaba gran parte del día aprendiendo a programar a través de tutoriales que conseguía en la web; luego aplicaba sus aprendizajes a la creación de programas y aplicaciones para amigos, familiares e incluso para el área de Informática de su escuela. A estas tareas él las consideraba su trabajo, aunque por ellas no recibiera una remuneración económica. Así pasaba largas horas en su dormitorio dedicado a la programación y también al armado, desarmado y arreglo de sus propias computadoras (la *netbook* otorgada por el PCI, una *notebook* y una computadora de escritorio).

En ese momento, Manuel acumuló un interés por la programación, que ya no era pensada solo como un *hobby*, sino también como herramienta para su futuro desempeño académico y profesional. Sus primeros contactos con la programación fueron alrededor de los 11 años, cuando estaba terminando la escuela primaria, y fue su tío –analista en sistemas– quien le proporcionó los primeros conocimientos en esa materia. Luego, Manuel comenzó a consultarle sobre el tema a profesores de Informática de su escuela, a realizar búsquedas en Internet y a bajarse programas específicos. En ese

primer momento, la escuela fue el lugar en donde se produjeron aprendizajes significativos para Manuel en materia de programación; incluso llegó a ocupar varios recreos buscando información o programando, en vez de compartir ese tiempo con sus compañeros de curso. Su interés por la programación emergió y se profundizó en un contexto en el cual se encontraba con dificultades para relacionarse con sus nuevos compañeros de curso (ya que al pasar de la primaria a la secundaria cambió la composición de su división), y ese interés tal vez le brindó no solo nuevos conocimientos relacionados con su curiosidad por la Informática, sino que también le permitió sobrellevar las horas dentro de la escuela. Rápidamente Manuel fue desarrollando conocimientos y habilidades para la programación poco usuales para un joven de su edad, lo cual le proporcionó reconocimiento por parte de sus familiares, pero especialmente de sus docentes de Informática, que le daban un “trato especial” al momento de los exámenes y ejercicios. Según Manuel, este “trato especial” se fue extendiendo entre docentes de otras asignaturas con los que tenía buena relación. Si bien el reconocimiento por parte de los docentes pareciera ser importante para Manuel, ha sido aún más significativo el reconocimiento de sus compañeros de curso, quienes solían acudir a él para que los ayudara en los exámenes o con ciertas tareas que les resultaban difíciles. De esta forma, la facilidad de Manuel para aprender rápidamente los contenidos de varias materias y sus habilidades en Informática le permitieron desarrollar vínculos con algunos de sus compañeros, “integrarse” en cierta forma en la dinámica de su curso y no sentirse tan aislado:

Nunca me pude integrar yo, siempre tuve problemas de integración yo y esto como que me ayudó a integrarme, porque la gente me venía a preguntar a mí cómo se hacía algo; me están reconociendo. Por lo menos saben que estoy con ellos en la división, que antes no lo sabían y es como que me dio un cierto lugar en la división. Tenía un profesor que no me llevaba muy bien, pero que

decía que cada uno tenemos un lugar que muchas veces los demás disponen y sentimos que tenemos la obligación de respetarlo y hacernos valer por tal. Y concuerdo con él; la división es la que me puso en ese pedestal del salvador. Y estaba en segundo y chicos de cuarto, quinto me decían: “Che, tengo que entregar un trabajo para Computación, ¿no me lo haces?”. Sí, eran compañeros que me lo pedían una sola vez, ya cuando se pasaban de mambo era: “No, flaco, mirá, hacelo vos. Te lo hago una vez porque te cuesta, te explico, pero tampoco te pases”. Y no sé si me sentía bien o mal, era... algo. Era un lugar y yo me ocupaba de mantenerlo.

Actualmente, con 21 años, Manuel es un estudiante avanzado en la Facultad de Informática. Se destaca por sus buenas calificaciones y también ha cursado materias adicionales –algunas de posgrado– a las que prevé el plan de estudios de la carrera. Su predisposición y confianza lo llevó a presentarse en proyectos de extensión e investigación en los que es el integrante más joven. Además, forma parte de un club de informática dedicado al desarrollo de *software* libre. En su mira está ingresar en alguna empresa del sector, donde pueda desplegar sus capacidades y seguir explorando nuevos desarrollos.

Las tecnobiografías de Lautaro y Manuel ponen de manifiesto cómo el interés por la informática se va gestando desde la infancia. En el hogar se conjugan actores y artefactos, lo que vuelve socialmente significativas un conjunto de prácticas y habilidades. Familiares que inician y orientan los gustos, docentes que reconocen y legitiman ciertas predisposiciones, dispositivos que se introducen en la vida cotidiana y van siendo domesticados, estudiados con curiosidad y adaptados a las vidas personales. Del mismo modo, los videojuegos también predisponen, habilitan y condicionan acciones y decisiones. Fruto de esta conjunción sociotécnica se moldean trayectorias biográficas que desembocan en el estudio formal de la informática como un continuo de la experiencia infantil, y, como veremos a continuación, adolescente.

En otras publicaciones (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2015) hemos analizado los procesos de apropiación de las TD atravesados por distintos tipos de desigualdades; entre estas, las de clase. En este sentido, hemos identificado que en las condiciones de acceso a las TD se replican desigualdades de clase; esto se verifica en el hecho de que los jóvenes de clases medias altas tienen un acceso temprano a dichas tecnologías –a partir de los 3 años–, caracterizado por la abundancia de dispositivos y saberes en el hogar. Este acceso se produce en un contexto local en el que la cobertura de PC e Internet en los hogares rondaba recién el 15 %. Los jóvenes de clases populares, por su parte, comienzan a vincularse con las TD alrededor de los 10 años, y generalmente lo hacen en espacios públicos como el ciber o la escuela. En estos contextos, fueron distintos los actores que participaron a modo de iniciadores de los vínculos con las TD, así como aquellos que se convirtieron en referencias para continuar aprendiendo.

En particular, nos interesa destacar las desigualdades relativas a los saberes disponibles en los hogares de clases medias altas en contraste con la aparición de los mismos entre las clases populares, vinculada a amigos y personal del ciber. Para los jóvenes de clases populares, la escuela se configuró como un ámbito primordial de acceso, ya desde la “era de los laboratorios” (Artopoulos y Kozak, 2011), pero especialmente a partir de la implementación del PCI (Benítez Larghi et al., 2012), que potenció también usos más diversificados, y, a su vez, habilitó la demanda juvenil sobre la institución escolar para tener y “saber de compus” como un derecho propio (Welschinger, 2016).

2. “Informal” e “improductivo”: aprendizajes paradójicos y el rol de la escuela

Sin embargo, a su vez, una recurrencia que encontramos entre las historias de nuestros entrevistados es la escasa incidencia que

perciben haber tenido de la escuela como institución orientadora de sus trayectorias hacia el estudio formal de la informática. Durante su paso por la escuela secundaria prácticamente no tuvieron acceso a contenidos ni perspectivas que los orientaran hacia la programación (ni como potencial carrera profesional ni como vocación). En sus trayectorias escolares la mayoría apenas ha tenido la materia TIC (Tecnologías de Información Contable) en los bachilleratos, donde aprendieron usos básicos de ofimática. A excepción de las escuelas técnicas con orientación en electrónica o informática, los chicos no reconocen una experiencia formativa en el uso de las tecnologías en las escuelas. Además, entre los estudiantes de Informática –pero no solo entre ellos– hay una recurrencia a juzgar que “la escuela no te prepara para la facultad”, que “no te enseñan a estudiar”.

Y, por el contrario, en sus elaboraciones subjetivas son los aprendizajes informales, cocidos al calor de la sociabilidad juvenil, el paso por los ciber y la exploración amateur de los videojuegos y las redes sociales, los que ocupan un lugar clave en las explicaciones de sus desempeños. Como vimos, se trata de saberes construidos de manera concreta y sin respaldo de conocimientos teóricos abstractos. Estos saberes tienen la paradójica peculiaridad, la dualidad valorativa, de ser juzgados, desde la perspectiva adulta, como “usos improductivos”, y, desde la percepción de los jóvenes, como habilidades centrales que –aun cuando esto debió suceder– no les fueron impartidas en su experiencia escolar.

La tecnobiografía de Damián es ilustrativa del modo en que estos usos, en principio orientados por el entretenimiento, se articulan con aprendizajes en instancias informales –cursos de capacitación en institutos y centros de formación por fuera del currículo escolar– y van moldeando el gusto y la inclinación hacia las carreras de Informática y programación.

Animarse a abrir una computadora

Damián tiene 18 años y vive con sus padres en una casa en los límites entre Ensenada y La Plata. Su madre es enfermera y su papá pintor (solamente terminó la secundaria). Durante los primeros siete años de vida su abuela materna vivió con ellos, hasta que decidió emigrar a España para conseguir trabajo (también es enfermera) y desde entonces vive allí. Toda su infancia Damián la pasó en ese mismo barrio: iba al jardín de infantes de la zona y a los 6 años empezó a jugar al fútbol en el club barrial. Entre los 10 y 11 años empezó a salir solo por el barrio y se juntaba con amigos en una canchita cercana y en el ciber (se juntaban a jugar al *Counter Strike* cuando había llovido y la canchita estaba inhabilitada). Recuerda ambos espacios como lugares de encuentro y de hacer amigos. Fue con los amigos del barrio y sus compañeros de la parroquia que ya a partir de los 11 años empezó a usar Facebook para contactarse.

A los 12 años Damián empezó la escuela secundaria en un colegio comercial de La Plata. Así, comenzó a moverse por la ciudad en colectivo. En aquel entonces su madre lo presionaba y controlaba bastante para que estudiara. A los 14 años ya usaba mucho más el celular que la computadora, la *tablet* y la consola de videojuegos, porque le habían regalado un *smartphone* con acceso a Internet. Este cambio en los usos fue de la mano con cierta presión tácita del grupo de pares: para esa época todos sus amigos ya tenían celulares con conectividad. De todos modos, sigue jugando a la *PlayStation* y juegos de multijugador (LOL, Dota, FIFA) con amigos conectados simultáneamente a través de Skype. Además, Damián estaba empezando a conocer a gente a través de Facebook, pero “al poco tiempo sale el Instagram”; esta red la utilizaba con mayor intensidad para conocer a otras personas vinculadas a los juegos en red. En 2014 recibió la *netbook* del PCI, una iniciativa que le “gustó mucho”. La utilizaba poco en la escuela, solamente para algunas materias puntuales y mucho para jugar con sus compañeros. En

su casa la usaba para hacer tareas, especialmente cuando su mamá ocupaba la computadora de escritorio. Según Damián, el PCI “permitió más que jugar; si tenías que hacer alguna tarea te daba la facilidad en la *netbook* de buscar ahí. Había un montón que no tenían compus en sus casas y la usaban para eso”.

Un año más tarde, Damián se puso de novio con una chica de la escuela, menor que él, y hablaban “todo el tiempo” a través de Whatsapp. El noviazgo duró hasta que Damián egresó. Este hecho, junto con la ruptura con algunos de sus amigos más cercanos, forma parte de un cambio sustancial de su vida, que se cristalizó con el egreso de la escuela secundaria. Al mismo tiempo, al ingresar a estudiar Informática en la UNLP comenzó a sentir que ya no tenía tanto tiempo libre y que las exigencias de estudio eran mucho mayores que las del colegio. Su madre seguía ejerciendo presión e intentaba controlar las actividades de Damián, pero ya no tenía tanta eficacia. De todas maneras, siguió haciéndose de nuevos amigos gracias a los juegos en red de la *Play* (actualmente juegan al *Fortnite*).

En la facultad Damián incorporó nuevos usos de las tecnologías digitales; el más destacado para él fue el uso del correo electrónico, al cual accede desde su celular, ya que muchos trabajos, tareas y textos se los envían los profesores por ese medio. Si bien en un momento había pensado estudiar Economía, Damián se terminó inclinando por Informática. La siguiente cita condensa los motivos de esta elección y muestran el rol central de los videojuegos en el despertar de su interés por la disciplina, al tiempo en que manifiesta el lugar marginal de la escuela en su decisión:

Elegí Informática porque siempre me llamó la atención lo que es las computadoras. Empecé con el tema de hacer juegos. Cuando tenía 14/15 años eso me empezó a llamar la atención fuerte. Me empezó a intrigar cómo se hacían; entonces empecé a buscar cómo se hacían los juegos. Fue ahí que descubrí, mediante la programa-

ción, esos *softwares*, esos lenguajes, cosas raras para mí entonces. Me fijaba en algunas páginas, porque yo cuando me enteré de que se hacía así, por ese medio, empecé a ver, pero cuando veía lo que era... sentía que era re difícil. Entonces les comentaba a mis papás y les decía si no había algún curso de eso para anotarme. Fui un año a un curso en un centro de formación profesional. Igual era una programación como muy por debajo del nivel. Me sirvió para saber si me gustaba. Eso fue cuando cumplí los 16 años. Y ahí... porque antes estudiaba por mi cuenta, yo solo, metiendo mano. Y en ese tiempo me empezó a gustar lo que era la computadora por dentro también, empecé *hardware*, *software*, a probar un montón. Y más que nada por eso elegí esta carrera. En la escuela había tenido la materia TIC pero era el Word, el Excel, esas cosas, por el tema de que era bachiller. Por ahí si hubiera ido a una escuela técnica sí, pero no. El interés me vino más que nada por el tema de jugar, porque por el tema de los juegos me entró el tema de la curiosidad, por ver cómo se hacían, cómo estaban programados. Después el tema de animarme a abrir una computadora. ¡Qué miedo! (risas). Más que nada pasó por eso.

Trayectorias como la de Damián nos brindan indicios de que existe un tipo de apropiación de las tecnologías digitales que, si bien no reemplaza –e inclusive puede llegar a nutrirse– a la que aporta la experiencia escolar, repara ciertas deficiencias educativas en relación con la alfabetización digital. En estas trayectorias – como veremos más adelante–, la motivación para animarse a “abrir una computadora” y experimentar se transforma retrospectivamente en una experiencia clave. Así, estas cuestiones nos plantean el siguiente interrogante: ¿el vasto universo de aprendizajes digitales en marcos informales y no formales tiende a suplir el rol de la escuela en la preparación para el estudio universitario y el trabajo?

La trayectoria de apropiación de Ignacio, alumno de una escuela media de la localidad de Berisso, en la periferia del Gran La

Plata, nos permite reflexionar en torno a la complejidad de este interrogante. Su tecnobiografía ofrece rica evidencia sobre la imbricación de recursos *offline* (capitales sociales, educativos), recorridos biográficos y motivaciones familiares, conexiones y desconexiones, variadas estrategias de adquisición de habilidades, usos de TIC “inclasificables” y resultados abiertos.

El valor de aprender experimentando

Ignacio tiene 17 años y desde su nacimiento vive con su madre y su hermana, dos años mayor. Su abuela fue enfermera en Berisso y logró jubilarse luego de 38 años de servicio en el hospital público, su abuelo “siempre trabajó en la Municipalidad”. Ambos completaron la escuela secundaria. Sin embargo, la trayectoria educativa ascendente de su familia entra en declive durante la última generación, dado que su madre no logró terminar la escuela secundaria. Varios fueron los motivos y avatares que se conjugaron y que no le permitieron completar su escolarización. Dada la situación económica de su familia debió trabajar desde joven al tiempo que cursaba el secundario; quedó embarazada por primera vez en 1994, mientras aún era soltera, y dos años después, en 1996, dio a luz a Ignacio, su último hijo. Durante los años noventa se quedó sin empleo estable; esto la llevó a vivir en consonancia con el devenir típico de lo que la bibliografía sociológica de ese momento –Minujin y Kessler (1995)– describía como “nuevos pobres”: comenzó a buscar y a ocuparse en empleos temporales; esto la estimuló a participar en un sinnúmero de “cursos de capacitación”, y así finalmente conseguir un ingreso para subsistir. Ignacio evoca con cierto tono de gracia e ironía este periodo en que su madre realizaba “mil cursos de todo” (lo que en definitiva no se trataba más que de buscar estrategias de autoempleo):

Hacía de todo; hizo cursos en el Teatro Argentino: cursos de cocina, maquillaje artístico, peluquería, artesanías, joyería, ¡hasta

vitrofundición! ¡Hacía de todo para ganar un mango! Daba yoga en mi casa; tenía título de profesora y todo. La verdad que hizo mil cosas. Habría que hacerle una entrevista a ella (ríe), pero ahora ya no hace más eso. Por suerte después empezó con lo de la cría de perros de raza; puso el criadero y le fue re bien. Pero sí antes; ella se ponía a hacer cursos y no terminó. De hecho, siempre vive reprochándome eso. La verdad que podría ser profesora de muchas cosas, pero no puede porque no tiene el secundario. Lo dejó en tercer año. Y ahora siempre tiene ganas de terminar, pero no se anima, le da vergüenza. Siempre me dice que termine la escuela, que no haga como ella, por eso siempre me apoyó tanto.

Ignacio comenzó a jugar “a los jueguitos” a los 5 años. Al principio no había computadora en su casa, por lo que jugaba *Mario Bros* con una consola Sega. Alquilaba los juegos, o si no iba a jugar con otros amigos a la casa de una amiga de su hermana, que fue la primera del círculo de amigos en tener una computadora propia. Luego, esa familia amiga decidió actualizar su computadora, y esto permitió a la madre de Ignacio comprarles su anterior PC a un precio económico (“era la única manera de poder comprar una compu para nosotros, aunque no se trataba de una máquina muy nueva” –dice Ignacio–). Con esta computadora en su hogar, Ignacio continuó jugando e “investigando”, ya que, gracias al impulso de su madre, siempre había sido “muy curioso” con la tecnología. Cuando llegó esta primera computadora, Ignacio se sentía muy atraído por ella: “como era algo nuevo sentía curiosidad y toqueteaba todo. Me daba una emoción tremenda”. Y así iba aprendiendo: “cuando era chiquito los programas los instalaba yo, que tampoco es tan difícil, pero para ser la primera vez era un logro”. La familia lo incentivaba; fue su madre quien lo anotó en el primero de los dos cursos de reparación de PC que realizó hasta hoy. Ese primer curso, Ignacio lo hizo con 12 años. Aprendió de ensamblaje de computadoras, de identificación de las funciones de las distintas

partes, de instalación de *software* y redes, etc. El curso se dictaba en La Plata, lejos de su casa. Sus amigos, que eran dos o tres años mayores que él, lo acompañaban una vez por semana hasta el lugar de las clases. A cambio de este favor, Ignacio les prestaba su computadora, ya que ellos tenían “poca accesibilidad a la tecnología”; no tenían computadoras en sus casas ni podían costear la ida a un ciber muy a menudo. Sus amigos incluso guardaban sus archivos (como dibujos escaneados, por ejemplo) en la computadora de Ignacio, quien también les prestaba una consola portátil de juegos que tenía, para que se entretuvieran mientras lo esperaban las dos horas que duraba el curso. Ignacio apreciaba que lo acompañasen. Sentía cierta responsabilidad de “aprovechar” el curso y aprender para ayudar a sus amigos.

A uno de sus mejores amigos lo conoció en el ciber del barrio. Ignacio tenía nueve años y pasaba todas las tardes ahí dos o tres horas jugando en la computadora. Solo dejó de ir al ciber cuando comenzaron a tener Internet en su casa, lo que ocurrió cuando tenía alrededor de 12 años. Su madre decidió contratar el servicio de Internet cuando la hermana de Ignacio, que hasta entonces nunca se había mostrado atraída por la computadora, comenzó a involucrarse en “el mundo del chat” para “estar con las amigas”, y comenzó a insistir junto con él por la conexión doméstica a Internet. Ignacio recuerda con nitidez lo que sintió la primera vez que usó Internet: “¡Esta buenísimo –cuenta que pensó entusiasmado– quiero saber más de esto!”. Cuenta que vivió este hecho como un cambio profundo. Hoy en día, Ignacio considera que “sin Internet no podés hacer muchas cosas... Podés hacer las cosas pero no las podés publicar para que lo vea alguien, por ejemplo.”

La posibilidad de disponer de una conexión en su hogar significó para Ignacio más horas de estar frente a la computadora jugando. No solo ya no necesitaba ir al ciber, ahora no necesitaba comprar juegos, sino que los podía bajar o jugar en red. Así, llegó

a pasar incontables horas jugando en red desde su casa a la vuelta del colegio.

Lo que sacrifiqué no fue la vida social, lo que sacrifique fue el dormir. A mí me encantaba jugar *online*. Mi mamá pasaba y me sacaba una foto, me la mostraba y me decía: “¡Mira lo que parecés!”. Y yo estaba todo así encorvado, y me decía: “¡No tenés vida, buscate algo para hacer! A vos te gusta hacer un montón de cosas, ir a bailar”. Pero es no poder; es más fuerte que el Facebook: tenés a todos tus amigos ahí, así que no tenés que ni salir. ¡Era ridículo de verdad! Estuve dos años seguidos jugando, y no llegué a recorrer entero el mapa del juego. Yo empecé a jugar porque un amigo me mostró en el ciber cómo era. Lo vi que estaba jugando y dije: “¡lo quiero!”. Me lo bajé y jugué mil años. Después, cuando llegás a un nivel alto, te conoce más gente. Y cuando no tenés vida, como yo en ese momento, te sentís más importante.

Sin embargo, jugar *online* no era lo único que Ignacio disfrutaba hacer en Internet. Muchas veces solo pasaba las horas “navegando colgado”, explorando páginas y contenidos al azar (“una cosa te lleva a la otra y si empezaba mirando una página de Disney, no me daba cuenta y terminaba viendo cómo toca la batería el chabón de Metallica”. “Yo en el ciber, antes de que tenga computadora, ya me ponía en Google, y buscaba cualquier cosa”).

Sobre su uso de Facebook, Ignacio cree que “ahora no se puede no tener, te obliga la sociedad a tener, porque si vos no tenés Facebook, no sabés lo que hizo nadie. No sabés dónde estás parado, qué hace la gente, el barrio, no sabés en la escuela qué hay que hacer”.

Ignacio es un usuario asiduo de YouTube. Mira un gran número de videos cotidianamente; sigue a ciertas personas que publican *videoblogs* regularmente y ha asistido al encuentro anual de *youtubers*. Él mismo filmó “un *cover* de batería”, que subió a su propio canal de YouTube, y que, felizmente, para el orgullo y divertimento

de Ignacio, alcanzó trescientas visitas y reproducciones. Sin embargo, se lamenta Ignacio, este video “ahí quedó, no lo vio más nadie”. Esto lo mueve a reflexionar que “volverse conocido es difícil, si lo subís a Internet no garpa... los *youtubers* grosos (se refiere a las distintas personas cuyas publicaciones y videos circularon masivamente entre miles de usuarios) tuvieron suerte”. Hoy en día le gustaría poder seguir subiendo nuevos *covers* (de hecho, tiene cuatro que viene practicando), pero necesita para eso una buena cámara que capte el sonido, y tiempo suficiente para editarlo. Ignacio cree que le faltan recursos para llegar a ser un *youtuber* reconocido entre los pares.

Cuando lo interrogamos sobre la posibilidad de trabajar o ganar dinero a través de sus conocimientos de informática, Ignacio nos respondía: “si quisiera vivir de eso podría. Lo que quisiera también es el título, que ayuda un montón”. En relación con ello, cuando lo contactamos en 2016 para una nueva serie de entrevistas, nos dio felicidad enterarnos de que Ignacio había logrado ingresar a la carrera de Informática en la UNLP, y que ya se encontraba cursando –no sin dificultades, sobre todo económicas– el tercer año de la carrera.

Así, unos años después de nuestros primeros encuentros Ignacio seguía sosteniendo que la inserción laboral debía acompañarse de otro aspecto fundamental, la realización personal:

Pensé en estudiar Bellas Artes, comunicación audiovisual, pero ni el curso de ingreso me gustó. Acá en Informática te dicen que podés trabajar si pasás el tercer año de la carrera, podés conseguir trabajos rápido. Pero lo que me interesa es que a mí me tiene loco hacer estas cosas. Es medio relativo, vos decís: “hay gente que por ahí tiene título y no sabe lo que sé, o no se siente bien haciendo esto”. Para mí es lo que más me gusta desde siempre.

Y, a su vez, continuaba utilizando y valorando su *netbook* del PCI:

Se la re banca, se pone lenta porque la hago hacer cosas para las que no estuvo diseñada, pero lo soporta, cuestiones que en otras PC tardan menos, en la *net* lleva más tiempo, pero para mí es mi compu, es la viejita pero aguantadora. Me dejó hacer la carrera. Sabes cómo la cuido, ¿no?! La verdad que la usé un montón: en la escuela para boludear y ahora en la facultad para estudiar.

Ignacio reconoce en la *netbook* una posibilidad para experimentar y revalidar ahí tanto su vocación e interés como su destreza:

la mayoría de mis amigos que empezaron conmigo Informática al poco tiempo dejaron y se pusieron a trabajar o hacer otras cosas. A uno de esos amigos que dejó no le resultó y se puso a trabajar de ayudante en YPF de playero. Es verdad que, de mis amigos, ni siquiera mi hermana pudo; soy el único que siguió la facultad. Habría que ver por qué, pero ellos eran todos re inteligentes; si encuentran lo que les gusta, seguro lo van a lograr hacer. Por ejemplo, pensando en lo de la *netbook*, para la carrera yo mismo la re modifiqué y le puse mucho tiempo. Le puse memoria de 2 gigabytes, le cambié el disco, le puse más velocidad, le puse unos injertos míos (ríe), un *software* libre Linux que no es con lo que viene; le puse varias cosas para buscarle la vuelta, lo único que le dejé original fue la batería (risas). Para mí que tarde no es problema, porque yo la uso para programar ahora y si tarda no importa porque yo también tardo para pensar cómo voy a programar.

“Para boludear y para estudiar”. Esquemas de transferencias de saberes

La literatura dedicada a la medición de las brechas digitales (ya sea de primero, segundo o tercer orden) tiende a ignorar la potencialidad de los usos y saberes, cuya finalidad, en principio, no apunta a la formación educativa y laboral de las juventudes. Según esta visión, el acceso y uso de las tecnologías digitales para la sociabilidad y el entretenimiento (redes sociales, videojuegos) con-

forman una subapropiación cuya supuesta superficialidad dejaría a este tipo de usuarios, como Ignacio, en inferioridad de condiciones respecto de quienes utilizan las tecnologías digitales para estudiar y trabajar. Las diversas trayectorias reconstruidas durante nuestra investigación nos permiten, para estos casos, refutar estas tesis.

A la ya señalada afinidad electiva entre videojuegos e informática (Carrington & Robinson, 2009) se le suman los complejos procesos de alfabetización transmediática (Scolari, 2017) desarrollados por fuera del ámbito escolar. Al seguir las tecnobiografías de estos jóvenes, nos encontramos con lo que Bourdieu llamaba *esquemas de transferencias de prácticas*, es decir, esquemas de disposiciones con los que logran traducir saberes y habilidades conquistados en usos “lúdicos” y capitalizarlos en usos más “serios”.

A lo largo de sus trayectorias, en sus múltiples usos de las *netbooks*, lo que estos jóvenes hicieron es algo más que jugar, navegar o dispersarse: adquirieron habilidades que luego capitalizaron y actualizaron para enfrentar otros usos más “productivos”. Los jóvenes que se orientaron hacia carreras de informática o programación ampliaron la gama de habilidades, saberes, recursos de que disponían, para capitalizar su experiencia escolar y juvenil ante los problemas que debieron enfrentar al intentar integrarse tanto al mundo universitario como laboral.

Si omitiéramos esta clave interpretativa y valoráramos las experiencias de Damián e Ignacio únicamente en función de los usos desarrollados durante su infancia y su adolescencia, estos hubiesen sido clasificados como “improductivos”, por la tesis de la brecha digital. El enfoque dominante de la literatura –y su metodología cuantitativa– los hubiese calificado como “pobres digitales”, ya que el enfoque de la brecha digital –ya sea que se mire la brecha de primer, de segundo o tercer orden– se centra en una mirada normativa y *a priori* sobre las habilidades mínimas que se deben poseer.

Sin embargo, su experiencia como estudiantes de Informática permite sospechar que aquellos usos implican mucho más que su objetivo evidente. Sin dudas, a lo largo de su vida, ellos fueron desarrollando habilidades, intereses y deseos en torno a la informática, que luego contribuyeron a configurar su pasaje de la escuela secundaria a la vida universitaria.

En definitiva, si abarcamos solamente las trayectorias de apropiación, podemos comprender los vínculos entre tecnología y desigualdades, no meramente como una posición/condición estanca en un determinado momento, sino como fruto de un conjunto complejo de procesos de acumulación de ventajas y desventajas, de modulaciones e intensidades.

4. “Desarmarla y armarla hasta romperla”: la incorporación del PCI en el camino de la informática

La implementación de modelos uno a uno en la educación media supuso una fuerte inversión de recursos por parte de los Estados; esto trajo consigo una razonable avidez por demostrar los resultados. Así, las primeras evaluaciones se concentraron en medir el alcance de estas políticas. A partir del enfoque dominante de la brecha digital, lo primero que se hizo fue cuantificar la implementación según indicadores duros: cantidad de equipos entregados, porcentaje de escuelas alcanzadas, número de familias beneficiadas. Los primeros testeos de estos modelos destacan la incidencia positiva en la ampliación del acceso a equipamiento tecnológico y la consecuente reducción de la brecha de primer orden. Sin embargo, luego de este primer entusiasmo, la falta de resultados concretos y contundentes en términos educativos devino en una desmedida desazón. De este modo, comenzó a observarse en los documentos y evaluaciones oficiales un pasaje desde miradas celebratorias hacia reflexiones que problematizaban –y no en pocos casos condenaban– los desafíos enfrentados por las políticas de inclusión digital

en las escuelas. Guiadas por el enfoque tecnologicista de la brecha digital, las evaluaciones pasaron de un polo a otro sin mediación: del entusiasmo celebratorio a la condena pesimista.

Ahora bien, esta problematización tiende a permanecer centrada en el cumplimiento o no de los objetivos propuestos en el diseño de estas políticas públicas. De este modo, son frecuentes las evaluaciones que indagan en los supuestos obstáculos que impiden la ausencia de usos intensivos de las TD en las aulas, la baja frecuencia de apropiación de las computadoras por parte de las familias de menores recursos, y la escasa evidencia de una mejora en el rendimiento educativo. Producto de ello se ha arribado a conclusiones condenatorias de las prácticas de los beneficiarios de este tipo de políticas: “los maestros se resisten y tienen miedo”, “los estudiantes se la pasan jugando y en las redes sociales”, “los padres no entienden las ventajas que trae la computadora”. En consecuencia, las tareas y desafíos pendientes se reducen generalmente a la “educación del soberano”: “hay que explicar que las *netbooks* funcionan igual, aunque no estén conectadas a Internet”, “se deben brindar más cursos de capacitación para docentes”, “hay que vedar el acceso a ciertos sitios de Internet en la escuela”. De este modo, las evaluaciones corren el riesgo del reduccionismo, porque tratan de tipificar y explicar el comportamiento de los beneficiarios a partir de una racionalidad tecnoburocrática propia del diseño de la política, pero completamente ajena a los contextos socioculturales en los cuales esta se implementa.

¿No hay incidencia de las tramas escolares particulares en los procesos de implementación y apropiación de estas políticas por parte de los beneficiarios? ¿La experiencia de escolaridad, dimensiones como la clase o incluso el estrato social del estudiante no deberían hacerse presentes en estas miradas?

Nuestra investigación se nutre de un paradigma epistémico contrario al tecnocentrismo (Latour, 2008). La idea no es tratar me-

dir el “impacto” de una política pública, sino tratar de comprender los modos –caracterizados por la opacidad más que por la transparencia (Winocur y Sánchez Vilela, 2016)– en que estos adquieren sentido al imbricarse con otros procesos –a la vez materiales y morales– a lo largo de las trayectorias biográficas.

Así, procuramos desplegar una mirada relacional sobre las desigualdades sociodigitales (Helsper, 2017), que coloque la atención en las tramas antes que en la tecnología, en la relación antes que en los actores escindidos. Además, invitamos a analizar estos procesos con otro criterio que el de la posesión física o la propiedad de las tecnologías. Las tecnologías digitales no llegan a las escuelas en el “vacío”, libres de conflictos, ni tampoco “impactan” en las trayectorias como algo externo a la realidad escolar. A diferencia de lo que postulan las teorizaciones sobre el vínculo tecnología-sociedad guiadas por el enfoque tecnologicista de la brecha digital, las tecnologías digitales son apropiadas y personalizadas por los actores dentro de una estructura de jerarquías morales y desigualdades categoriales. La mirada relacional que pretendemos se aleja de la imagen homogeneizadora, que pone en el centro los objetivos oficiales del diseño de los programas e intenta comprender lo que sucede con estas políticas, bien como “resultados inesperados”, bien como “consecuencias no buscadas” de la acción estatal. Así, nuestro enfoque relacional incorpora dimensiones al análisis que el enfoque dominante de la brecha digital excluye. A modo de ejemplo, podríamos distinguir que allí donde la mirada tecnologicista veía “nativos digitales”, la mirada relacional ahora observa una gama de vínculos desiguales y diferenciados, por lo que habría que sumar –entre otras dimensiones– el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en ellos.

Ahora bien, ¿cuál es, desde esta perspectiva, el lugar ocupado por las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad en la vida de los jóvenes estudiantes de Informática?

A continuación, a través del análisis de la tecnobiografía de casos como el de Facundo, podemos entender cómo las *netbooks*, sin significar un giro biográfico trascendental, contribuyen a la construcción de recorridos orientados hacia el estudio de la informática y habilitan así la concreción de exploraciones e intereses precedentes. Esto se logra principalmente porque el PCI brinda a muchos de los jóvenes entrevistados –especialmente aquellos de sectores populares– la inédita oportunidad de contar con un dispositivo de propiedad exclusiva, es decir, un dispositivo que no tienen que compartir, con el cual pueden realizar experimentos –con el *hardware* o el *software*– sin la obligación de justificarse ante familiares u otros adultos.

Un cuarto propio, una netbook propia

Facundo tiene 22 años. En la serie de encuentros que sostuvimos nos contó que vive con su mamá y su papá en el barrio 5 de mayo de Ensenada desde que nació. Tiene tres hermanos mayores que él, dos varones y una mujer, que ya no viven en su casa. Esto le ha permitido a Facundo tener una habitación exclusiva para él por primera vez en su vida. Su papá estudió arquitectura y trabaja en una empresa constructora de hormigones; su mamá trabajaba en una petroquímica hasta que la despidieron luego de su privatización; desde entonces trabaja de ama de casa. Ambos son oriundos de Concordia, Entre Ríos, y migraron a Ensenada hace un par de décadas buscando oportunidades de trabajo. Facundo estudia la licenciatura en Informática y cursa materias de segundo y tercer año. En la Facultad conoció a su novia e hizo nuevas amistades que significaron un cambio importante en su pasaje de la adolescencia a la vida adulta.

Durante su infancia había en su casa una computadora sin conexión a Internet, servicio que llegaría recién al final de su adolescencia. Allí jugaba a videojuegos “viejos”, mientras que en el ciber se

la pasaba jugando con amigos del barrio, pero, a diferencia de ellos –que preferían juegos conocidos como el *Counter Strike*–, Facundo se inclinaba por juegos novedosos:

Yo jugaba más juegos que en ese momento eran como los últimos; entonces eran con muchos gráficos, muchas cosas, muy llamativos, entonces me re gustaba ir y probar todos esos juegos, que en mi computadora no podía. Entonces después volvía y quedaba fascinado.

Luego de completar su educación primaria en una escuela pública del barrio se inscribió en una escuela técnica de La Plata con orientación en Informática. Según él, no la eligió por la especialidad, sino porque fue una de las opciones que le ofrecieron sus padres: “Aparte era como que siempre estabas con la computadora, así que te tiene que gustar la informática. Ya te digo, eran como todas decisiones y especulaciones de la gente grande, no mía”. Facundo reconoce ahora que fue en la escuela técnica donde se empezó a interesar por la informática. Sin embargo, tampoco él cree que la escuela le haya brindado todos los recursos necesarios para afrontar una carrera universitaria:

Hay algo para lo que la escuela no me preparó y fue a estudiar, a estudiar fuera, si no estoy en la escuela o estoy en mi casa (...) Puede ser que el proyecto este de Conectar Igualdad también era otra herramienta que en la escuela se te daba, pero más que nada yo pienso como que no vi muchos temas... Generalmente me han tocado profesores que no eran muy exigentes; eran muy permisivos, no generaban un ambiente en el que “estamos estudiando y estamos aprendiendo”. Uno también tiene responsabilidad... o sea, uno capaz no tiene el interés en el momento, pero yo creo que uno como profesor tiene que crear el interés en los alumnos. Y no fue mi caso, no me pasó en mi escuela.

Facundo nos cuenta que en 2014 recibió la *netbook* del PCI, y que, si bien no muchos profesores la utilizaban en clase, fue muy bien recibida por todos sus compañeros y compañeras:

A nosotros nos servía, porque, bueno, estábamos en una técnica, entonces en todo caso la arreglábamos por nosotros mismos para darle uso. También lo que hacíamos era toquetearlas mucho, las desbloqueábamos nosotros. Y crear interés es eso, agarrar, que te llegue una computadora, desarmarla y armarla hasta romperla. Claro, no es la función principal, pero así uno está formando una relación y un interés con la tecnología (...) A mí me sirvió un montón; fue la primera computadora mía, mía propia. Porque la de escritorio no era mía, estaba ahí y la usaban todos en mi familia. Aparte de la portabilidad de la computadora, la podía llevar a un montón de lados; podía hacerle lo que yo quería. Me introdujo en un montón de cosas... perdí el miedo a meter mano... ya poder empezar a probar también con mi propia computadora, toquetearla. Me sirvió un montón.

Los jóvenes que disponían de una PC de uso compartido en sus hogares vivieron la llegada de las *netbooks* del PCI como parte de un proceso de autonomización y de mayor independencia personal. Ello les permitió una personalización de sus consumos, de sus producciones digitales; encontraron en la *netbook* un recurso con el cual diferenciarse de sus vínculos próximos a partir de un despliegue personal de gustos y preferencias estéticas. Para estos jóvenes, las *netbooks* fueron aliadas de sus procesos de individuación y estetización de su vida cotidiana: escuchar música solos en sus habitaciones durante largas horas, estudiar leyendo desde la computadora sin interrupciones, pasar las noches conectados navegando y explorando. En particular para los informáticos, como Facundo, la *netbook* representó la posibilidad de expandir la capacidad autodidáctica y la de experimentación.

Así, en la evaluación retrospectiva sobre su formación, la *netbook* es rescatada como una “herramienta que la escuela te daba”, ya que complementó la experiencia hogareña en lo relativo tanto al acrecentamiento de la disponibilidad de conectividad como también de saberes. A su vez, si bien esto posibilitó el desarrollo de habilidades aprendidas autodidácticamente y la experimentación con el *hardware*, *software* y redes, en la percepción de Facundo ello no dialogaba con su motivación en las instancias escolares.

Al respecto, Facundo nos decía:

Hoy en día la *netbook* aún me sirve también, para la facultad. En la *netbook* tengo todo; tengo los materiales, desde ahí programo. Me ha quedado corta con algunos programas, con las cosas medio pesadas, pero bueno. Eso será comprarme otra computadora, algo que está en mis planes. Pero hasta ahora es realmente más que nada. Aunque anda un poco lenta, pero siempre me ha servido. No tengo quejas con la computadora, me trajo hasta acá (risas). Igual, lo que me hizo entrar a esta facultad fue la escuela técnica. Fue un poco inercia, un poco mi interés. Como que me gusta mucho, surgió la motivación personal. Me podría haber ido muy mal porque de la escuela no salí preparado.

En cuanto al futuro, Facundo tiene claro que su carrera tiene una salida laboral inmediata. Inclusive piensa que con un título intermedio de analista en programación ya podría conseguir trabajo en una empresa privada con un buen sueldo. En ese sentido, no tiene certeza si va a continuar con la licenciatura. Además, cree que la formación en informática excede ampliamente los límites curriculares de la facultad.

Como objetivo tengo ahora conseguir trabajo, si consigo, es algo referido a informática. Porque algo que te da la informática es la posibilidad de agarrar un trabajo bien remunerado, bastante flexible en cuanto a la carrera y fácilmente. Entonces, mi objetivo prin-

cial ahora es ese. Y hay algo en esta carrera que es fundamental, que es formarse a uno mismo paralelamente a la facultad. Porque si uno se queda con las cosas de la facultad, realmente no te sirven. La facultad te enseña estándares, te muestra herramientas, te enseña cómo ayudarlas, pero al fin y al cabo tenés que vos largarte a laburar; tener experiencia y formarte así. Yo sé que puedo... que no necesito el título, y en el mundo ideal me gustaría poder salir a laburar y vivir sin tener que recibirme. No me veo realmente terminando la licenciatura.³

En síntesis, la historia de Facundo evidencia una trayectoria en la que la *netbook* se incorpora de manera mediada y atravesada por distintos significados a su vida. El PCI le permite contar con un dispositivo propio, lo que le habilita una serie de prácticas hasta allí no permitidas. La apropiación de la *netbook* se ve en esta idea de que es la primera computadora “mía, mía” a la que le puede hacer lo que él quiera. Así, se abre un campo de experimentación a partir de la acción de “desarmarla y armarla” a su antojo. Si bien cree que no era el objetivo principal del programa –supuestamente la *netbook* era para estudiar en clase–, reconoce que la *netbook* resultó imprescindible para moldear “una relación y un interés con la tecnología”. Como vemos, la *netbook* le sirve a Facundo para estudiar, acceder a los contenidos de su carrera, correr programas, comunicarse con sus profesores, pero simultáneamente le sirve para construir no solo una relación de cercanía, sino para encontrarse e identificarse él mismo en esa relación: su interés por la informática se pone en práctica y a la vez se construye en ese “desarmarla y armarla hasta romperla”.

³ Como veremos esta postura es, como señalan Dughera y otros (2012, p. 29), común entre los estudiantes de Informática. Para estos autores la obtención de títulos académicos en el sector informático ya no suele ser requisito para el ingreso o la permanencia en el mundo del trabajo informacional, ni son tan valorados por los empleadores.

Así, frente al horror que despertaría ante una evaluación positivista y la envidia de las miradas paternalistas y miserabilistas, este “efecto inesperado o no deseado” de la política da cuenta en realidad de la sustancia constitutiva de la apropiación tecnológica: el sujeto incorpora al objeto domesticándolo desde un conjunto de valores, intereses y prácticas que, si bien son previos, se terminan por configurar a partir de esa relación opaca y compleja de apropiación desigual. Y es en ese proceso que los jóvenes se identifican a sí mismos como informáticos.

5. Conclusiones

En este texto hemos sostenido que en la situación actual el terreno sobre el que debe emprenderse el análisis empírico de las desigualdades digitales pierde fuerza si se lo remite a la dicotomía “incluidos-excluidos” a partir de explorar la célebre “brecha digital” de accesos o de usos. Lo que la experiencia de los beneficiarios del PCI estudiantes de la carrera de Informática nos muestra es que las diferencias se juegan sobre las modalidades de apropiación, que constituyen el terreno de las desigualdades y a su vez también el de los apegos sostenidos en el tiempo. Al comenzar mencionamos que en la bibliografía que estudia la relación entre tecnologías y juventudes se naturaliza por qué, a diferencia de lo que ocurre con las jóvenes mujeres, para los varones la informática es un camino a recorrer y un interés manifiesto desde tempranas edades. El análisis de las tecnobiografías aquí presentadas nos permitió indagar en cómo se forman, qué los motiva y qué procesos de socialización conforman sus trayectorias, lo que, a su vez, nos permite formular algunas hipótesis al respecto de los apegos y desigualdades.

En relación con las desigualdades, a través del análisis de las trayectorias vemos que los puntos de partida familiares siguen operando con fuerza y la acción escolar en esta dimensión de su experiencia formativa no alcanza para alterarlos significativamente. Por

un lado, en casos como los de Manuel –en los que la mediación escolar operó orientando la significación de las experiencias y saberes con las tecnologías digitales como prácticas productivas– sucedió que los jóvenes se orientaron a incorporar estos saberes y habilidades digitales a sus estrategias de inserción en el mundo laboral. Por otro lado, en casos como el de Ignacio –en los que la escuela es percibida como un agente con escasa capacidad para operar como un campo de preparación para el futuro– se observa que los pasos intermitentes por la universidad y el aprendizaje formal de la informática les brindan a quienes saben de “compus”, de “videojuegos” y de “redes”, un capital educativo (incluso una titulación); sin embargo, estos jóvenes luego encuentran dificultades para capitalizar ese conocimiento a través del ingreso a un empleo estable o del desarrollo de un emprendimiento sustentable, a diferencia de quienes partieron de situaciones aventajadas desde la infancia.

En sus estudios sobre trabajadores del sector informático, Zukerfeld (2014) y Dughera (*et al.*) (2012) recuperan de la literatura en ciencias de la educación la distinción entre educación formal, no formal e informal, y, a partir de allí, arriban a la idea de que la educación informal es sin dudas “la más valorada en términos de las representaciones” por parte de los trabajadores informáticos. Esta percepción sobre la educación informal que relevaron Benítez Larghi y Zukerfeld (2016), al indagar sobre la relación entre los trabajadores informáticos y el mundo de las titulaciones académicas, es compartida por los jóvenes estudiantes de la carrera, como Facundo e Ignacio, en el punto en el cual proyectan la expectativa de comenzar con un empleo en el “mercado” sin necesidad de recibirse. Pareciera que la percepción sobre la escuela secundaria se extiende, de modo atenuado y en menor medida, a la educación formal en el nivel superior. El trabajo de Zukerfeld (2014), desde esta mirada asociada al imaginario empresarial que recupera críticamente, sostiene: “La educación universitaria es muy lenta e

independiente como para seguir el veloz ritmo del mercado informático” (p. 18).

Aquí sostuvimos que, a esa dimensión subjetiva, considerada desde el enfoque relacional, procesual y multidimensional de las desigualdades sociodigitales (tal como se plantea en la introducción de este mismo volumen), se la debe interpretarse en vínculo con la ponderación de las trayectorias de clase en los procesos de apropiación desigual que relevamos con las tecnobiografías. Los análisis de Dughera (*et al.*) (2012) consideran la dimensión intersubjetiva –de modo convergente con nuestro argumento– como un aspecto clave de la trayectoria y del proceso de socialización de los trabajadores del sector informático:

las posibilidades de internalizar técnicas mediante la educación formal no están distribuidas de manera homogénea ni se derivan linealmente del acceso a tecnologías digitales. *Los rasgos del hogar de origen, la educación formal inicial y la historia laboral*,⁴ parecen ser factores de peso a la hora de configurar el potencial para la adquisición de técnicas de manera informal (2012, p. 19).

Las desigualdades de origen familiar siguen operando con fuerza sin que la acción escolar logre –tampoco en esta dimensión de las modalidades de apropiación de las tecnologías digitales– cambiarlas de modo significativo.

Sin embargo, aquí, a través de las tecnobiografías podemos ver al mismo tiempo cómo la incidencia del PCI, en cuanto política de inclusión, actúa en la atenuación de esas desigualdades modulando las trayectorias de jóvenes que deben lidiar con fuertes obstáculos, tanto para participar del mercado laboral como para llegar a la universidad. A partir de la referencia –que mencionamos para pensar la trayectoria de Matías– al clásico de Virginia Woolf, *Un*

⁴ Cursivas nuestras.

cuarto propio –en donde sostiene que no son las condiciones innatas del genio o su creatividad, sino las condiciones materiales de producción las que habilitan o inhiben a las mujeres a devenir en escritoras–, aquí podríamos decir que para devenir informático es necesario “un cuarto y una *netbook* propia”. Para Woolf, las mujeres fueron excluidas de la escritura debido a su “pobreza relativa”, ya que

para empezar a escribir es necesario un cuarto propio, una mujer debe tener dinero y una habitación propia para convertirse en novelista... una habitación propia era algo impensable aún a principios del siglo diecinueve, a menos que los padres de la mujer fueran excepcionalmente ricos o nobles (Woolf, 1936).

Woolf reclamaba la inclusión de las mujeres en la educación formal y por ello trabajó en hacer visibles las desigualdades concretas que sufrían por las condiciones desiguales de producción vinculadas al ejercicio de la escritura en el seno del hogar. Si seguimos la analogía, podríamos decir que el hecho de devenir informático para estos jóvenes varones reclama “una *netbook* propia” con que poder experimentar para “desarmarla y armarla hasta romperla”. Algo que, como decíamos, si descentramos la mirada de las evaluaciones oficiales, podríamos considerar un efecto de más largo alcance y fuerza del PCI sobre las trayectorias de sus beneficiarios.

En este marco es que vemos que el accionar del PCI, al habilitar las condiciones de producción de esas motivaciones y disposiciones, les permitió morigerar ciertas desigualdades de origen, aunque no hayan logrado subsanarlas de modo contundente. Para ello, al conjunto de prácticas y acciones informales y no formales habilitadas gracias a la propiedad y disposición de una computadora exclusiva habría que sumarle –como dice Dughera (2012)– la articulación con saberes y conocimientos desarrollados en ambientes de aprendizaje formales/escolarizados.

Sobre la base de estas claves interpretativas sostenemos que a la hora de pensar tanto el diseño como la implementación de las políticas de inclusión digital es preciso atender centralmente a las diversas necesidades e intereses de los grupos beneficiarios. Lejos del ideal del esquema positivista (planteo de objetivos - implementación - medición de impacto - definición de éxito/fracaso), comprender la ambigüedad y opacidad de los procesos de apropiación de las tecnologías digitales y los modos complejos en que pueden contribuir a reducir las desigualdades conforma hoy el verdadero desafío para la llamada *inclusión digital*.

Referencias bibliográficas

- Aguerre, C., Benítez Larghi, S., Calamari, M., Fontecoba, A., Gaztañaga, M., Moguillansky, M., Orchuela, J., y Ponce de León, J. (2011). La apropiación de las TIC por jóvenes de sectores populares urbanos en espacios de acceso público. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(3). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1515>
- Artopoulos, A., y Kozak, D. (2011). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 6(18). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422639008>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea, *Ensamblés*, 1(1), 57-81. Recuperado de <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18>
- Benítez Larghi, S., y Zukerfeld, M. (2016). *Informe Final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del*

- Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ciecti. Recuperado de <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>
- Botta, F., Dughera, L., y Yansen, G. (2015). Las mujeres y la computación: representaciones de jóvenes acerca de la informática a nivel laboral y educativo. *Hipertextos*, 4(5), 125-140.
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital literacies. Social Learning and Classroom Practices*. London: Sage and United Kingdom Literacy Association.
- Dughera, L., Segura, A., Yansen, G., y Zukerfeld, M. (2012). Sobre el aprendizaje de los trabajadores informáticos: los roles de la educación formal, no formal e informal en la adquisición de 'técnicas'. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 79-101.
- Fundación Sadosky (2013). "¿Y las mujeres dónde están?" *Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*. Recuperado de <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2015/05/resumen-mujeres-y-computacion-2013.pdf>
- Helsper, E. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256-260.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La Nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Temas de Hoy-Planeta.
- Scolari, C. (2017). D4.2- *Final report on transmedia skills and informal learning strategies*. Project: TRANSMEDIA LITERACY. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education. Call Identifier: H2020-ICT- 2014/H2020-ICT- 2014-1.
- Welschinger, N. (2016). ¿Nativos digitales? Lejos de la naturalización. Procesos de socialización de beneficiarios de políticas de inclusión

digital. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 10. DOI: <https://doi.org/10.24215/18524907e015http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>

Winocur, R. y Sánchez Vilela, R. (2016). Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital. Montevideo: Planeta. DOI: <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-R4>

Woolf, V. (1980 [1936]). *Un cuarto propio*. Buenos Aires: Sur.

Zukerfeld, M. (2014). Capitalismo Cognitivo y Educación: Aproximaciones desde el materialismo cognitivo. En A. Ramírez Cabanzo, G. Bula Caraballo y R. Rueda (eds.), *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación -Conversaciones y re(di)sonancias* (pp. 175-211). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tecnologías, género y clase: Una aproximación interseccional a las trayectorias de apropiación tecnológica de mujeres de sectores populares

*Rosario Guzzo
Clara Hernández*

Introducción

En el presente capítulo nos proponemos indagar en las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales (en adelante TD) por parte de jóvenes mujeres de sectores populares, entrevistadas en el marco del proyecto “TIC, juventudes e inclusión social. Una evaluación cualitativa del impacto del Programa Conectar Igualdad en la trayectoria educativa, laboral, social y política de jóvenes egresados de la escuela secundaria en La Plata y Gran La Plata”. El interés por dichas trayectorias supone recuperar las perspectivas de los propios actores en pos de reconstruir los procesos simbólicos y materiales por los cuales estos dotan de sentido a artefactos y los incorporan en su vida cotidiana. Asimismo, se trata de procesos que se encuentran condicionados por un entramado de factores sociales, simbólicos, culturales, económicos y políticos que operan de manera conjunta, moldeándolos e imprimiéndoles características particulares. Entre estos factores, uno que adquiere centralidad es el género, ya que, al operar como un sistema de estratificación,

condiciona el acceso y los modos de uso de recursos y capitales (Duek, Benítez Larghi y Moguillansky, 2017). En este sentido, los procesos de apropiación tecnológica y las desigualdades de género deben ser vistos en su constitución recíproca. Pensar las apropiaciones tecnológicas desde una perspectiva de género supone “revisar si éstas se encuentran arraigadas a principios y valores vinculados a modos de ser genéricamente hegemónicos” (Becerril Martínez, 2018, p. 80). Asimismo, debe considerarse que, si por una parte estos procesos pueden reproducir o ampliar desigualdades previas, por otra encierran la potencialidad de ponerlas en cuestión.

No obstante, como mencionamos al comienzo, una acabada comprensión de las experiencias de apropiación que aquí nos ocupan debe atender a los modos en que el género se entrecruza con otras identidades, para dar lugar a formas particulares de subalteridad. En este sentido, el paradigma de la interseccionalidad –entendido a la vez como constitutivo de las subjetividades y como instrumento analítico que permite interrogarlas– se vuelve clave. Cuando hablamos de *interseccionalidad* referimos a “los efectos complejos, irreductibles, variados y variables que se derivan cuando múltiples ejes de diferenciación –económico, político-cultural, psíquico, subjetivo y experiencial– se intersectan en contextos históricamente específicos” (Brah & Phoenix, 2004, p. 76). Este paradigma encuentra su raigambre en la teoría feminista; fue Crenshaw (1989) quien desarrolló la metáfora de los caminos que se intersecan para describir y explicar las maneras en que la discriminación racial y de género se promueven recíprocamente. No obstante, recogemos la propuesta de Dhamoon (2010) de ampliar los alcances de este paradigma, y llevamos el análisis más allá de su ámbito convencional de aplicación, entre los estudios asociados a mujeres no-blancas. Esta autora entiende a la interseccionalidad como un marco de referencia que permite examinar la relación entre modalidades de diferenciación múltiples e interrelacionadas con el foco

puesto en hacer una crítica hacia el funcionamiento y los efectos del poder. Así, este paradigma analítico puede ser aplicado para el estudio de grupos, relaciones y contextos sociales en un sentido amplio. Por este motivo, consideramos que observar las experiencias de apropiación tecnológica de mujeres de sectores populares con este prisma permite una mejor comprensión de los particulares modos en que se configuran las desigualdades, concebidas a su vez desde un enfoque multidimensional, procesual y relacional (Reygadas, 2008).

A partir de estos elementos, buscaremos mostrar cómo trayectorias que *a priori* se suponen semejantes en sus condiciones de género y clase conllevan modalidades de apropiación tecnológica que presentan elementos comunes, al mismo tiempo que se revelan heterogéneas en aspectos no menos importantes. En el primer apartado recorreremos tres espacios claves como el ciber, el hogar y la escuela, a fin de recuperar los modos en que las mencionadas desigualdades atraviesan las trayectorias de uso y apropiación de las TD por parte de estas jóvenes durante la infancia y la adolescencia. En el segundo apartado, y en función de la relevancia que las propias entrevistadas les han otorgado en sus relatos, nos concentraremos en las redes sociales y en los procesos de construcción y representación de la imagen propia que se plasman allí, considerando que se trata de espacios donde se ponen de manifiesto desigualdades y estereotipos vinculados fundamentalmente al género. Finalmente, en el tercer apartado nos detendremos en las transformaciones que han experimentado los usos y significados otorgados a las TD durante la juventud, y en las transiciones de las entrevistadas hacia mundos laborales, educativos y familiares. Asimismo, si bien el análisis se centrará en los relatos de las jóvenes de sectores populares, en ocasiones haremos referencia a hallazgos relativos a varones del mismo estrato y a mujeres de sectores medios, entrevistados como parte de la misma investigación, porque entendemos que para establecer juicios sobre la desigualdad es útil valerse de una perspectiva comparativa (Kessler, 2014).

Del ciber, al hogar y la escuela. Trayectorias de acceso, uso y apropiación de TD durante la infancia y adolescencia

Milagros creció en un barrio de bajos recursos de la localidad de Berisso, en una casa que compartía con sus padres y sus seis hermanos. Cursó la escuela secundaria en una institución pública de la misma localidad. Allí, en el año 2011, recibió la *netbook* del Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), que fue la primera computadora en su hogar. Actualmente, a sus 20 años, vive junto a su pareja y su hija en el mismo barrio en el que creció, a dos cuerdas de su hogar parental. Su pareja trabaja en un aserradero y ella recientemente se incorporó a una cooperativa municipal en la que realiza tareas de limpieza en la vía pública. Su llegada a la cooperativa estuvo motivada por el hecho de que tanto sus padres como sus hermanos trabajaban allí.

Al hacer un repaso de su infancia, Milagros reaviva la experiencia del ciber del barrio. Fue allí donde, a los 10 años, tuvo sus primeros contactos con una computadora. Motivada por la curiosidad, acompañaba a su hermano a jugar en red. Entre otras cuestiones, valoraba ese momento como la posibilidad de salir del hogar, donde decía sentirse “encerrada”. De esta manera, la ida al ciber involucraba una serie de negociaciones con su madre, como, por ejemplo, cumplir con las obligaciones escolares. Este lugar era definido por Milagros como un espacio donde “eran todos chicos”, por lo que la compañía de su hermano era fundamental para no sentirse “avergonzada”. Asimismo, fue él quien le enseñó las destrezas más básicas sobre el uso de la computadora. Entre sus primeros usos reconoce la búsqueda de información para tareas escolares (propias y de sus hermanos menores), el uso del chat y los juegos en red. La oportunidad de jugar se le presentaba cuando al grupo de chicos allí reunidos le faltaba un integrante. Así aprendió a jugar al *Counter Strike* y al *GTA*. Sin embargo, relata que entrada en la adolescencia, aproximadamente a los 13 años, dejó de jugar “porque era de nene.

Ponele, yo ya... ¿Viste cuando ya está el temita del noviecito? (...) Vas más que nada al Facebook y no a jugar”.

Como muestra el caso de Milagros, las TD forman parte de la experiencia de las jóvenes de sectores populares entrevistadas desde su infancia –entre los nueve y diez años–. En algunos casos, el teléfono celular es el primer dispositivo propio con el que cuentan estas niñas. Por otra parte, sus contactos iniciales con la computadora e Internet ubican al ciber barrial como el lugar de acceso por excelencia. De esta manera, encontramos una correspondencia con lo señalado en la bibliografía (Benítez Larghi et al., 2014a), donde se reconoce esta centralidad de los ciber barriales como rasgo distintivo de las trayectorias de jóvenes de sectores populares, lo que evidencia un fuerte contraste con las experiencias de sectores medios y altos. Es en este espacio donde comienzan a adquirir conocimientos básicos respecto de estas tecnologías, que forman parte de su imaginario, y donde realizan sus primeros usos significativos. Estos últimos por lo general son de tipo lúdico, aunque también aparecen usos comunicativos y de redes sociales (principalmente Messenger y Facebook).

Al indagar en los modos en que es vivenciada la experiencia del ciber emergen diferencias en cuanto a los sentidos que le otorgan las jóvenes respecto a la que le otorgan los jóvenes de sectores populares. En los discursos de ambos, estos espacios aparecen caracterizados como predominantemente masculinos. Asimismo, mientras estos últimos hacen énfasis en definirlos como lugares de encuentro, donde se conectan de manera virtual pero también presencial con otros (aquí tienen un fuerte protagonismo los usos compartidos de juegos en red), las mujeres no suelen dotar de relevancia a este espacio en el desarrollo de vínculos con pares. De esta manera, mientras que para los varones parece sostenerse la representación del ciber como lugar “que se suma a la ‘esquina’ como espacio de socialización” (Aguerre et al., 2012, p. 10), para las mujeres esta afirmación no parece ser válida en el mismo senti-

do. En buena medida la sociabilidad a la que ellas hacen referencia se desarrolla en entornos virtuales y es mediatizada por los usos de redes sociales. Lo dicho anteriormente se recoge en el relato de Milagros. Ella reconoce en su hermano una suerte de “portero” que le facilitó el ingreso a un espacio habitado mayormente por varones. La extrañeza provocada por la presencia femenina puede entretenerse en el sentimiento de vergüenza que le despertaba el concurrir sola. Asimismo, la forma diferencial en la que se desarrollaron sus vínculos con los otros usuarios se pone de manifiesto al señalar que solo la convocaban para jugar cuando “les faltaba uno”, es decir, de manera subsidiaria ante la ausencia de otro varón.

Esta experiencia ilustra un aspecto que ha sido trabajado ampliamente en la bibliografía. Como señalan Duek, Benítez Larghi y Moguillansky (2017), estudios centrales en este campo como los de Cassell y Jenkins (1998) y Kafai (*et al.*) (2008) han revelado que construcciones hegemónicas de género se imbrican con las formas en que se clasifican y utilizan los videojuegos. Asimismo, es interesante recuperar la manera en que Vázquez Lava, Godoy y Radosta (2018) han abordado esta cuestión. Detrás de la categorización de determinados juegos como “de nene” opera una división sexual de los juegos, tendiente a establecer una asociación directa entre ciertos contenidos y las características de una construcción hegemónica de masculinidad.¹ Sin embargo, no detienen allí el análisis, sino que postulan que “al apropiarse de ese tipo de consumos, los niños, en la interacción con las TIC, construyen una idea de lo que debe ser el género masculino” (Vázquez Lava, Godoy y Radosta, 2018, p. 6). En otras palabras, el sujeto generizado varón se produce en la interacción sostenida con determinados videojuegos. Ello

¹ En palabras de las/os autoras/es, se trata de “videojuegos con contenido bélico, competitivo y de fuerza física vinculados a actividades ilegales y asociadas a lo que estrictamente se entiende como ‘juegos de varones’” (Vázquez Lava, Godoy y Radosta, 2018, p. 6).

nos permite comprender el cambio que experimenta Milagros en la forma de posicionarse frente a los mismos. Si en su infancia se permite “transgredir” esta frontera generizada, en el pasaje a la adolescencia parece revelarse con más fuerza la incompatibilidad de esa transgresión con un “deber ser” femenino. En consecuencia, sus usos se redirigen a un ámbito típicamente caracterizado como femenino: las redes sociales.

Como correlato a la experiencia del ciber, las entrevistadas no suelen dar cuenta de una presencia significativa de las TD durante su infancia en otros espacios de socialización, como el hogar y la escuela. Lo primero establece una diferencia fundamental con la experiencia de los/as jóvenes de sectores medios, quienes, por el contrario, suelen referir la existencia de computadoras de escritorio en el hogar entre sus primeros recuerdos infantiles (generalmente asociadas a usos laborales de sus padres y/o madres). El ingreso de una computadora en el hogar resulta considerablemente más tardío para nuestras entrevistadas (entre los 13 y 15 años). Asimismo, otra diferencia se establece en el hecho de que suelen ser las propias jóvenes las que guían a sus padres y/o madres en los primeros acercamientos al dispositivo y no al revés, como ocurría en el caso de los/as entrevistados/as de sectores medios.

M: Capaz que dos o tres años atrás sabían lo que era una computadora, pero no sabían usarla, no sabían prenderla. Yo iba al ciber y algo les explicaba. Pensaban cómo usarla, pero, como no la tenían, era difícil aprender para ellos. No se la imaginaban.

E: Y después llegó tu *netbook*...

M: Después tenía la *netbook* y les enseñé a usar la *netbook*. Qué podían tocar, qué no. Fue más fácil así que aprendan.

Conforme se evidencia en la cita, la *netbook* del PCI fue la primera computadora en el hogar de Milagros. Su incorporación ge-

neró cambios significativos en los modos en que tanto ella como su familia se vinculaban con la tecnología. Para sus padres dejó de ser un objeto solamente presente en sus imaginarios tecnológicos (Winocur, 2009), algo que “pensaban cómo usar”, para adquirir experiencias directas del mismo. Para Milagros supuso el desplazamiento del ciber como espacio de acceso a Internet por excelencia. Dado que no contaban con Internet en el hogar, sus formas de acceder eran a través del wifi de la escuela y del de su vecina, cuya señal solo alcanzaba la cocina de la casa.

No obstante, la incorporación de la computadora en el hogar no solo modifica las relaciones con el artefacto, sino que, como demuestra Winocur (2009), trastoca en buena medida las dinámicas de la vida familiar, y produce tensiones y negociaciones entre los miembros del grupo. En el caso de Milagros ello supuso, por un lado, la necesidad de adaptar sus tiempos de uso a las tareas domésticas que realizaba. Por otro lado, implicó el esfuerzo por reponer al interior del hogar el “espacio de libertad” que suponían sus salidas al ciber. Esto puede observarse en la siguiente cita, en la revalorización que ella hizo del momento de la siesta, puesto que entonces los demás dormían y ella podía utilizar la computadora sin interrupciones. Asimismo, el tiempo libre en el hogar adquirió nuevos sentidos asociados a la posibilidad de entretenerse, jugar, comunicarse. De este modo, si previamente aparecía como tiempo muerto o improductivo, a partir de la llegada de la *netbook* –y del acceso a Internet– ese tiempo se resignificó al asociarse a una multiplicidad de actividades posibles.

E: ¿Notas algún cambio en tu vida desde que tenés la *netbook*? (...)

M: Y, antes si estaba aburrida me acostaba a dormir, y ahora me pongo a usar la *netbook*...a jugar a los jueguitos o al Facebook (...)

E: ¿Hay algo que hayas dejado de hacer ahora? ¿O algo nuevo que hagas?

M: Por ahí cuando estoy con la computadora me cuesta hacer algunas cosas...

E: ¿Cómo qué?

M: Y... levantar los platos de la mesa. Me pongo como de mal humor, enojada. Me molestan cuando estoy con la computadora...

El ejemplo descrito abona a la idea planteada por Caron y Caronia (2001), según la cual el ingreso de tecnología en el hogar supone su incorporación en la organización social de la familia. El uso de esa tecnología es asimilado por hábitos familiares preexistentes, pero también puede dar lugar a la “creación de nuevas y frecuentemente inesperadas dinámicas” (Caron y Caronia, 2001, p. 46). Según estos autores, la incorporación de las TD en los espacios domésticos da lugar a la resignificación tanto de los objetos tecnológicos como de esos espacios.

Si bien, por una parte, el acceso a TD e Internet presenta la potencialidad de habilitar espacios lúdicos y educativos que escapan a las tareas domésticas, por otra parte, también son utilizados como recursos que acompañan y permiten la realización de las mismas. Esto se evidencia ya en los primeros usos que hicieron las jóvenes entrevistadas, en los que actividades e intereses personales se conjugaban con tareas para otros, como la búsqueda de información para deberes escolares de hermanos/as menores o el acceso a contenidos de entretenimiento, como películas o documentales, para aquellos momentos en los que estaban a cargo de su cuidado. De esta manera, nuestros hallazgos son coincidentes con investigaciones previas (Benítez Larghi et al., 2014a), en las que se suponía que los usos de TD de mujeres de sectores populares estaban atravesados por una mayor exigencia relacionada con las tareas domésticas y de cuidado. Esto denota la persistencia de hábitos patriarcales y estereotipos atribuidos al género femenino, que, desde edades tempranas, sesgan el vínculo de las niñas y mujeres con las tecnologías (Castaño, 2008). Es importante advertir, entonces, que una igualdad de

géneros en términos de acceso a la tecnología no garantiza por sí misma procesos de apropiación tecnológica igualitarios.

Como mencionamos anteriormente, para las entrevistadas la escuela en sí misma tampoco se configura como un espacio de aprendizaje significativo en lo relativo a las TD. Durante su paso por el nivel primario, al no contar con clases de informática o sala de computación, las mismas tuvieron una presencia nula o marginal en ese ámbito. Ello permite poner en contexto la significación que tiene, ya en el nivel secundario, la implementación del PCI y su influencia en la revalorización del espacio escolar como lugar de uso y aprendizaje de la computadora. Una referencia recurrente en los discursos de las entrevistadas es la incorporación de la escuela como espacio de acceso cotidiano a Internet para aquellas que aún no contaban con el servicio en sus hogares. Estos hallazgos abonan a la afirmación de que, a raíz de la puesta en marcha del PCI, “entre los [estudiantes] de clases populares se vislumbra un corrimiento del ciber hacia el hogar y la escuela” (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2014b, p. 89).

Como han mostrado Zukerfeld y Benítez Larghi (2015), lejos de poder analizarse de manera lineal, la valoración del PCI por parte de los/as estudiantes conforma un proceso complejo que atraviesa distintas etapas y se ve afectado por una multiplicidad de factores. Entre ellos, los autores destacan la pertenencia a determinados estratos socioeconómicos, lo que demuestra la mayor relevancia –incluso en términos específicamente educativos– que el programa ha tenido para los sectores con menores niveles de acceso a TD. En esta línea, los relatos de nuestras entrevistadas dan cuenta de experiencias de apropiación ancladas en la utilización de las *netbooks*, que resultan significativas tanto en sus propias trayectorias como en las de sus pares.

La descripción de la trayectoria de Brenda nos permite ilustrar este aspecto. Ella vive en un barrio de la zona rural de La Plata con

sus cuatro hermanos menores y su mamá. Sus padres emigraron desde Bolivia en busca de trabajo antes de que ella naciera. Su padre, quien se desempeña como albañil, ya no vive con ellos. Por su parte, su madre desarrolla tareas de limpieza en un consultorio médico. Brenda asistió al jardín de infantes, la escuela primaria y parte de la secundaria en una escuela del barrio. Finalizó sus estudios en una escuela técnica con orientación en Redes Informáticas, próxima al centro de la ciudad. Esto representó un cambio significativo para ella, ya que desde entonces debía viajar una hora y media en colectivo para llegar a la escuela. Su primera computadora fue un regalo de sus padres, que eligió frente a la opción de festejar su cumpleaños de quince. No obstante, Brenda explica que la “usaba muy poco”, dado que no contaban con conexión a Internet en el hogar y al poco tiempo la computadora se dañó.

En este marco, de manera análoga al caso de Milagros, el ciber también aquí fue clave para el acceso a Internet y el uso de la computadora. Este espacio le permitía comunicarse a través de redes sociales –principalmente Facebook–, y, también, descargar contenidos (documentales, películas) con los que entretenerse en el hogar. En su relato, las visitas al ciber son revalorizadas, en tanto este representaba un lugar que le permitía “disfrutar” de su tiempo libre de obligaciones, a la vez que podía “llenarse de información”. Las tareas domésticas y de cuidado también operaban condicionando la disposición del tiempo de Brenda en el hogar y su vínculo con las TD en este espacio.

B: Una vez que veo todo limpio digo: “bueno, ahora sí puedo descansar, puedo hacer lo que yo quiera”. Y me pongo a estudiar, me pongo a ver documentales. (...) Los fines de semana aprovecho y ayudo en casa. Por ahí hay que hacer algunas cosas, hay que mover... porque tenemos un patio y hay que mover leñas, hay que mover, hay que juntar la basura que los perros hacen o... Es ayudar en casa más que nada, es... O ver en qué tareas puedo ayudarles a mis

hermanos o ver qué hacen. O por ahí mi mamá quiere salir a algún lado, que está de lunes a viernes ahí. Quiere salir a pasear a algún lado, bueno, yo me quedo con los chicos y ella sale o hace al revés, ella se queda con los chicos y yo salgo, pero hasta ahí.

La forma en la que se gestiona la organización del tiempo y de los espacios al interior del hogar muestra clivajes relativos tanto al género como a la clase. La mención a la realización de tareas domésticas y de cuidado adquiere una presencia muy significativa en las vidas cotidianas de las jóvenes de sectores populares, lo que marca una distancia tanto con las entrevistadas de sectores medios (para las que dichas referencias son o marginales o bien ausentes) como con los varones de sectores populares.

En el caso de Brenda, la llegada del PCI cobró una relevancia central en su trayectoria. La *netbook* representó la primera computadora personal de la que dispuso y pudo apropiarse, lo que supuso una bisagra en su trayectoria. En parte esto se vio motivado por la posibilidad de acceder a Internet desde la escuela, así como también utilizarla gracias los aprendizajes adquiridos en el aula. Desde entonces, la *netbook* pasó a formar parte de sus actividades cotidianas, tanto dentro como fuera de la escuela. Se transformó en el dispositivo a partir del cual pudo descargarse programas nuevos y diversificar sus usos.

La relevancia que Brenda le asigna a la computadora debe comprenderse en el marco más general relativo a la significación que la educación adquiere en su trayectoria. Durante su tránsito por el nivel secundario, el estatus prioritario otorgado a la educación fue utilizado para establecer una distinción respecto de los intereses de sus compañeras, a las que definía como preocupadas únicamente por el “noviecito”.

B: Yo me acuerdo que les decía a las chicas, porque las compañeras que tenía eran mucho de salir, que noviecito acá, noviecito allá

y yo decía: “¡pero vamos a estudiar che, no perdamos tiempo en esas cosas!”. Por lo menos mi mamá dice que no es edad, todo así. Yo le contaba a mi mamá estas cosas y no quería que me junte con los chicos, las chicas porque eran muy revoltosas, eran muy liberales y yo era toda culta ahí [risas]. Y después ahí fui creciendo, y, bueno, me tuve que separar de todos mis compañeros, que fue re triste. Nos separamos todos. Algunos se fueron a técnicas, pero todas terminaron casi en lo mismo.

De este relato puede desprenderse la construcción que Brenda elabora respecto de sus pares generacionales. Brenda atribuye a estos cambios en su trayectoria de apropiación tecnológica su decisión posterior de estudiar Licenciatura en Informática; destaca, además, que será la primera en su familia en acceder a la educación superior. Sobre este aspecto volveremos hacia el final del capítulo, cuando abordemos las transiciones que tienen lugar en las trayectorias de estas jóvenes tras la finalización del nivel secundario.

A lo largo de este apartado hemos intentado echar luz sobre algunos de los nodos en los que desigualdades ligadas al género y a la clase se intersecan en las trayectorias de acceso, uso y apropiación de las TD durante la infancia y adolescencia, trazando un recorrido general en el que se entrelazan el ciber, el hogar y la escuela. La elección de dichos espacios se basó en la relevancia que la bibliografía especializada les otorga, así como en las relaciones que se tejen entre ellos, como claves para pensar la socialización de jóvenes y niñas/os de sectores populares con las TD. A continuación, nos concentraremos en las maneras en que estas desigualdades se configuran particularmente en las redes sociales. Para ello, puntualizaremos en aspectos vinculados a los modos en que las jóvenes entrevistadas construyen y representan allí la propia imagen.

“Soy una persona natural”. Moralidades en torno a los modos femeninos de presentación de la imagen de sí en las redes sociales

El interés por recuperar los modos en que se conciben las formas de presentación de la imagen de sí² en redes sociales emerge de la significación que le han otorgado las entrevistadas en sus relatos. Con este fin, a las voces de Brenda y Milagros incorporaremos la palabra de otras jóvenes de sectores populares, Carla y Romina, dado que ofrecen otros elementos interesantes para pensar este aspecto.

Como punto de partida es necesario considerar que las redes sociales operan como medios a través de los cuales los/as jóvenes ponen en juego procesos de construcción identitaria y de expresión de la subjetividad. Una vía de acceso a estas construcciones requiere indagar en los parámetros de selección de las imágenes que se publican. Benítez Larghi y Duek (2018) plantean que: “Mostrarse, exhibirse es mucho más que sacar una foto y publicarla: hay, en ese proceso, una evaluación de las miradas de los otros, de las expectativas propias y del horizonte de deseos que se proyecta en cada publicación” (p. 48). Así, detrás de esos criterios de selección opera, implícita o explícitamente, la construcción de audiencias imaginadas (boyd, 2007), lo que contribuye a las posibilidades de ajustar el manejo de las impresiones (Goffman, 2019) que suscitan las imágenes publicadas.

Entre dichas imágenes, las entrevistadas destacan especialmente aquellas fotografías en las que se pone en juego el cuerpo propio. Ardèvol y Gómez-Cruz (2012) explican que para los autorretratos o *selfies*,³ el cuerpo media entre la persona y su imagen de sí, otor-

² Adscribimos a la concepción de Goffman (2019) del “sí mismo” como un tipo de imagen, generalmente estimable, que el individuo intenta que los demás le atribuyan durante su puesta en escena.

³ Se entiende por *autorretrato* aquellas imágenes en las que el sujeto se reconoce, a la vez, como autor de la fotografía y como objeto representado (Ardèvol y

gando a la imagen corporal un rol performativo de la identidad, en especial en lo relativo a la identidad de género. En consecuencia, buscaremos mostrar cómo las entrevistadas construyen en este sentido su imagen corporal en redes sociales, a través de mecanismos de negociación y resistencia.

Un elemento recurrente en sus relatos es la referencia inespecífica a la importancia de “salir bien” en las fotos. A pesar de que esta referencia es compartida por los entrevistados varones, se exhiben marcadas diferencias de género en cuanto a los criterios y las decisiones involucradas. Entre las jóvenes se destaca un énfasis en la estética corporal, respecto de la cual se hace referencia, por ejemplo, a la vestimenta, al peinado, y/o al maquillaje. Al mismo tiempo, estas consideraciones son sopesadas a través de la búsqueda por establecer un delicado balance con el valor de la autenticidad. Es interesante reparar en el sentido que las entrevistadas atribuyen a este valor, asociado a la preservación de una imagen más “fiel” a la propia corporalidad *offline*.

E: Si entráramos a alguna de tus redes, ¿en alguna creés que te veríamos tal cual sos vos?

C: En todas. WhatsApp, Facebook e Instagram. (...) O sea, siempre ves a la misma. No es que... Hay minas que le ponen Photoshop, se echan revoque de dos kilos. No, yo siempre soy igual. Me pinto las pestañas, los ojos así nomás, los labios y listo. Pero siempre igual. (...) O sea, soy una persona natural. (...) yo tengo que reconocer que, si subo una foto y no tengo, no me gusta la luz o lo que sea, si tengo que editarla se la tengo que dar a mi hermana porque yo soy malísima. Y tampoco me gusta que estén muy editadas porque es como que ya no sos vos, digamos, como que me gusta salir más natural (...) Yo veo a mis amigas y ni parecen

Gómez-Cruz, 2012). Asimismo, el término *selfie* refiere a los autorretratos realizados a través de cámaras digitales (en general incorporadas en dispositivos móviles), con el propósito de ser compartidas en redes sociales (Roig, San Cornelio y Ardèvol, 2017).

ellas, a veces en las fotos son una cosa y después la ves en persona y son otra.

E: ¿Y vos qué opinas de eso?

C: Como que está mal, por un lado, porque ellas lo usan más por el enfoque de si van a conocer un chico y ponen esa foto, pero después con el chico te vas a conocer como sos y a mí me interesa mostrarte como sos (...) las editan para parecer más lindas, más altas, con más busto, no sé [risas], eso, y a mí me parece que te tienen que conocer tal cual sos.

Como se evidencia en la experiencia de Carla, el interés por preservar su propia imagen se manifiesta bajo expresiones tales como “mostrarte como sos”, o ser “natural”. En este sentido, a lo que se apunta discursivamente es a sostener una continuidad de la imagen de sí entre entornos *online* y *offline*.

No obstante, esa continuidad no está exenta de tensiones, sino que implica negociaciones constantes respecto de los modos en que se la construye. Por ejemplo, no se critica en sí mismo el uso de maquillaje o la edición de fotografías, sino que se lo avala bajo determinadas proporciones. Asimismo, a estas negociaciones se les imprime una carga valorativa y/o normativa empleada para sancionar a quienes “transgreden” esas proporciones. En primera instancia, esa demarcación recae sobre las prácticas de otras mujeres, ya que en los casos indagados no emergen referencias similares respecto de los varones. En segunda instancia, es interesante señalar que dichas “transgresiones” las conciben como formando parte del establecimiento de relaciones sexo-afectivas. Así, la producción y exhibición de imágenes corporales “transgresoras” se representa frecuentemente como motivada, de manera lineal, por la intención de “conocer a un chico”. En esta clave, las representaciones del cuerpo, la *performance* de género y las prácticas sexo-afectivas aparecen entrelazadas en los discursos de las entrevistadas.

Como contrapartida podemos mencionar que cuando los varones entrevistados refieren a la distancia que media entre lo “que son” y aquello que plasman en las redes sociales, la preocupación por la corporalidad y el aspecto físico se ve desplazada por referencias a la personalidad, los gustos, las actividades, etc. Con ello no buscamos sostener que estas referencias no estén presentes en el caso de las mujeres, sino destacar que cuando se las interroga por la imagen de sí en redes sociales establecen una relación directa entre esta y su dimensión corporal.

Las diferencias de género referidas a las formas de presentación de sí se manifiestan de manera más clara en relación con los criterios de demarcación entre los que es considerado publicable y lo que no. Nuevamente en el caso de las mujeres estos criterios están atravesados, en primera instancia, por los modos de exhibición del cuerpo:

E: ¿Y hay algo que no subirías?

B: Y... Siempre mis papás me enseñaron a ser conservadora. O sea, tanto con mi cuerpo, por ejemplo, nunca pude vestirme así con los pantalones a media nalga. No, no pude jamás. Y cosas así no subiría porque, no sé, es exponerme a la gente, que la gente me conozca así es muy raro. No sé si está bien o mal, pero para mí sería muy raro o... no sé. Aunque no hago muchas cosas malas tampoco, así que no hay cosas que yo no subiría por tales motivos, solamente eso creo. Pero tampoco llegué a ese extremo de vestirme así como para subir una foto.

C: [*En referencia a su prima de 15 años*] Ella, por ejemplo, se saca fotos con shortcitos muy cortos o remeras muy escotadas. Y yo no, qué sé yo, hasta el día de hoy me cuesta ponerme un *short* para ir a bailar. No soy así o por ahí no me dejaron ser así. Mi mamá por ahí si yo subía fotos muy fuera de tono, me decía: “mirá Caro, eso no”, o me explicaba que por ahí había personas que yo no conocía que me podían observar; digamos, no sé, cosas así. Pero a ella

como que no le importa, como que ahora no les importa, digamos, o no están advertidos de eso. (...) Cuando nos hicimos las redes sociales nos dieron una charla general, una sobremesa hicimos y nos hablaron. (...) Nos dijeron que era muy peligroso tener redes porque podíamos tener contacto con personas que no conocíamos, que eran malas (...) Entonces mi mamá siempre me recalcó lo que estaba bien y lo que estaba mal, y nada, entonces como que, como estábamos educadas así, nosotras nunca nos sacamos una foto, no sé, en corpiño y la subimos, cosas así. Somos re cabizbajas, yo soy re cabizbaja. Sumisa soy y mi hermana también.

Tal como reflejan las citas, las primeras asociaciones a aquello que no es publicable remiten a la desnudez, al tipo de ropa, a la sensualidad, a todo aquello que se considera inapropiado en función de la amplitud del tipo de audiencia imaginada (“la gente”). Estas consideraciones suelen aparecer vinculadas a criterios de carácter moral, utilizados para demarcar y jerarquizar tanto las propias prácticas como las ajenas. Como puede observarse, son recurrentes las distinciones entre las imágenes de lo que está “bien” o “mal” publicar. Aquí son las entrevistadas quienes le imprimen una carga valorativa a la respuesta. Asimismo, es necesario destacar que, nuevamente, tales valoraciones son empleadas para enjuiciar comportamientos atribuidos a otras mujeres, y que quedan ausentes las referencias a prácticas masculinas. Aún más, las representaciones sobre lo que “no debe” mostrarse en las redes están íntimamente vinculadas con aquello que tampoco “debe” hacerse por fuera de las mismas. De esta manera, en el plano discursivo se evidencia una continuidad de dichos criterios de demarcación morales entre ambos entornos. A su vez, es posible evidenciar cómo tales distinciones se enmarcan en construcciones hegemónicas de la femineidad.

Como explicamos previamente, la presentación de la propia imagen en las redes sociales se liga a procesos de construcción

identitaria. En el discurso de las entrevistadas, las maneras de mostrarse –articuladas en torno a la preocupación por los modos en que se exhibe el cuerpo– encuentran su asidero en ciertos atributos identitarios que trascienden el entorno virtual. En este sentido, frecuentemente explican la selección de fotografías en función de la imagen que tienen de ellas mismas (“introvertida”, “tranquila”, “tímida”, “conservadora”, entre otras).

M: Mirá, como están las chicas hoy en día... cualquier cosa hacen. Sí, la mayoría lo hace. O sea, subir fotos en corpiño y bombacha, sí. No, yo no, yo no lo haría. Yo soy re tímida.

R: Sí, tenía muchas amigas que se sacaban fotos en “bolainas”, por decirlo así (...) Cada uno hacía lo que quería, como que yo siempre fui más perfil bajo y siempre tranquilo, y nunca sarpame, ni nada por el estilo.

A esta explicación suelen añadir la referencia a los discursos y las prácticas de supervisión ejercidas por padres y adultos que marcaron sus trayectorias de uso y apropiación de las redes sociales. Así, cuando hablan de la época en la que se iniciaron en el uso de Facebook, algunas rememoran charlas con esos mismos adultos, en las que se explicitaban miedos, recomendaciones y restricciones, y en las que se ponía en juego un determinado “deber ser” de la mujer. Esos relatos evocan múltiples prácticas de regulación y control, tales como la exigencia de revelar las contraseñas, la revisión de las conversaciones, la supervisión de los contactos, entre otras. Dentro de estos controles, los que recaen en forma directa sobre cuestiones de género remiten particularmente al tipo de contenido que se sube y a la selección de los contactos. Este planteo no supone invisibilizar la presencia de mecanismos de supervisión en las trayectorias de los varones, sino destacar que los mismos tienden a recaer más fuertemente sobre representaciones y/o preocupaciones de otra índole. Entre ellas podemos mencionar las que refieren a los tiempos

de uso, al estudio, a la salud. Por el contrario, las que aquí nos interesan son aquellas que se sustentan en la idea de una vulnerabilidad atribuida al género femenino, que supone una mayor exposición a delitos de carácter sexual. Por ejemplo, en relación con el “mito del predador sexual *online*”, boyd (2014) explica que “típicamente, la visión que los padres evocan implica que una niña inocente es atraída a una conversación por un hombre mayor que la engaña sobre su edad y luego la manipula psicológicamente para que confíe en él” (2014, p. 113, traducción propia). En consecuencia, si regularmente la mirada adultocéntrica tiende a “desempoderar” a niños/as y jóvenes al asociar sus usos de tecnologías con una serie de riesgos y peligros (Selwyn, 2009), debe atenderse a la posibilidad de que los que se construyen sobre niñas y mujeres jóvenes arraiguen en construcciones hegemónicas de la femineidad.

Es interesante destacar que, a través de una mirada reflexiva sobre sus trayectorias de uso, las entrevistadas muestran cambios de posicionamiento frente a esos discursos adultos. En las etapas tempranas de la niñez y la adolescencia se evidencia una relativa distancia frente a los mismos, ya que resultan ajenos. Esto involucra tanto a aquellos casos en los que hay acatamiento de esas normas como aquellos en los que hay transgresión. En relación con esta última, podemos mencionar estrategias como la creación de códigos propios, el borrado de mensajes, el bloqueo de contenidos hacia sus padres, entre otros. De este modo, las entrevistadas dan cuenta de cómo han desplegado mecanismos orientados a eludir el control parental. Sin embargo, con el pasaje a la juventud sucede que, al rememorar sus primeros usos de redes sociales, identifican algunas prácticas que ahora resignifican como peligrosas, improductivas, superfluas, cuestionables, sobre la base de los mismos supuestos que se recogían en el discurso de sus padres. El siguiente fragmento extraído del relato de Carla nos permite evidenciarlo.

C: Yo agregué a cualquiera. O sea, era chiquita; agregué a cualquiera. Y me hablaba cada pajero... Tuve muchos amigos de golpe que no eran amigos (...) Por ahí me agregaban papás, que tienen hijos, todo, y es como que me daba impresión. Yo no les hablaba. Por ahí había... qué sé yo, viste que antes estaban los Facebook falsos, sigue habiendo, pero yo veía “uh, un chico lindo”. (...) Se aprovechan mucho de las chicas chicas. Ahora a mí me agrega una persona grande y lo bloqueo. Igual que en Instagram. Yo en Instagram tengo el perfil libre, o sea, me lo puede ver cualquiera. Si veo que me sigue alguien, entro al perfil y me fijo cómo es, y si no me gusta cómo es, lo elimino, lo bloqueo. Onda, así no puede ver mis cosas.

Según se ilustra, el proceso de resignificación que llevan a cabo las entrevistadas respecto de sus usos de las tecnologías implica la elaboración de nuevas formas de apropiación, así como renovados mecanismos de regulación de las audiencias. Asimismo, pudimos observar que, en algunos casos, esto conduce a que cuando pasan a ocupar el rol de madres o adultas significativas para otros/as niños/as recuperen los sentidos recibidos durante su infancia y/o adolescencia y busquen actualizarlos frente a las nuevas generaciones. A modo de ejemplo, podemos señalar nuevamente el discurso de Milagros.

M: Me veo con otro hijo, eh...

E: ¿Te ves más seria?

M: Sí, más cuida. Sí, más con la nena. [risa] Sí, a ella no la dejaría meterse en Facebook. No, a ella no.

E: ¿Por?

M: Porque no, no. O sea, que tenga, sí, pero controlárselo yo, vigilarlo yo. Mi mamá lo hacía, pero yo le borraba todo. Mi mamá no se daba cuenta que yo se lo borraba.

E: ¿Si te hablabas con algún chico o alguna chica?

M: No, con Axel no más. Con mi marido.

E: Ah, y eso nunca te lo encontraron.

M: No. Era lo primero que borraba. [risa] Sí, borraba toda la conversación. Terminábamos de hablar y la borraba. Y si yo no ponía, no sé, algo, él no contestaba. Yo le tenía que poner “¿qué hacés?”, se lo abreviaba (...) Y él ya sabía que era yo. En cambio, si era mi mamá, mi mamá le escribía todo junto, todo en una. (...) Ya sabía que era ella. No tenía que contestar.

En este fragmento podemos evidenciar la transformación en su posicionamiento respecto de las TD. Mientras que durante la adolescencia Milagros empleaba mecanismos para evadir la mirada adulta y el control que recaía sobre sus usos de las tecnologías, desde su presente rol de madre reactualiza y reproduce discursivamente las consideraciones que sustentan la aplicación de dichos mecanismos: la idea de que los usos de las tecnologías –más precisamente de las redes sociales– deben ser vigilados. Asimismo, es interesante destacar el énfasis que coloca al referir que respecto de su hija mujer tiene la necesidad de ser “más cuida”, menos permisiva que con su hijo varón. De este modo, recupera desde el presente representaciones de género análogas a aquellas que mediaron en el pasado su propia trayectoria de apropiación de las TD. Es en este contexto que podemos convenir que “las dinámicas familiares, en particular aquellas relacionadas con diferencias generacionales y de género, son dimensiones constitutivas del discurso familiar sobre las tecnologías de la comunicación” (Caron y Caronia, 2001, p. 50).

***Transiciones hacia mundos laborales, educativos
y familiares: continuidades y rupturas en las trayectorias
de apropiación***

Hasta aquí nos hemos concentrado en los usos y significados que adquirieron las TD durante la infancia y adolescencia de nuestras entrevistadas. En esta sección buscaremos dejar planteadas

algunas de las transformaciones que han tenido lugar a partir del egreso del nivel secundario y sus transiciones⁴ hacia mundos laborales, educativos y familiares. Para ello, recuperaremos los casos de Milagros y Brenda, presentados en el primer apartado. Como intentaremos demostrar, la riqueza de esta selección radica en que, mientras que ambas comparten posiciones de origen semejantes en términos socioeconómicos, han desarrollado trayectorias disímiles en las transiciones hacia otros ámbitos de sus vidas.

Asimismo, como mostramos antes, el PCI desempeñó un rol central en las trayectorias de apropiación de las TD por parte de ambas jóvenes. Por este motivo, el lugar que ocupa la *netbook* en esta nueva etapa vital puede ser útil como punto de referencia analítico, desde el cual abordar los modos diferenciales en que se configuraron dichas trayectorias y las particularidades que adquirió cada una.

Volvamos al caso de Milagros; ella no pudo completar el nivel secundario por adeudar una materia, motivo por el cual tampoco pudo quedarse con la *netbook*. Según su relato, con el nacimiento de su primera hija, la decisión de dedicarse a tiempo completo a la maternidad la llevó a postergar la finalización de sus estudios, así como también la inscripción en cursos de formación profesional. Ello sería coincidente con la hipótesis de Escobar (2004), quien encuentra una estrecha ligazón entre la preeminencia que frecuentemente las jóvenes mujeres de sectores populares otorgan al proyecto familiar y la imposibilidad material de concretar otras metas o proyectos alternativos.

Tras la salida del hogar de origen y la formación de su familia propia, el tiempo de Milagros se divide entre las tareas domésticas y las tareas de cuidado: limpiar la casa, preparar las comidas, esperar

⁴ Entendemos este concepto de la manera en que lo utiliza Jacinto (2010), para dar cuenta de los procesos no lineales por los cuales los jóvenes transitan entre las esferas de la educación y el trabajo, entre otras.

a su marido. Como parte de esta rutina también recibe la visita de sus amigas del barrio, quienes se acercan a charlar y a tomar mate, e incluso la ayudan ocasionalmente a completar dichas tareas. Recientemente se ha incorporado a una cooperativa municipal, encargada de realizar tareas de limpieza en la vía pública. Parte del dinero obtenido de este trabajo planea ahorrarlo para comprarse un celular nuevo y reemplazar el que le rompió su hija. La importancia del celular se debe a que –desde que tuvo que devolver la *netbook* del PCI– es el único dispositivo de uso personal con el que cuenta Milagros. Si bien dispone de una *tablet*, la usa principalmente para reproducir videos destinados al entretenimiento de la niña.

Dado que no cuenta con una computadora en su hogar, cuando quiere hacer uso de alguna debe recurrir a la casa de su madre (ubicada a unas cuadras de distancia). Sin embargo, esta no es una práctica habitual, ya que tiende a reemplazarla con el celular. A partir de la comparación con otras trayectorias es posible suponer que la falta de incentivos o demandas tecnológicas por parte del mercado laboral o educativo ayuda a explicar –al menos parcialmente– la menor diversificación de usos y la concentración de dichos usos en una menor cantidad de dispositivos (entre los que la computadora es el más relegado).

Asimismo, los usos que Milagros hace del celular conservan semejanza con aquellos que realizaba en la etapa del secundario. Las redes sociales y las aplicaciones de mensajería –ambas con fines comunicativos principalmente – continúan siendo las protagonistas de sus prácticas digitales. Facebook y WhatsApp se destacan entre las aplicaciones que usa, y se vale de ellas generalmente para hablar con su madre y sus amigas. Es interesante señalar la particularidad que adquieren en esta etapa los momentos de uso de las redes. En su discurso, esos momentos aparecen condicionados por el rol que Milagros desempeña en la organización de la vida familiar. Por ejemplo, una de las oportunidades que ella encuentra para

navegar es el momento en que su hija duerme la siesta. Al igual que en su adolescencia, cuando revalorizaba la posibilidad de usar la *netbook* “tranquila” mientras el resto de la familia dormía, este momento representa un resquicio temporal que define como propio.

Otros factores que condicionan los usos que hace Milagros de las redes sociales surgen de las negociaciones y reglas que se establecen entre ella y su marido. Estas negociaciones –y las tensiones que involucran– parecen formar parte de los “acuerdos básicos” sobre los que se construye la relación de pareja, a la vez que son evaluados y reactualizados de manera permanente. Así, una de las primeras cuestiones que se ponen en juego es la revisión de los contactos de cada uno. Como veremos en la cita, esto puede involucrar un proceso de intervención que supone la eliminación de algunos de ellos. Otra de estas negociaciones consiste en compartir la contraseña de Facebook, lo que plantea una posibilidad de acceso permanente a la cuenta y actividad del otro. En este marco, si consideramos que efectivamente cada uno “revisa las cuentas” del otro, Milagros desarrolla estrategias para eludir la mirada de su marido.

M: Ponele, mi amiga sale con un chico y ella no me da el nombre, por si a mí me chusmean el celular. Ponele, G, “lo vi a G”, y nadie va a saber quién es G. (...) Y después otro código entre amigas: “acompañame a comprar”. Y ese “ir a comprar”, dos horas son que, ponele, le hago la pata con algún chico (...) O es “acompañame a tal lado” y por ahí llegamos a ese lado y tenemos que ir para otro lado también. O, ponele, no sé, mi marido no quiere que vaya a la casa de una chica y “acompañame a la casa de la otra chica” y terminamos en la casa de esa chica. Para que a mí después no me digan “no te quiero ver con fulana”, la otra le manda a mengana. (...) Nos protegemos entre nosotras (...)

E: Che, ¿y cómo es el tema de Facebook con tu marido? (...)

M: Yo tenía mi celular y tenía abierto mi Facebook y el de él. Y él en su celular tenía abierto mi Facebook y el de él. (...) O sea,

alguien me mandaba mensajes y a él le saltaba. Pero a mí no me molestaba que lo tenga. No tengo nada que ocultar, así que... (...)

E: ¿Y con el Facebook?, ¿se lo controlás o...?

M: No, porque no tiene a nadie. Yo le hice limpieza. Cuando nos pusimos a salir le eliminé a todas las chicas que tenía y nunca más las volvió a agregar, nunca más. Tenía millones de amigas, “hola, ¿cómo andas?”. No saluda a nadie, ahora va así. Y yo lo mismo, yo lo mismo. No saludo a nadie, voy derecha. No le hablo a nadie. (...) Y sí, hay confianza, tenemos los Facebooks abiertos. Igual el Facebook de él es el más pobre porque no le llega ni un mensaje.

E: ¿Nada?

M: No. El mío sí, las chicas, “contestá al grupo” o algo así. Igual revisa mi WhatsApp, todo, pero yo elimino la conversación de las chicas, las elimino. Y después todo lo de familia, que me mandan mi mamá o mis hermanas... (...) Ya no lo quiere ni ver, porque ve siempre lo mismo

Es posible rastrear una semejanza entre estas estrategias y aquellas que Milagros ya ponía en acto durante su adolescencia para sortear el control de sus padres. Asimismo, su relato nos permite evidenciar el rol central que juegan las TD en los modos en que se configuran las relaciones de pareja en esta etapa vital. Estas se transforman en espacios de tensiones y negociaciones, a partir de las cuales se definen reglas –explícitas o implícitas– que rigen los usos, así como mecanismos para “transgredirlas”. Como parte de estos acuerdos se ponen en juego aspectos que se consideran centrales, tales como la confianza o la afectividad. Debemos tener en cuenta que dichos “acuerdos” o prescripciones son una expresión más del modo en que opera el poder en estos vínculos, lo que, en ocasiones, puede involucrar diferenciales en su ejercicio.

Por su parte, la trayectoria de Brenda plantea giros diferentes tanto en la dimensión familiar como educativa, así como en sus

condiciones de acceso y uso de las TD. Como señalamos al comienzo, el acceso a la *netbook* del PCI constituye una bisagra en su vínculo con las TD. En su caso, el PCI habilitó la adquisición de nuevas destrezas tecnológicas y la diversificación de sus usos de manera tanto intra- como extraescolar. En este sentido, Brenda relata cómo el disponer de una computadora personal le permitió descargarse nuevos programas y aprender a usarlos durante las clases, pero también continuar explorándolos en su hogar. Como se dijo, este cambio jugó un rol central en la configuración de sus expectativas educativas y laborales. Las potencialidades que descubrió a partir del uso de la *netbook* reafirmaron y consolidaron su interés por la informática (el cual ya se había manifestado en la elección de la orientación del secundario). De este modo, llega a estudiar la licenciatura en Informática.

E: Y para vos fue tu primera compu personal... [en referencia a la *netbook* del PCI]

B: Sí, personal fue la primera y la podía manejar a donde yo quiera. Íbamos a la casa de un compañero y buscábamos información, tenía Internet ¿viste? Buscábamos, hacíamos un montón de cosas.

E: ¿Y para qué cosas la usabas?

B: Y yo me instalé varios programas ahí. Me instalé el PaintTool, me instalé un editor de texto que es el Jenny, Dreamweaver. Hicimos HTML, hicimos PHP, hicimos un montón de cosas en la compu. Eso sí me acuerdo. Tratamos de usar el AutoCAD, pero no, explotaba la compu. Pero sí, usamos varios programas, pero el que más usamos fue el PaintTool.

E: ¿Y en la escuela los usaban?

B: Sí, en la escuela y yo llegaba a mi casa y trataba de hacer algo, eh... Usábamos PaintTool, hicimos un preguntados en PaintTool (...) Hicimos eso y fue los más épico en ese momento porque yo no sabía mucho y todo lo que me enseñaban me...por lo menos en ese momento, me quedaba. Fue genial porque yo me re entusias-

mé. Yo dije “quiero estudiar, quiero seguir Informática y fue mi decisión seguir Informática” (...)

E: ¿Y para qué materias usaban la *netbook*?

B: Era para Laboratorio de *software* y desarrollo de aplicaciones

En esta línea, durante los primeros meses de su carrera universitaria la *netbook* del PCI continúa representando una herramienta valiosa para el desarrollo de sus estudios. Asimismo, los aprendizajes adquiridos en la etapa anterior son revalorizados, en tanto configuran una base a partir de la cual puede articular los nuevos saberes. Luego, al conseguir un trabajo en el bufé de la facultad, logró ahorrar y comprarse una *notebook*, a la que considera mejor equipada para las demandas crecientes de la carrera. Desde entonces la *netbook* del PCI quedó a disposición de sus hermanos menores, a la vez que Brenda se vuelve promotora y referente de sus usos. Sin embargo, ello se enmarca en una concepción fuertemente normativa. Para Brenda, el dispositivo computadora (tanto la *netbook* como su *notebook* personal) representa una “herramienta de estudio” y los usos que considera legítimos se construyen en torno a ello. En este sentido, si bien no es posible establecer una relación lineal, tampoco debemos desconocer que dicha connotación guarda semejanza con la que aparecía en los fundamentos de la política pública.⁵

⁵ Conforme acuerda la bibliografía especializada (Lago Martínez, Marotias y Amado, 2012; Winocur y Sánchez Vilela, 2016; Benítez Larghi, 2020), desde comienzos del siglo XXI las políticas de inclusión digital en América Latina en general, y en Argentina en particular, tendieron a la incorporación de tecnologías a través del ámbito educativo. A las mismas se les asigna (entre otros) el objetivo de transformar las formas de enseñanza y aprendizaje. En el caso del PCI, el sentido de la *netbook* como objeto educativo alimentó la demarcación de usos legítimos e ilegítimos (Welschinger, 2017); entre los primeros se encuentra la representación de que la *netbook* era “para estudiar”.

E: ¿Y tus hermanos usan la *netbook* del PCI?

B: Sí, yo se las dejo para que la utilicen como deben utilizarla... Yo les digo: chicos, se las dejo acá, pero ustedes tienen que saber cómo manejarla. No es que se las dejo y entran a ver cualquier boludez, sino que usan la compu como una herramienta que pueda ayudarlos a hacer ciertas cosas. Ustedes eligen; si no quieren no me hagan caso pero ustedes eligen. (...) La computadora es solo herramienta de estudio, así que nadie me la toca [en referencia a su *notebook* personal]. Es mía, no me la toca nadie porque al que la toca le mocho la mano [risas].

A lo largo de todo su relato la educación aparece repetidamente como un rasgo diferenciador dentro de la experiencia de clase, ya que en ella deposita sus expectativas de movilidad social ascendente. Una distinción análoga a la que ya estableciera en la secundaria entre ella y sus pares puede reconstruirse en los años sucesivos. Al comenzar sus estudios superiores, Brenda marca una distancia entre su propia trayectoria y la de sus excompañeras/os, quienes se dedicaron a la realización de sus proyectos familiares, lo que supuso para ella una ruptura y transformación de sus redes amicales. Si bien Brenda construye una expectativa respecto de la construcción de una familia propia, la coloca como parte de su visión de futuro, dado que a ello antepone la finalización de sus estudios universitarios, entre otras cuestiones. En otras palabras, sería posible afirmar un desplazamiento de la posición preeminente del proyecto familiar en virtud de otros (si bien ello no implica que este desaparezca).

B: (...) volviendo al secundario, ahí a conocí a los que... Bueno, ahora no somos todos amigos. Somos conocidos. Pero la mayoría tuvieron hijos; ya tienen su familia, tienen sus cosas y es re triste porque no puedo compartir nada con ellos porque tienen familia, tienen cosas, tienen responsabilidades, así que comunicación con ellos yo ya no tengo, excepto con mi compañera que estudia maestra jardinera. Y es re triste, para mí es re triste...

Tras el ingreso a la universidad, la importancia dada por Brenda a la educación adquiere una connotación más marcada. Como dijimos, esta pasará a representar un factor que podría garantizar un proceso de movilidad social ascendente, representación que construye por oposición a la trayectoria de sus propios padres.

B: Yo estudio para no estar como ellos [en referencia a los padres]. Mejor me pongo a estudiar, porque siempre era el problema de la plata, la plata, que mi papá no trabajaba bien, mi mamá que no podía trabajar porque tenía que cuidar a sus otros hijos, y bueno, así, así que era medio complicado y mi infancia fue un poquito dura, pero dentro de todo pasable, ¿viste?

En el recorrido por ambas trayectorias de apropiación tecnológica podemos detectar las maneras en que operan roles de género en articulación con otras dimensiones de la desigualdad. En el caso de Milagros, los modos de relacionarse con las TD luego de su salida de la escuela se hallan condicionados directamente por su vínculo con la maternidad y el tipo de relación sexo-afectiva que construye con su pareja. Dedicarse a la crianza de su hija la lleva a posponer diferentes instancias de formación. En tales condiciones debe devolver la *netbook* recibida en el marco del PCI, de modo que, frente a la ausencia de otra computadora en el hogar, el celular se vuelve el dispositivo más utilizado. Asimismo, los usos de las TD que realiza se acoplan a los ritmos de las tareas domésticas y de cuidado (a las que dedicará la mayor parte de su tiempo), y a las negociaciones y tensiones que gestiona con su pareja. En comparación, la forma en que los roles de género se construyen en la biografía de Brenda adquieren otros significados. Durante su infancia y adolescencia sus usos de las TD no se desarrollaron desligados de las tareas domésticas y de cuidado; sin embargo, en el marco de un relativo cuestionamiento a determinadas imputaciones y expectativas asociadas tanto al género como a la clase, Brenda,

a la vez que apela a otros recursos disponibles, se apropia de las TD de manera diferencial. Sus expectativas se centran, en primera instancia, en su desarrollo educativo y laboral. Así, marca una distancia respecto de las experiencias de sus padres y de su grupo de pares, cuando antepone –en términos temporales– la finalización de sus estudios superiores y el logro de una inserción ocupacional estable a la formación de una familia propia. Es en este contexto que cambia la relación de Brenda con las TD, las cuales comienzan a ser significadas como una posible vía a partir de la cual alcanzar dichas expectativas. De este modo, podemos identificar las configuraciones diferenciales que asumen las TD en el marco de los proyectos de vida (familiares, educativos, laborales) de las jóvenes entrevistadas.

Conclusiones

En este capítulo hemos buscado recuperar, desde un enfoque interseccional, los modos en que las desigualdades de género y de clase les imprimen características particulares a las trayectorias de apropiación de las TD de jóvenes mujeres de sectores populares. Al mismo tiempo, nos hemos preguntado cómo dichas desigualdades se conforman, refuerzan o disputan en el marco de esas trayectorias. Para ello, hemos hecho un recorrido tanto por los diferentes momentos del ciclo vital que han atravesado, y atraviesan, estas jóvenes, como por los distintos espacios considerados significativos en sus vínculos con las tecnologías.

Así, en cuanto a las modalidades de acceso y uso de las TD, pudimos ver que (en un contexto de bajo nivel de equipamiento en el hogar) la experiencia del ciber barrial ha tenido una relevancia central durante la infancia y adolescencia, al operar como espacio de aprendizaje informal en el que se produjeron los primeros acercamientos. Sin embargo, la bibliografía y nuestros hallazgos coinciden en señalar que los ciber se han configurado como es-

pacios preponderantemente masculinos, a la vez que productores de masculinidades y feminidades determinadas. En las maneras en que fueron experimentados por las entrevistadas, los ciber barriales no representaron ámbitos de desarrollo de lazos de sociabilidad en la misma medida en que lo hicieron para sus pares varones. En parte, esto se explica por una distinción generizada entre las prácticas que allí tenían lugar, y, en relación con ello, los tipos de vínculo que las mismas suponían. En el caso de los varones predominaban los juegos en red, que, por las condiciones en que se desarrollaron, suponían la copresencia física en estos entornos. En el caso de las mujeres, para quienes estas prácticas se presentaban como vedadas en términos simbólicos, tendían a volcarse hacia usos comunicativos. En esta misma línea es que podemos entender que estas últimas, a partir del momento en que acceden al equipamiento necesario en el hogar, tienen una tendencia a replegarse sobre este, y abandonar el espacio del ciber.

Sin embargo, cuando el hogar se vuelve un ámbito de acceso de las mujeres de sectores populares a las TD se tensionan y resignifican algunos de los roles, tiempos y espacios establecidos en la vida cotidiana de la organización familiar. De esta manera, los tiempos de uso destinados a objetos tecnológicos incorporados (como la *netbook* del PCI) entran en una negociación constante con la distribución de tiempos asignados a las tareas domésticas y de cuidado, típicamente atribuidas a estas mujeres por una desigual distribución del trabajo doméstico. Así, según la etapa vital en la que se encuentren estas mujeres —entre otras cuestiones—, tenderá a pesar uno u otro lado de la ecuación y se les otorgará una relevancia mayor o menor a las TD.

Las redes sociales y los modos de presentación de la imagen de sí en esos espacios emergen en el discurso de las entrevistadas como otro ámbito donde se construyen y ponen de manifiesto las desigualdades y los estereotipos vinculados al género. Las mismas

se articulan en torno a un conjunto de expectativas y normativas –implícitas y explícitas– sobre “cómo una mujer debe verse y mostrarse”, enraizadas fuertemente en formas de exposición que recaen sobre el cuerpo femenino. Asimismo, estas construcciones de género que rigen para el ámbito de las redes sociales dialogan y reactualizan otras vigentes fuera de las mismas, y, en ambas instancias, encierran criterios de demarcación morales.

Dicho “deber ser”, que se construye en torno de la figura femenina, se moldea en parte a través de múltiples prácticas de control y regulación que los adultos ejercen sobre los usos que las jóvenes realizan de las TD, y de las redes sociales en particular. Estos controles presentan la especificidad de concentrarse en los contenidos que se publican y en los contactos a los que se accede, para lo que pueden ofrecerse al menos dos explicaciones íntimamente relacionadas: la primera vinculada a una serie de consideraciones morales respecto de lo que “debe” y “no debe” exhibirse, y la segunda relativa a una supuesta mayor vulnerabilidad femenina frente a delitos de carácter sexual. El hecho de que estas prescripciones se encuentren ausentes en el caso de los varones nos permite pensar que descansan sobre una representación sexualizada del sujeto mujer.

Por último, planteamos algunas de las transformaciones que se producen tras la finalización del nivel educativo secundario. Para ello, buscamos mostrar diferencias y similitudes en las modalidades de apropiación tecnológica en el marco de trayectorias que *a priori* se presentaban como semejantes en sus condiciones de género y clase. En este sentido, dimos cuenta de cómo se (re)significan los usos y apropiaciones de las TD en relación con los roles genéricos asumidos por las jóvenes en diferentes esferas de la vida cotidiana, principalmente la familiar y la educativa.

El recorrido hecho a lo largo del capítulo nos ha permitido evidenciar que las condiciones de acceso, uso y apropiación de las TD constituyen un ámbito de producción de desigualdades socia-

les, que se asientan sobre desigualdades preexistentes, al tiempo que contribuyen a reproducirlas. Asimismo, planteamos algunos indicios de la contribución que tuvo una política pública como el Plan Conectar Igualdad a los efectos de reducir las mismas. Las trayectorias de Brenda y Milagros son claros ejemplos de dichas contribuciones, en tanto el PCI habilitó el acceso al dispositivo en el hogar y la generación de nuevos espacios y tiempos de uso, promovió nuevas habilidades tecnológicas, e incluso coadyuvó a generar las condiciones para imaginar nuevas expectativas a futuro.

Referencias bibliográficas

- Aguerre, C., Benítez Larghi, S., Calamari, M., Fontecoba, A., Gaztañaga, M., Moguillansky, M., Orchueta, J., y Ponce de León, J. (2012). La apropiación de las TIC por jóvenes de sectores populares urbanos en espacios de acceso público. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(3), 1-30. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1515>
- Ardèvol, E. y Gómez-Cruz, E. (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII(1), 181-208. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2012.07>
- Becerril Martínez, W. (2018). Indagar las apropiaciones tecnológicas desde una perspectiva de género. En S. Largo Martínez, A. Álvarez, M. Gendler y A. Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates* (pp. 73-82). Rada Tilly: Ediciones del gato gris.
- Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. *Revista De Ciencias Sociales*, 33(46), 131-154. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i46.7>
- Benítez Larghi, S., y Duek, C. (2018). Las construcciones del género en tiempos de Internet: modos de expresión y riesgos percibidos

- en las redes sociales durante la niñez. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 41-59. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.18>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N. (2014a). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1(1), 57-81.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., y Welschinger Lascano, N. (2014b). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta educativa*, 2(42), 86-92. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7478/pr.7478.pdf
- boyd, d. m. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. En D. Buckingham (Ed.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning: Vol. Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 119-142). Cambridge, MA: MIT Press.
- boyd, d. m. (2014). *It's complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86. Recuperado de <https://goo.gl/BAB4BS>
- Caron, A. H., y Caronia, L. (2001). Active Users and Active Objects: The Mutual Construction of Families and Communication Technologies. *Convergence*, 7(3), 38-61. <https://doi.org/10.1177/135485650100700305>
- Cassell, J. y Jenkins, H. (1998). *From Barbie to mortal kombat. Gender and computer games*. Boston: MIT Press.
- Castaño, C. (Dir.) (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Dhamoon, R. K. (2010). Considerations on Mainstreaming Intersectionality. *Political Research Quarterly*, 64(1), 230-243. <https://doi.org/10.1177/1065912910379227>
- Duek, C., Benítez Larghi, S., y Mogueillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 167-179. <https://doi.org/10.14201/fjc201714167179>
- Escobar, L. (2004). *Reproducción, sexualidad y género en jóvenes mujeres de sectores populares* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/flodigital/960>
- Goffman, E. (2019). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.
- Kafai, Y., Heeter, C., Denner, J., y Sun, J. (2008). *Beyond Barbie and Mortal Kombat. New perspectives on gender and gaming*. Boston: MIT Press.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: FCE.
- Lago Martínez, S., Marotias, A., y Amado, Sh. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14204>
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: UAM, Anthropos Editorial
- Roig, A., San Cornelio, G., y Ardèvol, E. (2017). Selfies y eventos

- culturales: metodologías híbridas para el estudio del selfie en contexto. En F. Sáez Mateu, L. Llamero Llamero y J. Rom Rodríguez (Eds.), *IX International Conference on Communication an Reality* (pp. 263-274). Barcelona, España: Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- Selwyn, N. (2009). The digital native—myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Vázquez Laba, V., Godoy, S., y Radosta, D. (2018). *Construcción de trayectorias generizadas a través del uso de TICs en niños de la Provincia de Mendoza*. Trabajo presentado en el 5º Congreso Género y Sociedad. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/5gys/paper/view/5061>
- Welschinger Lascano, N. (2017). Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(55), 51-77.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XX.
- Winocur, R., y Sánchez Vilela, R. (2016). *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal*. Recuperado de Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/99/1/16_f07abac5d4ea0d5ccaf9b81c3957117e.pdf
- Zukerfeld, M., y Benítez Larghi, S. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Recuperado de CIECTI, Universidad Maimónides, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>

Conclusiones

Tal vez uno de los efectos más dañinos de haber considerado a la juventud como una etapa de moratoria y simple tránsito preparatorio entre la niñez y la adultez haya sido la invisibilización de las experiencias juveniles. Afortunadamente, hace ya varios años, los estudios sociales de las juventudes –ahora sí en plural– revirtieron este enfoque y comenzaron a legitimar y otorgar espacio a la voz de las/os jóvenes (Chaves, 2009). A lo largo de este libro hemos intentado continuar ese sendero de la manera más fiel posible. Si algo resultó recurrente durante el extenso trabajo de campo, fue la avidez y el entusiasmo de chicas y chicos por hablar, contar y manifestar sus puntos de vista. Seguramente, la temática propuesta por la investigación los convocaba, pero no fue eso exclusivamente. Conversar sobre las tecnologías digitales, las *netbooks*, las redes sociales era solamente la puerta que abría el diálogo hacia las expectativas, las ansiedades, los temores y las esperanzas de cada entrevistada y entrevistado. Sostenemos, como posicionamiento ético e indisolublemente epistemológico, que darle voz a sus visiones, narrativas y lenguajes es al mismo tiempo un acto de justicia y el mejor modo de construir conocimiento sobre las juventudes contemporáneas, sus problemáticas y sus potencialidades. Desde esa posición escribimos el libro; desde esa posición esperamos que haya sido leído.

Recomponer el curso de vida de personas jóvenes –muchas adolescentes– ha sido un gran desafío. Más aún lo fue aplicar este

enfoque para el estudio de la apropiación de las tecnologías digitales. Frente a marcos teóricos prevalecientes, donde la clasificación taxativa y dicotómica pareciera surgir casi como acto reflejo ante el objeto de estudio, la apuesta por reconstruir de manera situada los significados de las tecnologías a lo largo del curso de vida (que, como hemos visto en los diferentes capítulos, no se ciñe únicamente a la cronología vital de las/os jóvenes entrevistados, sino también a la de sus hermanas, hermanos, padres, madres, abuelas y abuelos) permite trascender dicotomías e indagar en los sentidos que operan en los intersticios entre el acceso/no acceso, sabe/no sabe, usa/no usa. Las historias de vida nos han permitido “descubrir” el incesante juego dialéctico entre las juventudes y las tecnologías digitales. Ese juego dialéctico pone de relieve el modo en que las formas de ser juveniles están atravesadas por las tecnologías digitales. No son meros instrumentos o accesorios, tampoco simples escenarios donde las vidas juveniles discurren, sino que son parte constitutiva de sus prácticas y representaciones: lo que hacen y la conciencia que tienen sobre eso que hacen están moldeados por los modos en que se apropian de las tecnologías digitales. El enfoque del curso de vida nos ha permitido captar ese juego; cuestión que hubiese quedado invisibilizada si únicamente hubiésemos medido niveles de acceso, tipos de habilidades digitales, intensidades y frecuencias de usos. La reconstrucción de las historias de vida nos ha permitido comprender cómo los mismos dispositivos, programas y contenidos digitales pueden ir cambiando de significado y adquiriendo una eficacia práctica y simbólica distinta según las etapas vitales. Del mismo modo, la reconstrucción de las trayectorias y la indagación en las transiciones de las/os jóvenes (principalmente, pero no solo, el pasaje de la etapa escolar al mundo universitario y del trabajo) habilitó una comparación entre clases sociales y géneros mucho más rica que aquella captada por cuestionarios estandarizados, concentrados únicamente en la dimensión objetual

o artefactual de la tecnología y tendientes a ignorar las dimensiones subjetivas e intersubjetivas que la coconstituyen. Cuando trascendemos ese reduccionismo, la construcción y posterior comparación de tecnobiografías típicas nos permite comprender los modos de operación de las desigualdades digitales y sus vínculos con el resto de las desigualdades sociales.

Interpretar y...

En la introducción de este libro –y de nuestra investigación– nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles eran las condiciones de acceso a las tecnologías digitales de las juventudes previas a la implementación del Programa Conectar Igualdad?; ¿de qué modo esta política fue apropiada por sus destinatarios y cómo fue incorporada y resignificada desde la vida cotidiana por estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de Argentina?; ¿qué incidencia tuvo el PCI en la trayectoria educativa y laboral de sus beneficiarias/os una vez que egresaron de la escuela? El análisis realizado a lo largo de los distintos capítulos nos permite extraer algunas respuestas y conclusiones.

La cuestión del acceso a las tecnologías digitales y a Internet no está saldada en nuestro país. La crisis por la pandemia del COVID-19 que estamos atravesando al momento de escribir estas líneas lo ha puesto de manifiesto. Si bien los datos sobre posesión de artefactos (computadoras, teléfonos celulares, tabletas) y conectividad a Internet resultan ineludibles, el análisis en profundidad de los procesos de apropiación social de estas tecnologías cobra vital relevancia. En este sentido, la evidencia empírica que hemos presentado a lo largo del libro da cuenta de que, aun en condiciones desfavorables de acceso, las tecnologías digitales son apropiadas por las juventudes; sin embargo, la misma evidencia demuestra que estas experiencias pueden ser más enriquecedoras en contextos nutridos de dispositivos y personas que acompañen ese aprendizaje.

Hemos conocido las tácticas de chicas y chicos de sectores populares para conseguir responder al mandato de conexión de la sociedad contemporánea. También hemos identificado el modo en que las políticas de inclusión digital ponen a disposición invaluable recursos para llevar adelante esa batalla. De hecho, los datos así lo respaldan: para más de un cuarto de las/os beneficiarias/os del PCI, la *netbook* fue la primera computadora personal en sus hogares, y para una cantidad similar fue la primera exclusivamente propia. De ese modo, las/os estudiantes de hogares más desfavorecidos pudieron explorar y desarrollar las habilidades que habían acumulado en los ciber o en computadoras de escritorio compartidas.

A la vez que es sensible a la apropiación de las tecnologías en contextos de privación, nuestra investigación también muestra que para las/os jóvenes de clases medias y altas la experiencia con las tecnologías digitales gana una centralidad mayor, debido a que aprenden en contextos en los que otros condicionantes materiales ya aparecen resueltos. En este punto, debemos destacar ciertas asimetrías manifiestas a la hora de comparar trayectorias educativas, y, principalmente, la transición entre la escuela secundaria, los estudios superiores y el mercado de trabajo. Mientras que el tránsito entre estos espacios se da de manera armoniosa y lineal, “tal como lo planeado”, entre los sectores más favorecidos, las dificultades, discontinuidades, rupturas, decepciones y desencantos aparecen con frecuencia en el camino de quienes tienen menos recursos. La apropiación de las tecnologías digitales es una muestra más de esos senderos desiguales. Vale aquí destacar, entonces, las historias de vida presentadas en este volumen en las que el PCI se mostró como impulso, acompañamiento o contribución al ingreso y la permanencia de jóvenes —especialmente varones— de sectores populares en las carreras de Informática.

Algo similar ocurre si observamos las diferencias entre géneros. La perspectiva interseccional ha puesto en evidencia cómo las

desigualdades de clase y de género se solapan y refuerzan en el caso de las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por parte de jóvenes mujeres de sectores populares. El análisis de los modos de vivir las distintas etapas del ciclo de vida, el lugar ocupado por las tecnologías digitales en cada una de ellas y los espacios de acceso –como el ciber, la escuela y el hogar– permitió demostrar las especificidades propias de las situaciones de las jóvenes de sectores populares, las cuales se tornan evidentes al compararlas con las de los varones de su misma clase social y con las de otras jóvenes de sectores medios. El ejemplo más evidente es el caso de los ciber, que son espacios de socialización masculina por excelencia, los cuales, además, son percibidos como incompatibles con un “deber ser” femenino. Del mismo modo, al ingresar al hogar, las tecnologías digitales parecieran poner en tensión de manera más marcada la organización familiar, la cual implica negociaciones constantes relativas a las tareas domésticas y de cuidado, típicamente atribuidas a estas mujeres por una desigual distribución del trabajo doméstico. Por último, la producción social de estereotipos generizados moldea los criterios a partir de los cuales las jóvenes construyen y presentan su imagen de sí en redes sociales. Estas encierran un contenido fuertemente normativo respecto de los modos de exhibición del cuerpo, lo que se enlaza, además, con la atribución de una mayor vulnerabilidad femenina frente a potenciales delitos de carácter sexual. En definitiva, existe un vasto campo de desigualdades de género reproducidas y reforzadas a partir de la apropiación de las tecnologías digitales. A partir de su visibilización, las políticas públicas de inclusión digital tienen el potencial de transformar estas condiciones e influir en la construcción de proyectos de vida (familiares, educativos, laborales) alternativos.

Otro de los hallazgos recurrentes, ilustrado por las tecnobiografías de los diferentes capítulos, gira en torno al rol de la institución escolar en los procesos de inclusión digital. Mucho se ha

debatido en torno a la eficacia del dispositivo escolar, su cultura y su organización, para la apropiación de las tecnologías digitales. Lo que hemos encontrado nos lleva, nuevamente, a abandonar esquemas dicotómicos de interpretación. Los casos analizados ponen de manifiesto que existe un diálogo continuo entre el adentro y el afuera de las instituciones, tal como se aprecia en varios capítulos. El aprendizaje como un proceso ubicuo, multisituado, potenciado y sostenido por diversos actores es una constante, a pesar de que, según la pertenencia de clase, a veces unos actores adquieren más relevancia que otros, en función de qué etapa del ciclo vital se estuviere atravesando.

... transformar.

Mucho se ha discutido y polemizado en torno a las políticas de inclusión digital bajo los modelos uno a uno (Dughera y Echalar, 2017; Dussel, 2016; Kalman, 2016; Cabello y López, 2015; Lago Martínez, 2015; Linne, 2015; Morales, 2015, entre otros). Desde sus orígenes, este tipo de políticas han sido pensadas como estrategias para hacer frente a las desigualdades existentes, tanto en lo relativo al acceso, como a las competencias y la posibilidad de hacer uso de diversas tecnologías digitales. La pregunta sobre cuánto puede hacer este tipo de políticas para reducir la pobreza y paliar las desigualdades no es nueva (Warschauer y Ames, 2010). Sin embargo, no pierde vigencia conforme las desigualdades a nivel mundial se continúan reproduciendo y profundizando, y los Estados y las organizaciones de la sociedad civil se embarcan en proyectos de provisión de tecnologías y desarrollo de habilidades. En el caso del Programa Conectar Igualdad, esta política fue objeto de acalorados debates en los que las oposiciones acérrimas y con poco fundamento obligaban a visiones oficiales celebratorias, lo que dejaba poco espacio para el análisis crítico y para la comprensión de las prácticas realmente existentes.

El objetivo de este libro fue generar conocimiento situado mediante un marco epistemológico, teórico y metodológico que permitiera superar esas posiciones binarias. Del mismo modo, buscamos trascender evaluaciones dicotómicas que solamente admiten conclusiones del tipo éxito/fracaso. En este camino, ofrecemos una serie de orientaciones para el rediseño de las políticas de inclusión digital, en pos de potenciar su capacidad para morigerar y revertir las desigualdades sociales.

En primer lugar, es importante considerar que cuando se implementan programas de inclusión digital, no son únicamente individuos quienes reciben esas tecnologías, sino familias que albergan sentidos diversos sobre los artefactos, así como distintas –y desiguales– habilidades para utilizarlas, condiciones de acceso y distribución del trabajo doméstico y de cuidado. En este sentido, es importante profundizar la línea propuesta por distintos estudios (Benítez Larghi y Winocur, 2016; Dussel, 2014, Winocur y Vilella, 2014), en los que se pone en tensión la idea de recepción lineal de la política pública y se la entiende como un dispositivo culturalmente apropiado, respecto del cual la posición de clase, el género, el territorio, la etnia, entre otros, intervienen.

En relación con lo señalado, nuestra investigación ha mostrado que lo que a *priori* puede caracterizarse como “efectos inesperados de la política” o “usos no previstos de las tecnologías” aloja experiencias significativas para los/as jóvenes, sus amigos/as y familias. En estas experiencias se ponen en juego saberes, se desarrollan aprendizajes, se construyen pertenencias y se imaginan horizontes posibles en un ida y vuelta entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, el hogar y las redes. A su vez, hemos identificado que cuestiones técnicas, burocráticas y contextuales (como el funcionamiento del servicio técnico y el recorrido de las *netbooks* hasta llegar allí, la conexión a Internet en las instituciones, el robo de dispositivos, entre otros), con una magnitud no anticipada por

las políticas públicas, pueden volverse verdaderos escollos para la implementación de los programas y teñir la recepción de la política por parte de distintos actores.

En segundo lugar, debemos señalar que es necesario pensar la apropiación de las tecnologías digitales que hacen las/os jóvenes teniendo en cuenta cómo ellas participan en su desempeño en el ámbito escolar y universitario, en el desarrollo de habilidades para expresarse y ejercer la ciudadanía, y en las transiciones hacia el mundo del trabajo. En los países centrales existe una marcada preocupación por comprender los factores generadores de las desigualdades en términos de habilidades digitales necesarias para el primer empleo. Entendemos que dicha articulación puede y debe estar presente en las políticas locales de inclusión digital; es necesario sostener una agenda de alfabetización en tecnologías digitales en la que la escuela contribuya a generar habilidades que les permitan a los/as jóvenes participar en el mercado de trabajo. Sin embargo, esto no implica abordar la apropiación y alfabetización en tecnologías digitales de manera unilineal como experiencias que deben orientarse principalmente hacia la formación para el trabajo. En cambio, es necesario comprenderlas como prácticas multidimensionales que se desarrollan en el encuentro entre ocio, estudio, hogar, escuela, demandas académicas, tareas de cuidado, encuentros con pares, construcción de identidades, juego, entretenimiento y aburrimiento, y, además, entender que, en esas situaciones y acciones, las personas adquieren habilidades que luego pueden ser capitalizadas para el estudio y/o el trabajo.

En relación con ello, es preciso repensar el rol de la escuela en estos procesos de inclusión. En las últimas dos décadas, las iniciativas de inclusión de tecnologías en las aulas buscaron revalorizar la escuela pública y ponerla en diálogo con nuevos formatos y lenguajes, y en sintonía con las nuevas demandas del mercado en materia de calificación de la mano de obra y de la transformación

de las desigualdades sociales y económicas a nivel mundial. El análisis presentado en este libro invita a desnaturalizar a la escuela como el ámbito exclusivo para las políticas de inclusión digital, y a considerar que, dada la ubicuidad de las tecnologías digitales y su involucramiento en la gestión de la vida cotidiana de niños/as, jóvenes y adultos/as, si las pensamos ligadas exclusivamente a la dimensión educativa, no podríamos comprender cabalmente los significados que adquieren y los modos en que se usan. A su vez, debemos considerar la sobredemanda a la que ya está expuesta la escuela (Tenti Fanfani, 2010) y estar advertidos/as al respecto. Si bien para diversos actores del sistema educativo la inclusión puede experimentarse como un imperativo moral al que se adhiere, también es verdad que ese imperativo necesita ser objetivamente respaldado a través de transformaciones y mejoras en las condiciones laborales.

En tercer lugar, las experiencias que hemos presentado en este libro muestran que la escuela continúa siendo un espacio central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales a su vez se vinculan con escenarios *online* y *offline* por donde circulan diversos saberes. En este sentido, resulta necesario articular, de manera transversal, prácticas y reflexiones sobre tecnologías digitales en los distintos contenidos curriculares. Tomemos como ejemplo una demanda extendida entre estudiantes secundarios: la educación sexual integral (Beratz, 2019); su aprendizaje podría verse enriquecido si se incluyeran –como ocurre en varias experiencias– discusiones y análisis sobre delitos sexuales *online*, prácticas seguras en redes sociales virtuales, acceso a información digital segura y con perspectiva de género, entre otras.

Respecto de la apropiación de las tecnologías digitales y su relación con las desigualdades de género, los hallazgos que presentamos en este libro describen las dificultades que experimentan las jóvenes para habitar espacios masculinizados como los

cíber barriales, y para lidiar con mandatos culturales sobre cómo una mujer debe comportarse dentro y fuera de las redes sociales virtuales. También muestran la potencialidad de ciertos modos de apropiación de las tecnologías digitales por parte de estas jóvenes y el dinamismo con que prácticas y representaciones van mutando para acompañar el recorrido biográfico. Sin duda, estas son cuestiones que cualquier política de inclusión digital venidera querrá considerar para formular abordajes que contribuyeren a atenuar las desigualdades de género ya existentes y potenciar prácticas más igualitarias. Diseñar políticas que fomenten la exploración en ciencia y tecnología por parte de las jóvenes y en entornos que les permitan sentirse cómodas para el ensayo y error, reflexionar sobre los roles tradicionalmente asignados a los distintos géneros y sobre las propias prácticas con las tecnologías, tratar desde una perspectiva igualitaria y de derechos las problemáticas de acoso y viralización sin consentimiento de imágenes personales pueden ser algunas de las estrategias que contribuyan a tensionar las desigualdades existentes.

Una de las lecciones que nos deja la pandemia causada por el COVID-19 alude justamente a la importancia de resituar las relaciones de enseñanza-aprendizaje y los desafíos que surgieron durante las fases de Aislamiento/Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio bajo modalidades de semipresencialidad. Continuamente docentes, estudiantes e investigadores/as nos obstinamos en localizar lo escolar dentro de los hogares, en fijar los límites espaciales y temporales de una escuela que se mueve en un continuo entre aulas tradicionales y casas devenidas escuelas provisorias. Estas cuestiones también deben ser materia de una alfabetización transmedia: nos cuesta identificar lo público y lo íntimo, los horarios laborales y los de ocio, los modos adecuados de vincularnos. Y esto ocurre porque habitar espacios virtuales y construir y sostener relaciones a través de servicios de mensajería implica saberes y ha-

bilidades sociales que exceden largamente el manejo instrumental del *hardware* y el *software*. En este punto, el aprendizaje con pares y amigos es una clave sobre la que la escuela podría apoyarse para construir otros aprendizajes, y tender puentes sinérgicos entre los aprendizajes con tecnologías digitales y los disparadores o motores del aprendizaje de las/os jóvenes, es decir, sus gustos, intereses, formas de sociabilidad y consumos culturales.

Por último, cabe reflexionar acerca de qué se le puede pedir a una política pública de inclusión y alfabetización y qué no. Es decir, cuánto puede ofrecer, cuánto puede transformar y qué dispositivos pueden pensarse para potenciar la apropiación de este tipo de políticas por parte de las poblaciones destinatarias. En otras palabras, debemos reflexionar sobre las expectativas depositadas en las políticas de inclusión digital y estar alertas para no caer en ciertas tendencias al fetichismo y al optimismo acrítico depositado en las tecnologías. Por el contrario, las políticas de inclusión digital deben planificarse y ejecutarse de manera articulada junto con toda una serie de políticas educativas –aunque no únicamente–, y, al mismo tiempo, deben ser sensibles a las experiencias de quienes reciben y se apropian de ellas en contextos heterogéneos. Las historias de las jóvenes y los jóvenes aquí presentadas y analizadas permiten –humildemente– hacer un pequeño pero sustantivo aporte para construir esa sensibilidad. Las voces aquí repuestas, nuestras interpretaciones y las sugerencias planteadas tienen, en definitiva, el único afán de contribuir con una distribución más igualitaria de las oportunidades, las posiciones y la riqueza.

Referencias bibliográficas

- Benítez Larghi, S., y Winocur Iparraguirre, R. (coords.) (2016). *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Beratz, A. (coord.) (2019). *¿Dónde está mi esi? Un derecho de los y las estudiantes*. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.
- Cabello, R., y López, A. (2015). El modelo 1 a 1 en la articulación entre la escuela media y la universidad. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 247-270). Buenos Aires: Teseo.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*, 5(2). Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/179>
- Dughera, L., y Echalar, J. (2017). Encontrando a diferença. Análise sobre o conjunto de conhecimentos e competencias de professores e alunos do ensino secundário envolvidos no Programa Conectar Igualdad. *Educativa. Revista de Educacao*, 20, 603-617.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad Argentina. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34, 39-56
- Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 145-165). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Kalman, J. (2016). Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 167-194). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação*, 38(3), 340-348.

- Linne, J. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de brecha digital? Desafíos de los planes 1 a 1, la alfabetización tecnológica y la educación en el siglo XXI. *Question*, 1(46), 151-159.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Buenos Aires: Teseo.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Warschauer, M., & Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child save world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51.
- Winocur, R., y Sanchez Vilella, R. (2014). *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL*. Informe de Proyecto, Universidad Autónoma Metropolitana (México), Universidad Católica del Uruguay, Plan CEIBAL (Uruguay).

Quienes escriben

Sebastián Benítez Larghi (coordinador)

Es licenciado en Sociología (UBA), magíster en Sociología de la Cultura (IDAES/UNSAM) y doctor en Ciencias Sociales (UBA). Es director del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. También es investigador independiente del CONICET y profesor adjunto de Teoría Social Clásica I y Culturas Digitales, Políticas y Educación de la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Entre sus publicaciones se destacan los libros *Inclusión Digital* (en coautoría con Rosalía Winocur, Teseo, 2016) y *Estudios sobre Consumos Culturales en la Argentina Contemporánea* (en coautoría con Mabel Grillo y Vanina Papalini, CLACSO, 2017).

Nicolás Welschinger

Es doctor en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología de la UNLP. Es investigador asistente del CONICET en el IdIHCS/UNLP. También es docente del Departamento de Sociología en la cátedra Teoría Social I, y coordinador académico del Programa de Posgrado en Ciencias Sociales de la FaHCE/UNLP. Desde una mirada etnográfica ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas sobre juventudes, tecnologías digitales, políticas educativas de inclusión y desigualdades.

Magdalena Lemus

Es doctora en Ciencias Sociales, licenciada y profesora en Sociología por la UNLP. Es investigadora asistente del CONICET en el IdIHCS/UNLP y docente de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales del Departamento de Sociología (FaHCE-UNLP). También es docente de posgrado y se ha desempeñado en formación docente. Sus principales áreas de interés son la apropiación de tecnologías digitales por jóvenes y niños/as, las desigualdades sociales, los medios de comunicación y consumos culturales, los estudios sobre juventudes y las transiciones a la adultez.

María del Rosario Guzzo

Es profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y doctoranda en Ciencias Sociales (UNLP). Integra proyectos de investigación abocados al estudio de procesos de apropiación de tecnologías digitales y desigualdades sociales. Entre sus áreas de interés suma a estas temáticas los estudios sobre la vejez y el envejecimiento.

María Clara Hernández

Es licenciada en Sociología de la UNLP. Es becaria doctoral del CONICET y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales IDES-UNGS. También es docente del Instituto de Ciencias (ICI-UNGS) en las cátedras de Problemas Socioeconómicos Contemporáneos y Sociología, y es docente del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UNAJ en la cátedra de Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales. Actualmente, para su tesis doctoral, se encuentra investigando temas vinculados a la organización de las economías domésticas en contextos inflacionarios.

Después del Conectar Igualdad estudia una política de inclusión digital desde la perspectiva de sus destinatarios. A lo largo de sus capítulos se rastrean los diversos sentidos que la apropiación de las tecnologías digitales adquiere a lo largo de la vida de las y los jóvenes. Mediante la reconstrucción de tecnobiografías inscriptas en diferentes contextos se transitan, desde una mirada socioantropológica, los sinuosos caminos de la apropiación tecnológica, en relación con la cual sujetos, objetos y políticas se interrelacionan de múltiples maneras. Se logra, así, captar la trama de adaptaciones, negociaciones y resistencias que tejen las juventudes con las tecnologías digitales sin perder de vista las marcadas desigualdades que surcan sus trayectorias sociales, educativas y laborales.