



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**ARTICULACIONES ENTRE DESIGUALDADES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES,
UN ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE JÓVENES DE
CLASES MEDIAS ALTAS, LA PLATA 2012 – 2017.**

Lic. MAGDALENA LEMUS

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR: DR. SEBASTIÁN BENÍTEZ LARGHI

CO-DIRECTORA: DRA. LETICIA MUÑIZ TERRA

21 DE JUNIO DE 2018

AGRADECIMIENTOS

En mi cabeza, estos agradecimientos están escritos hace años. Cada vez que salgo a caminar los pienso, agrego frases, personas, recuerdo momentos. Estoy feliz porque finalmente llegó este momento. No podría haber hecho esta tesis sin la ayuda, apoyo, compañerismo y amor de muchísima gente que me permitió sostenerme, y me sostuvo, a lo largo del camino. Arranco.

A Sebastián Benítez Larghi, por abrirme las puertas a un mundo de la investigación que yo miraba desde lejos con desconfianza. Porque mostrándome cómo investigar colectivamente hizo que un trabajo pasajero como asistente de investigación se convirtiera en parte de un proyecto de vida. Por su generosidad y paciencia infinitas. Por transmitirme confianza y tranquilidad, por incentivar me siempre.

A Leticia Muñoz Terra, por su enorme compromiso con esta investigación, su lectura atenta y su rigurosidad metodológica. Por sus palabras de aliento a cada paso de este recorrido y por su generosidad que me llevó formar parte de nuevos espacios de trabajo y discusión, de intercambios y proyectos futuros.

A ambos, por no ponerme en *spam* cuando les atiborraba la casilla de *mails*, por confiar en mis decisiones, por hacerme sentir querida y acompañada a lo largo de la tesis.

A Juan Piovani, por su generosidad, ayuda y buena predisposición siempre.

A Amalia Eguía, por su compromiso con la investigación y el trabajo colectivo. Por el cariño y el acompañamiento a lo largo de estos años.

A mis compañeros del CIMeCS, esta tesis no hubiera sido posible sin las redes de amistad y ayuda que construimos día a día, sin los intercambios y las risas compartidas.

Los equipos de investigación de los que formo parte fueron instancias formativas centrales en mi recorrido. Le agradezco al Equipo de Desigualdad Social y Trayectorias Laborales que coordina Leticia Muñoz Terra y a todos sus integrantes por las enriquecedoras discusiones que llevamos adelante. Esas tardes de viernes debatiendo una y otra vez sobre las desigualdades y las juventudes me ayudaron a pensar buena parte de lo que está aquí escrito. Gracias también por el compañerismo y el apoyo en éstos últimos meses.

También estoy enormemente agradecida con el Equipo de TICs de la vida cotidiana que coordina Sebastián Benítez Larghi. Con ellos realicé mis primeros pasos en investigación y tuvimos enriquecedores intercambios y experiencias. En especial, le agradezco a Nicolás Welschinger por las charlas y miradas compartidas y el impulso que junto a Sebastián me dieron una tarde calurosa de diciembre de 2012 para que me presentara a la convocatoria de becas de CONICET. A todos, gracias por el gratificante trabajo que realizamos juntos.

Le agradezco también al Doctorado en Ciencias Sociales (UNLP). Al IdIHCS y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Al personal de la DIE de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires que generosamente me brindó información estadística.

El personal de las escuelas en donde hice el trabajo de campo me recibió amablemente y con gran predisposición me permitió entrar en las complejas rutinas escolares. A los jóvenes que participaron en esta investigación, mi más sincero agradecimiento por compartir sus historias conmigo.

Merece un reconocimiento especial el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que financió esta investigación doctoral a través de sus becas de posgrado para Temas Estratégicos. Deseo que las conquistas de la última década no se desvanezcan en el aire y que podamos continuar construyendo un sistema científico comprometido con la soberanía nacional y la justicia social.

A Lau y Bel C., amigas que encontré en este camino, con las que compartimos alegrías y tristezas, charlas interminables, crisis, muchísimo amor y sororidad.

A la Tora, mi hermano por elección, con quien entre vuelta y vuelta al Parque Castelli pensamos tesis, mudanzas, parejas y proyectos. Por acompañarme de mil maneras en todos estos años y ubicarme como solo alguien que te quiere mucho puede hacer.

A Bel, quien me dedicó toneladas de paciencia y escucha. Perdón por no hacer economía de audios. Gracias por la complicidad y la amistad. Por días de diversión garantizada y crisis compartidas. Porque nos sostuvimos.

A Lucía y Carolina, con las que empecé a recorrer la carrera de Sociología en 2005 y se convirtieron en hermanas de la vida. Por todas las charlas, experiencias y discusiones que juntas hemos tenido, me hicieron quien soy. Por el aguante y el amor infinitos.

A Quili, por la gran ayuda que me brindó para acceder a datos y estadísticas, pero sobretodo por los *chats madrugados* y la amistad de todos estos años.

A Sebi, Emi y Benito, porque estos años no fueron solo de tesis, sino de descubrimiento de nuevas formas de amar.

A Francisco, por su amistad-hermandad que me descentra e interroga todo el tiempo. Por su humor a prueba de todo, su sinceridad letal, el amor y por los abrazos que me dejó darle cuando lo necesitaba, aunque no le gusten.

A Marita y Dardo, siempre voy a estar agradecida por las posibilidades y apoyo que me dieron. Por la ternura, los consejos, las discusiones y la escucha. A Adelita, marca indeleble en quien soy, que, sin duda, estaría muy orgullosa de mí.

Finalmente, a Fede, por el amor de todos estos años. Por escucharme hasta el cansancio, brindarme consejos y verme, muchas veces, hacer lo contrario. Por la diversión y la paciencia inagotable. Por proyectar conmigo una y otra vez miles de cosas distintas. Por sostenerme en todo este camino y no dejar que me hundiera en mis océanos.

Magdalena Lemus

Junio de 2018

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REFERENCIAS TEÓRICAS | 15 |
| 1. Antecedentes: desigualdades, tecnologías digitales y jóvenes..... | 15 |
| 1.1 Desigualdades y juventudes..... | 15 |
| 1.2 Tecnologías digitales y jóvenes..... | 16 |
| 1.3 Desigualdades y tecnologías digitales..... | 17 |
| 1.4 Articulaciones entre desigualdades, tecnologías digitales y juventudes..... | 19 |
| 2. ¿Una brecha, varias brechas o desigualdades?..... | 20 |
| 3. Consideraciones en torno a las desigualdades..... | 23 |
| 3.1. Las desigualdades como fenómenos que se construyen en el tiempo y el espacio..... | 25 |
| 3.2. Las desigualdades como procesos relacionales..... | 25 |
| 3.3. Las desigualdades conformadas a partir de la intersección de múltiples dimensiones..... | 26 |
| 3.4. Las desigualdades como procesos materiales y simbólicos..... | 27 |
| 3.5. Las desigualdades en las interacciones..... | 29 |
| 3.6 Las desigualdades y la configuración de estilos de vida..... | 30 |
| 4. Relaciones entre individuos y tecnologías..... | 32 |
| 4.1. Contribuciones del Constructivismo Social de la Tecnología..... | 33 |
| 4.2 “Tecnología”, “TIC” y “tecnologías digitales”..... | 35 |
| 4.3 Los vínculos individuo-tecnología desde la perspectiva de la apropiación..... | 37 |
| 5. Conceptualizaciones sobre las juventudes y la construcción del sí mismo..... | 39 |
| 5.1 Consideraciones en torno al concepto de juventudes..... | 40 |
| 5.2 Presentación del sí mismo <i>online</i> y <i>offline</i> | 43 |
| 5.3 Acerca de los vínculos de los jóvenes con las TD..... | 44 |
| CAPÍTULO 2. UN CONTEXTO DESIGUAL PARA LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES | 50 |
| 1. Panorama mundial de acceso a tecnologías digitales..... | 50 |
| 2. Diferencias de acceso y uso de TD entre países desarrollados y en desarrollo..... | 54 |
| 3. Panorama de accesos a tecnologías digitales en América del Sur..... | 58 |
| 4. Acceso y uso de tecnologías digitales en Argentina..... | 60 |
| 4.1 El proceso de expansión de tecnologías digitales en Argentina 1992-2015..... | 61 |
| 4.2 Panorama de acceso a TD en los hogares entre 2001 y 2010..... | 62 |
| 4.3 Panorama de acceso a TD en la ciudad de La Plata..... | 66 |
| CAPÍTULO 3. ENFOQUE BIOGRÁFICO Y ETNOGRAFÍA VIRTUAL: PROPUESTAS PARA EL ESTUDIO DE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES | 72 |
| 1. El enfoque biográfico: contribuciones para el estudio de los vínculos entre desigualdad y apropiación de tecnologías digitales..... | 73 |
| 2. La noción de trayectoria para el estudio de las biografías juveniles..... | 76 |
| 3. El estudio de las prácticas <i>online</i> : la etnografía virtual..... | 78 |
| 4. Definición de la población de estudio..... | 80 |
| 4.1 Caracterización de las escuelas..... | 82 |
| 5. Trabajo de campo..... | 86 |
| 5.1 Selección de entrevistados..... | 88 |
| 6. Análisis: la reconstrucción de las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales..... | 94 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4. LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DURANTE LA NIÑEZ..... | 97 |
| 1. Condiciones de acceso a las tecnologías digitales y actores participantes en la apropiación..... | 100 |
| 2. Saberes y habilidades para utilizar tecnologías digitales..... | 113 |
| 3. Representaciones de las tecnologías digitales..... | 122 |
| La computadora e Internet son bienes “básicos” y “naturales” de la casa..... | 123 |
| Las computadoras las usan los adultos para trabajar..... | 124 |
| Las computadoras e Internet son para entretenerse..... | 125 |
| 4. Usos de las tecnologías digitales durante la niñez..... | 127 |
| 5. Trayectoria típica de apropiación de las tecnologías digitales durante la niñez..... | 133 |
| Historia de vida de Anabella: “Siempre tuvimos compu en mi casa, nunca faltó”..... | 134 |
| CAPÍTULO 5. LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DURANTE LA PREADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD..... | 140 |
| 1. Condiciones de acceso y actores participantes en las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales..... | 140 |
| 2. Saberes y habilidades para utilizar tecnologías digitales desarrollados durante la preadolescencia y la juventud..... | 151 |
| 3. Representaciones de las tecnologías digitales..... | 158 |
| 4. Usos de las tecnologías digitales durante la preadolescencia y la juventud..... | 162 |
| 4.1 La persistencia del entretenimiento..... | 162 |
| 4.2 La sociabilidad <i>online</i> : habilitaciones y tensiones..... | 163 |
| 5. Perfiles de usuarios de las tecnologías digitales..... | 173 |
| 6. Trayectoria típica de apropiación de las tecnologías digitales durante la preadolescencia y la juventud..... | 179 |
| La historia de vida de Eloy: “Lo googleo y me salva la vida”..... | 182 |
| CAPÍTULO 6. REGULACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DEL SÍ MISMO ONLINE..... | 186 |
| 1. Tecnologías digitales y construcción de gustos e intereses..... | 186 |
| 2.1 Regulaciones para la presentación e interacción en redes sociales virtuales..... | 194 |
| Cuerpos mostrables..... | 195 |
| Vidas mostrables..... | 200 |
| “Que te sigan pero no seguir”..... | 204 |
| Mostrar pero no cansar..... | 205 |
| 2.2 El arduo trabajo de edición y presentación del sí mismo..... | 210 |
| 2.3 Desigualdades de género en la presentación del sí mismo <i>online</i> | 220 |
| “No debería no importarme, pero la verdad es que no me importa”..... | 221 |
| “Si vos sabés más o menos en lo que te estás metiendo tendrías que tener cuidado”..... | 223 |
| “A la mujer la juzgan mucho más”..... | 224 |
| 3. La historia de vida de Valentina: “Que el otro vea lo que estás haciendo”..... | 226 |
| CAPÍTULO 7: DESEABILIDAD, PRIVACIÓN Y PRIVILEGIO EN LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES..... | 232 |
| 1. Deseabilidades en torno a las tecnologías digitales..... | 232 |
| 1.1 Familia, amigos y publicidades..... | 234 |
| 1.2 Iphone sí-Iphone no..... | 237 |
| 1.3 Tener, hacer, decir..... | 243 |
| 2. La relatividad de las privaciones y los privilegios: miradas sobre los otros..... | 247 |
| 2.1 Mercado, Estado, mérito o condición: tensiones en las valoraciones del Programa Conectar Igualdad..... | 249 |

| | |
|--|-----|
| El acceso a las tecnologías digitales como factor de inclusión-exclusión..... | 250 |
| El Programa Conectar Igualdad como una política igualatoria..... | 253 |
| El Programa Conectar Igualdad tuvo un alcance deficiente..... | 254 |
| Las <i>netbooks</i> son un beneficio estatal y deben ser usadas “para bien” | 255 |
| El Programa Conectar Igualdad como práctica clientelar..... | 258 |
| Entregar <i>netbooks</i> no era prioritario..... | 260 |
| 3. Historia de vida de Benicio: “Todos tenían la Play 2 y yo también, después, la tuve” | 263 |
| CONCLUSIONES | 269 |
| BIBLIOGRAFÍA | 280 |

RESUMEN

La presente investigación se inscribe en la intersección de los estudios sociales sobre las tecnologías digitales, las investigaciones sobre juventudes y el análisis de las desigualdades.

En especial, se propone abordar los procesos de apropiación de las tecnologías digitales en contextos de abundancia y privilegio, para así contribuir a entender las desigualdades miradas “desde arriba” de la misma moneda. Es decir, orientar nuestros esfuerzos a construir evidencia empírica sobre los modos en que a lo largo de su vida se vinculan con las tecnologías digitales los jóvenes en posiciones ventajosas y cómo ello participa de la configuración de su pertenencia de clase.

Por lo tanto, nuestro objetivo es comprender las articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales a partir del estudio de las historias de vida de jóvenes estudiantes de clases medias altas de la ciudad de La Plata.

Para esto, a través de una combinación entre el enfoque biográfico y la etnografía virtual, reconstruimos las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales (computadoras, consolas de videojuego, *tablets*, teléfonos celulares, e Internet) de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de La Plata. La unidad de análisis fue conformada con mujeres y varones estudiantes de nivel secundario que asistían a un colegio público y dos privados considerados parte del circuito educativo distinguido de la ciudad.

PALABRAS CLAVE

JUVENTUDES – DESIGUALDADES – ENFOQUE BIOGRÁFICO- TECNOLOGÍAS DIGITALES

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos presenciado el resurgimiento de las desigualdades como problemática sociológica y social. Los modos de comprenderlas, estudiarlas y transformarlas han sido nuevamente puestos en el centro de la escena tanto en la producción académica latinoamericana y mundial, como en el debate político y en las reivindicaciones de distintos actores sociales, desde donde se ha legitimado la lucha por la igualdad (Kessler, 2014). Junto a esto, se han multiplicado las voces que señalan que las desigualdades deben ser abordadas en sus múltiples dimensiones (Saraví, 2015a), atendiendo no solo a los factores económicos sino también a los procesos culturales por medio de los cuales este fenómeno se produce, reproduce y transforma (Lamont, Beljean y Clair, 2014).

A su vez, las últimas tres décadas se han caracterizado por una creciente presencia de tecnologías digitales (en adelante, TD) en diversas esferas de la economía y la producción, pero también de las relaciones interpersonales y la comunicación (Sibilia, 2013). En este contexto, diariamente escuchamos discursos acerca de las TD en donde su vinculación con las desigualdades aparece como un hecho innegable. Para algunos, las TD cargan con la responsabilidad de aliviar, disminuir e incluso combatir las desigualdades. Para otros, el acceso a la información, a dispositivos tecnológicos, así como los cambios que a partir de éstos se pueden realizar en la economía y en las relaciones sociales, se suman a la larga lista de factores que contribuyen a profundizar y reproducir la desigualdad. A su vez, la habilidad para usar TD ha sido destacada en el discurso político como una habilidad fundamental en las sociedades contemporáneas, así como una cuestión central para el ejercicio de la ciudadanía en la era de la información (Selwyn, 2004).

Sin embargo, la tendencia predominante en las investigaciones que abordan los vínculos entre TD y desigualdades ha sido estudiar la carencia de dispositivos así como de habilidades para utilizarlos. El foco de indagación han sido las implicancias y consecuencias que acarrearán las dificultades para acceder a las TD (equipos y conectividad) por parte de los grupos sociales y económicos más desfavorecidos, así como para desarrollar diversas competencias tecnológicas. Por lo tanto, la preocupación se ha centrado en estimar quiénes quedaban marginados del acceso a las TD –los llamados “excluidos digitales”– y en las acciones que debían llevarse adelante para lograr su inclusión en la sociedad de la información y del conocimiento.

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 “la otra cara” de la misma moneda. Es decir, orientar nuestros esfuerzos a construir evidencia empírica sobre los modos en que a lo largo de su vida se vinculan con las tecnologías digitales los jóvenes en posiciones ventajosas y cómo ello participa de la configuración de su pertenencia de clase.

Nuestro posicionamiento se funda en la adscripción a una perspectiva teórica que entiende a las desigualdades como procesos relacionales y multidimensionales que se configuran a lo largo del tiempo y el espacio y que tienen como resultado la acumulación de ventajas por parte de ciertos actores y, a su vez, de desventajas por parte de otros (Saraví, 2015a; Reygadas, 2008). El alcance de las desigualdades no se extiende únicamente al plano material, sino que afectan a los grupos e individuos en múltiples dimensiones, volviéndose así una experiencia total (Reygadas, 2008). A su vez, las desigualdades tienen en su base dos procesos que se co-constituyen: el privilegio y la privación. La existencia de “excluidos” no puede ser entendida sin su contraparte, “los incluidos” (Scott, 1994). En este sentido, privilegio y privación, al igual que pobreza y riqueza deben comprenderse de forma relacional, en el marco de determinados contextos culturales y históricos, y en relación a un conjunto de necesidades y recursos materiales y simbólicos que circulan, son objeto de deseo y de juicios morales, en tanto estándares de vida de cada sociedad (Townsend, 1974).

Teniendo en cuenta lo señalado, estudiar a “los sectores dominantes es de invaluable importancia si entendemos que es imposible realizar una acabada interpretación de la desigualdad social sin rozar siquiera los principios que aseguran viejos y nuevos espacios de integración y apropiación diferencial de recursos” (NEEDS/FLACSO, 2017: 2). Por lo tanto, en esta tesis consideramos necesario problematizar los privilegios y las ventajas en los procesos de apropiación de las tecnologías digitales, indagando de qué manera ésta última contribuye a darle forma a las experiencias contemporáneas de desigualdad. Enfocarnos en el estudio de los incluidos permitirá comprender las formas y lógicas de apropiación de las tecnologías digitales de quienes rápidamente, y en condiciones de abundancia, logran experimentar los constantes desarrollos tecnológicos y contribuyen a dar el puntapié inicial para que ciertos bienes, saberes y prácticas empiecen a recorrer las rutas de la desigualdad al convertirse en objetos de elevada deseabilidad colectiva.

Nuestro posicionamiento con respecto al estudio de las desigualdades desde la experiencia de

los actores dominantes, se completa con la adopción del enfoque biográfico. Consideramos que esta perspectiva nos permite analizar la apropiación de las TD como proceso que se extiende en el tiempo y el espacio, que es atravesado por múltiples dimensiones y niveles macro, meso y micro (Muñiz Terra, 2012). En particular, la noción de “trayectorias”, muy extendida en este enfoque en investigaciones sobre cuestiones laborales y educativas, nos permite reconstruir cómo se han articulado temporalmente la apropiación de las TD, con las posiciones sociales y los momentos biográficos de los entrevistados. Teniendo en cuenta esto, a través de esta investigación, esperamos contribuir a una redefinición teórica y metodológica del modo en que se ha abordado el vínculo entre TD y desigualdades dentro del campo de los estudios sociales de las tecnologías.

En este marco, nuestro objetivo es comprender las articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales a partir del estudio de las trayectorias de vida de jóvenes estudiantes de clases medias altas de la ciudad de La Plata¹. Para ello, organizamos nuestra investigación en torno a 4 ejes. Primero, realizamos una revisión de la literatura y un análisis estadístico que nos permitió caracterizar el panorama a nivel macro en término de accesos a TD desde los ‘90 hasta la actualidad. Un segundo eje de nuestra indagación, se basó en la reconstrucción de las trayectorias de apropiación de las TD de jóvenes de clases medias altas de La Plata. A partir de esto, identificamos las condiciones de acceso a las TD (entendidas como acceso hogareño y escolar a TD teniendo en cuenta el tipo de dispositivo, la cantidad, la calidad y su antigüedad) por parte de los jóvenes y sus familias, los saberes y habilidades de los jóvenes y

1

Parte de esta tesis fue escrita durante una estancia de investigación en el “Centre for Enterprise and Economic Development Research (CEEDR)-Middlesex University Business School” bajo la supervisión del Dr. Leandro Sepúlveda (Investigador Principal del Proyecto INCASI para Middlesex University) y en el marco de la Red INCASI coordinada por el Dr. Pedro López-Roldán, proyecto de investigación europeo (Marie Skłodowska-Curie GA No 691004) que ha recibido financiamiento del programa de investigación e innovación “Horizon 2020” de la Unión Europea.

A su vez, la tesis se llevó adelante en el marco de los siguientes proyectos de investigación: PICT 2011-1639 "Jóvenes, desigualdades y TIC. Un estudio cualitativo de las trayectorias familiares de incorporación de la computadora e Internet en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata" (ANPCyT-FONCYT); PIP 0756 “TIC, Juventudes y experiencias de tiempo y espacio en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata” (CONICET); PPID 4003 “Jóvenes, desigualdades y TIC” (UNLP); SIRCA II “Youth, Inequalities & ICT” (IDRC y Nanyang Technological University of Singapur)y “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” PICT 2014-3277 (ANPCyT-FONCYT).

su entorno (familia, amigos, docentes, entre otros) que participaron en el proceso de apropiación, así como los nuevos conocimientos que se desarrollaron a partir del uso de las TD. Posteriormente, exploramos las representaciones de las TD presentes entre los jóvenes y analizamos los usos de las tecnologías que éstos consideraban más significativos.

El tercer eje de la investigación se orienta al análisis del modo en que la apropiación de las TD participa en los procesos de construcción de la propia identidad y de estilos de vida por parte de los jóvenes de clases medias altas. En relación con esto, identificamos sus intereses, gustos y consumos, y las modalidades de presentación del sí mismo *online*.

En el cuarto eje, analizamos de qué manera los jóvenes de clases medias altas conceptualizan y experimentan la privación y el privilegio asociados a las TD, y cómo se configuran deseabilidades colectivas en torno a ciertos objetos tecnológicos, saberes y prácticas. Teniendo en cuenta lo señalado, los siguientes interrogantes guían la investigación: ¿De qué manera la posición social y económica de los jóvenes interviene en el modo en que se configura el proceso de apropiación de las tecnologías digitales?, ¿Cuáles son los elementos sobre los cuales los jóvenes edifican sus estilos de vida?, ¿De qué manera las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales intervienen en la configuración de las trayectorias de vida de los jóvenes?, ¿Cómo experimentan los jóvenes de clases medias altas la privación y el privilegio en relación a la apropiación de las TD.

Para responder a estos interrogantes, a través de una combinación entre el enfoque biográfico y la etnografía virtual, reconstruimos las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales (computadoras, consolas de videojuego, *tablets*, teléfonos celulares, e Internet) de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de La Plata. La unidad de análisis se conformó con mujeres y varones estudiantes de nivel secundario que asistían a un colegio público y dos privados considerados parte del circuito educativo distinguido de la ciudad. La decisión de incorporar a las escuelas como indicador de la clase social de origen de los jóvenes se basó en la evidencia empírica que indica que “Los lazos con el sector privado, la creación de circuitos educativos exclusivos y la dinámica de cierre social, parecen ser características de la forma en que los sectores privilegiados entablan relaciones con el sistema escolar” (NEEDS/FLACSO, 2017: 2).



La tesis se organiza en 7 capítulos. En el **primer capítulo** delimitamos las referencias teóricas

de nuestra investigación. Para ello, trazamos el panorama en el campo de estudios sociales de las tecnologías e identificamos las áreas de vacancia. Posteriormente, desarrollamos las contribuciones que desde los estudios sobre desigualdades, juventudes y apropiación de TD contribuyen a la configuración de nuestra perspectiva de análisis. En el **segundo capítulo**, analizamos cómo ha evolucionado a nivel mundial, regional y nacional el acceso a tecnologías digitales desde los '90 hasta la actualidad. A partir de ello, identificamos la relación entre posición de clase y posesión de TD en el hogar para el caso platense. El panorama que identificamos en este capítulo, nos brinda una mirada global de las condiciones desiguales para la apropiación de TD. El **tercer capítulo** está dedicado a la presentación de la estrategia metodológica de nuestra investigación. Allí comentamos las características de la población de estudio, las estrategias para su definición y el trabajo de campo realizado. A su vez, proponemos la articulación del enfoque biográfico y la etnografía virtual como enfoque para abordar las relaciones entre desigualdades y TD a lo largo de las trayectorias de vida.

Los **capítulos 4 y 5** están dedicados a la reconstrucción de las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales durante la niñez (capítulo 4) y la preadolescencia y juventud (capítulo 5). La organización de las trayectorias en momentos biográficos (niñez, preadolescencia y juventud) busca respetar la delimitación nativa respecto del modo en que se articularon los usos de las TD a lo largo de sus trayectorias de vida.

La presentación de la niñez, por un lado, y de la preadolescencia y juventud, por el otro, responde a una serie de cuestiones. En primer lugar, consideramos que la niñez fue el momento fundante del vínculo de los jóvenes de clases medias altas con las tecnologías digitales y que, como tal, inauguró y actuó como precedente para una serie de relaciones y prácticas que se fueron desplegando en los siguientes momentos biográficos. Por este carácter iniciático de la niñez y por la extensión que requería el tratamiento de esta etapa, fue que decidimos presentarla en su propio capítulo. En este sentido, lo expuesto en el capítulo cuatro es el punto de partida sobre el cual analizamos las apropiaciones durante la preadolescencia y la juventud. En segundo lugar, las características que adquirió el vínculo con las TD durante la preadolescencia nos llevaron a considerar a ésta última como un momento transicional en las trayectorias de apropiación, una suerte de período bisagra en donde actores, accesos, habilidades, representaciones y usos se solaparon entre niñez y juventud. Sin embargo, si bien la preadolescencia tiene un carácter transicional y comparte características tanto con la niñez como con la juventud, también han tenido lugar una serie de eventos específicos de este

momento, como fue la llegada del primer celular propio para los entrevistados y la transformación del uso de las redes sociales virtuales orientada en esta etapa hacia la comunicación, sociabilidad y presentación del sí mismo, que le otorgan su especificidad. Por último, la presentación de preadolescencia y juventud en un mismo capítulo se justifica también porque las prácticas desarrolladas en relación a las TD en ambos momentos son similares y tienen una cierta continuidad entre sí, diferenciándose de forma significativa con la niñez. Un ejemplo de esto es que a partir de la preadolescencia comienza a ganar más fuerza la coexistencia de diversos usos en un mismo dispositivo, a la vez que también se amplía la variedad de TD que usan los entrevistados

En el **capítulo 6** exploramos las formas en que la apropiación de las TD ha participado en la construcción de gustos e intereses de los jóvenes de clases medias altas, en especial, en el modelado de estilos de vida. Junto a esto, analizamos las formas de presentación del sí mismo *online* y las regulaciones que organizan estas prácticas. A partir de esto, buscamos dar cuenta de la configuración de normas por parte de los jóvenes en el terreno virtual y de la reproducción de estereotipos que suelen afectar de manera desigual a las jóvenes.

Por último, en el **capítulo 7** analizamos la configuración de ciertos bienes tecnológicos y saberes relativos al uso de TD como de elevada deseabilidad colectiva. Junto a esto, exploramos los modos en que son experimentadas y caracterizadas la privación y el privilegio por parte de jóvenes de clases medias altas. En relación con esto, estudiamos las valoraciones que estos jóvenes tienen del Programa Conectar Igualdad en tanto política pública que busca intervenir en la configuración de desigualdades asociadas a las tecnologías digitales.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REFERENCIAS TEÓRICAS

A lo largo del presente capítulo, reconstruimos los antecedentes y el estado de la cuestión del campo de las investigaciones que abordan el triple entrecruzamiento entre tecnologías digitales, juventudes y desigualdades. A su vez, presentamos las referencias teóricas que han guiado nuestra investigación. Para ello, en primer lugar, hacemos un recorrido por los trabajos que han abordado el mencionado triple entrecruzamiento. En relación con esto, discutimos el concepto de brecha digital, ampliamente difundido en el campo académico como en las políticas públicas, y en torno al cual han orbitado buena parte de las investigaciones sobre desigualdades y TD en las últimas dos décadas. Posteriormente, desarrollamos las características principales del encuadre teórico que aquí adoptamos.

1. Antecedentes: desigualdades, tecnologías digitales y jóvenes

La presente investigación se inscribe en la intersección de tres áreas temáticas del campo de las Ciencias Sociales: las juventudes, las desigualdades y la apropiación de tecnologías digitales. Teniendo en cuenta esto, el análisis de los antecedentes se organizó en cuatro núcleos: 1) desigualdades y juventudes; 2) tecnologías digitales y jóvenes; 3) desigualdades y tecnologías digitales; y 4) articulaciones entre desigualdades, tecnologías digitales y juventudes. A continuación, presentamos los antecedentes relativos a los núcleos 1, 2, 3 y 4. Dado que la literatura relativa al último núcleo es la que posee mayor cercanía nuestro objeto de investigación, nos detenemos especialmente en ese sub apartado

1.1 Desigualdades y juventudes

El núcleo de investigaciones que abordan el vínculo entre desigualdades y juventudes, fue delimitado a partir de dos vertientes. Por un lado, teniendo en cuenta la afinidad con la estrategia metodológica planteada en nuestro estudio. Así, incorporamos como antecedentes trabajos realizados desde la perspectiva biográfica o el enfoque del curso de vida que analizan las experiencias de desigualdad a lo largo de la trayectoria vital de los jóvenes (Roberti, 2018, 2011; Di Leo y Camarotti, 2013), indagan en los procesos de transición a la adultez (Saraví, 2015a; Biggart, Furlong y Cartmel, 2008) y en el modo en que las ventajas y desventajas de origen junto con la agencia de los sujetos se imbrican para dar como resultado diversas

posiciones sociales (Saraví, 2015b, 2009; Mora Salas y de Oliveira, 2014).

Por el otro, analizamos investigaciones que indagan en los vínculos entre juventudes y clases sociales a partir de diferentes cuestiones: los procesos de estratificación social y el consumo (Pla, 2014, Croghan, Griffin, Hunter y Phoenix, 2006; Stuber, 2006); la configuración de estilos de vida y consumo (Fuentes, 2016; Saraví, 2015a; Riveiro, 2012; Chaves, 2010; Gayo, Menéndez, Radakovich y Wortman, 2011); y la articulación entre posiciones de clase y experiencias y trayectorias educativas (Gessaghi, 2015, 2013; Perosa, Lebaron y da Silva, 2015; Perosa, 2006, 2004; Fuentes, 2013; Di Piero, 2012, Southwell, 2011; Van Zanten, 2009, Tiramonti, 2004).

1.2 Tecnologías digitales y jóvenes

El diverso tipo de prácticas que los jóvenes realizan con las TD, ha sido ampliamente abordado a nivel nacional, regional e internacional. Dentro de este núcleo temático, identificamos ciertos ejes específicos. En primer lugar, nos encontramos con investigaciones que indagan en las prácticas de sociabilidad, el uso de redes sociales, la gestión de vínculos y del tiempo (Fortier y Burkell, 2016; Welschinger Lascano, 2015, 2012; Linne, 2014; boyd², 2014; Dillon, 2013; Moreno, 2013; White y Le Cornu, 2011; Ito *et al.*, 2010; Winocur, 2009, 2007; Urresti, 2008). Otro conjunto de trabajos se concentran en el estudio de los procesos de construcción de la personalidad y la presentación del sí mismo en espacios virtuales (van Dijck, 2016, 2013; Serrano-Puche, 2016; Lobinger y Brantner, 2015; boyd, 2014, 2007; Sibilia, 2013; Papacharissi, 2011; Lasén Díaz, 2009; Hogan, 2010; Turkle, 1997). Un tercer grupo de investigaciones, explora los vínculos entre consumos culturales, tecnologías digitales y juventud (Duek, 2016, 2013; Murolo, 2015; Giordanengo, 2013; Reguillo, 2012, Urresti, 2008; Lunt y Livingstone, 1992)

Los usos educativos de las TD por parte de jóvenes ha sido otro tópico clave en el campo de estudios sociales sobre las tecnologías tanto a nivel local (Dughera, 2016; Dussel, 2014) como regional (Berrío-Zapata y Rojas, 2014; Erazo y Sánchez, 2012; Torres Díaz e Infante Moro, 2011, Cabrera Paz, 2001) y mundial (Ames, 2016; Prensky, 2001, entre otros).

Entre de las investigaciones que abordan los usos de las TD y su intersección con la generación, la discusión en torno a los conceptos de “nativos y migrantes” propuestos por

² A lo largo de la tesis el apellido boyd aparece con minúscula inicial, respetando el posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales: <http://www.danah.org/name.html> (Recuperado el 12/06/2018).

Prensky (2001) ha recibido tanto elogios (Urresti, Linne y Basualdo, 2015; Linne, 2014; Garay Cruz, 2013; López y Mendizábal, 2013; Artopoulos y Kozak, 2012; Piscitelli, 2006, 2009; entre otros) como críticas a nivel internacional (White y Le Cornu, 2011; Kennedy, Judd, Churchward, Gray y Krauseet, 2010; Helsper y Eynon, 2009, Stoerger, 2009; Bennet, Maton y Kervin, 2008; Margaryan y Littlejohn, 2008; Mc Kenzie, 2007) y local (Duek, Benítez Larghi y Moguillansky, 2017; Benítez Larghi, Lemus, Moguillansky y Welschinger Lascano, 2014; Benítez Larghi, Aguerre, Calamari, Fontecoba, Moguillansky y Ponce de León, 2011). Dado que la discusión en torno a los conceptos de “nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001) fue sin duda una de las que acaparó la atención durante las últimas dos décadas, en el marco teórico nos ocuparemos de analizar tanto la propuesta del autor como las diversas críticas que ha recibido.

1.3 Desigualdades y tecnologías digitales

Los distintos enfoques teóricos desde los cuales se ha abordado el vínculo entre tecnologías digitales y desigualdad son analizados críticamente por Reygadas (2008), quien los caracteriza como “los pesimistas” y “los optimistas”.

Para la narrativa optimista, las tecnologías digitales “aumentan la productividad y brindan nuevas alternativas para afrontar los problemas de salud, de alimentación y de pobreza” (Reygadas, 2008: 192) e Internet posibilita la expansión de las comunicaciones y del acceso a la información (Reygadas, 2008). Así, en el largo plazo, se espera que el acceso a las TD produzca mayor equidad. Sin embargo, se entiende que es posible que hasta que ello ocurra, se produzcan disparidades entre quienes disfrutan de los beneficios de las TD y quienes aun esperan por ellos. Esta es la “tesis del goteo de los beneficios” que se combina en la narrativa optimista con la “tesis del cambio tecnológico sesgado hacia las destrezas” (Reygadas, 2008: 192). Esta última, presupone “que las nuevas tecnologías hacen crecer la demanda y los salarios de los trabajadores más calificados que tienen las destrezas necesarias para manejarlas” (Reygadas, 2008: 191-192) y que, por lo tanto, lo que se necesita para hacerle frente a las nuevas desigualdades que surgen en la sociedad de la información son sujetos más calificados, con saberes y habilidades sobre informática (Reygadas, 2008: 191-192).

Reygadas discrepa con esta idea y considera, por un lado, que las desigualdades entre los trabajadores comenzaron a acentuarse antes de la llegada masiva de las computadoras a los ámbitos laborales, por lo que cuando estos artefactos se expandieron lo hicieron sobre una

base ya desigual. Por otro lado, hay evidencia que en los últimos años las calificaciones de los trabajadores para un mismo puesto laboral han aumentado sin que eso se tradujera en una mejora de su situación salarial y sus condiciones de vida (Reygadas, 2008: 192).

Por su parte, la narrativa pesimista postula que las nuevas tecnologías tienden a producir desigualdades en tanto permiten a quienes las poseen concentrar el poder y las riquezas, a la vez que generan desempleo y exclusión (Reygadas, 2008). Aunque no pone en cuestión la “tesis del cambio tecnológico desviado hacia las destrezas” de la narrativa optimista, considera que en vez de expandirse los beneficios de las tecnologías por la sociedad, lo que sucede es que emergen brechas digitales entre quienes acceden a los dispositivos y lo que estos posibilitan (por ejemplo: acceso a la información, al conocimiento y al desarrollo de habilidades), y los que no. Desde esta perspectiva, las disparidades que surgen producto de la difusión desigual de las tecnologías no son pasajeras, sino “asimetrías y exclusiones permanentes que conducen a “mercados de trabajo polarizados y a sociedades divididas” (Reygadas, 2008: 193).

Si bien ambas narrativas presentan distintos fundamentos, tienen en común un profundo determinismo tecnológico que tiende a presuponer linealmente efectos de las tecnologías, poniendo el acento en los artefactos y no en el modo en que los individuos se pueden apropiar de éstos. A su vez, ambos enfoques suelen conducir a visiones normativas acerca de las tecnologías y sus usos y tienden a oscurecer, por un lado, el accionar de los distintos actores sociales y, por otro lado, los contextos económicos, sociales, culturales e históricos en que éstas tecnologías se diseñan, producen, circulan y apropian.

Por otro lado, las discusiones en torno al controvertido concepto de “brecha digital”, el cual ha ganado gran notoriedad dentro y fuera del campo académico, son abordadas en diversas investigaciones (Potter; 2007; Camacho, 2005; Hargittai, 2004 y Warschauer, 2002; entre otros). A su vez, diferentes autores (Winocur, 2009, 2007; Reygadas, 2008; Livingstone y Helsper, 2007; Selwyn, 2004; Di Maggio, Hargittai, Celeste y Shafer, 2001). Como señalamos al comienzo, el concepto de “brecha digital” ha operado como eje rector tanto en las conceptualizaciones del vínculo entre TD y desigualdades como en el desarrollo de estrategias metodológicas para su abordaje. Por este motivo, en el apartado 2 nos ocuparemos de presentar las implicancias de este concepto y las diversas que ha recibido, con le objetivo de evaluar su operatividad para nuestra investigación.

1.4 Articulaciones entre desigualdades, tecnologías digitales y juventudes

En este último núcleo, nos encontramos con diversas investigaciones que constituyen una referencia directa a nuestro tema de investigación, en tanto abordan la triple articulación entre desigualdades, tecnologías digitales y juventudes.

Las políticas públicas que tienen como objetivo generar inclusión social y disminuir la desigualdad a través del acceso a las tecnologías y el desarrollo de habilidades han tenido como destinatarios generalmente a los jóvenes. La premisa subyacente en la mayor parte de estas iniciativas, sostiene que las TD son un factor que interviene en la exclusión social. Las diversas iniciativas desarrolladas globalmente han sido analizadas desde diversos ángulos y contextos. A nivel internacional nos encontramos con las perspectivas críticas de Warschauer y Ames (2010) y Liang (2010), y con las evaluaciones de Hinojosa y Labbé (2010) y Nugroho y Lonsdale (2009). En el plano regional, se destacan los trabajos de Ames (2016), Winocur y Vilella (2014), Severín y Capota (2011), Trucco y Espejo (2013), Rivoir, Pittaluga, Baldizán, Escuder y Di Landri (2010) y Flores y Hourcade (2009). A nivel nacional, han sido numerosos los estudios desarrollados: Dughera, Finkelievich y Feldman (2015), Lago Martínez (2015), Morales (2015), Zanotti y Arana (2015), Cabello (2014), Lago Martínez y Dughera (2013), Vacchieri y Castagnino (2012), entre otros.

Por otro lado, la relación entre desigualdades y uso de tecnologías digitales entre jóvenes ha sido abordada a nivel internacional desde metodologías cuantitativas y cualitativas (Helsper y Reisdorf, 2016; van Deursen y Helsper, 2015; Courtois y Verdegem, 2014; Goode, 2010; Ito *et al.*, 2010; Tripp, 2010; Livingstone y Helsper, 2007; Livingstone, 2005; Hargittai, 2004; Bandura, 1989, entre otros).

Los trabajos pioneros en esta temática en América Latina fueron los de García Canclini (2004) y Winocur (2006), quienes plantearon la triple articulación entre usos de TD, desigualdades y juventudes desde una perspectiva socioantropológica. Desde otros enfoques, Barrantes (2007), Galperín y Mariscal (2007), Berrío-Zapata y Rojas (2014); Torres e Infante (2014), también analizaron esta temática.

En el campo local, la intersección entre desigualdades, uso de TD y juventud ha ganado lugar en los últimos años en el campo académico. Reflejo de esto son los trabajos de: Welschinger Lascano, 2017; Benítez Larghi, 2016; Benítez Larghi, Moguillansky, Lemus y Welschinger Lascano (2013), Ollari (2014); Benítez Larghi *et al.* (2011), Bonder (2009), Finkelievich y Prince (2007).

Las investigaciones que hemos presentado constituyen una valiosa contribución al campo de los estudios sociales sobre la apropiación de tecnologías digitales y, en particular, sobre la relación de éstas con las desigualdades. Los estudios que nos han precedido han permitido avanzar en la complejización de los interrogantes del modo en que las TD participan en las tramas de la desigualdad y cómo lo experimentan los jóvenes. En este sentido, un área de vacancia se han configurado en torno a las perspectivas predominantes sobre las desigualdades. Si bien, en líneas generales, las investigaciones analizadas tienden a concebir a las desigualdades como procesos multidimensionales y relaciones, la mayor parte de los estudios se han enfocado en las experiencias desde la privación. Es decir, la articulación entre TD, juventud y desigualdades ha sido estudiada generalmente desde la perspectiva de quienes carecen de estas tecnologías, o acceden en inferioridad de condiciones.

A la vez que valoramos el aporte de estos trabajos, consideramos que también es necesario problematizar los procesos de apropiación de las tecnologías digitales en contextos de abundancia y privilegio, para así contribuir a entender “la otra cara” de la misma moneda. Es decir, orientar nuestros esfuerzos a construir evidencia empírica sobre los modos en que a lo largo de su vida se vinculan con las tecnologías digitales los jóvenes en posiciones más ventajosas y cómo ello también participa de su configuración de clase social y de las desigualdades. De esta forma, entendemos que al campo de los estudios sociales sobre las tecnologías podría enriquecerse si a los ya clásicos enfoques sobre las cuestiones de acceso a las tecnologías digitales y desarrollo de habilidades, le incorporáramos la mirada desde las condiciones privilegiadas desde una perspectiva biográfica: las trayectorias de vida y de apropiación de quienes han crecido y forjado vínculos con las tecnologías digitales desde temprana edad, con una amplia disposición de saberes y dispositivos a su alcance.

2. ¿Una brecha, varias brechas o desigualdades?

El recorrido por la literatura especializada pone de relieve la existencia de una serie de conceptos que, en las últimas décadas, se han vuelto centrales para el estudio del vínculo entre tecnologías digitales y desigualdades, tales como brecha digital, capital informático y pobreza digital, entre otros. Entre todos ellos, el de brecha digital ha sido el que más notoriedad y difusión ha ganado (Hargittai, 2004). La preeminencia de este concepto en el mundo académico ha tenido su correlato en el campo de la política, en donde la noción se ha

instalado con fuerza tanto entre representantes gubernamentales y tomadores de decisiones, así como en los discursos de las organizaciones no gubernamentales y los organismos de crédito y financiamiento. En este contexto, durante años las discusiones y posiciones epistemológicas, y por consecuencia los abordajes metodológicos, para estudiar las relaciones entre TD y desigualdades han sido dominadas por criterios cuantitativos, que buscaban medir la distancias entre los actores a uno y otro lado de la brecha.

El término “brecha digital” comenzó a utilizarse a finales de los '70 para conceptualizar los modos en que la difusión de las tecnologías se articulaban con las desigualdad social, así como el impacto que éstas tenían en el marco de sociedad heterogéneas y desiguales, a las cuales el acceso a las tecnologías llegaba en distintos tiempos y formas. A partir de esta noción se buscó dar cuenta de la existencia de “distancias” en materia de acceso a las tecnologías por parte, en un principio, de distintos países a nivel mundial. De acuerdo con Camacho (2005), en este primer momento, la brecha digital era entendida como la distancia de acceso a las tecnologías digitales, que se relacionaba con las posibilidades de desarrollo de las sociedades. De esta manera, se pensaba que, si se acortaba esa distancia, es decir, si se garantizaba el acceso a las TD, se alcanzaría el desarrollo. Desde esta perspectiva tecnocéntrica, se establecía un vínculo lineal entre acceso a la tecnología y desarrollo, dotando a la primera de cualidades intrínsecamente positivas (Camacho, 2005). Se ocultaban así las profundas desigualdades entre países y regiones que arrojaban no solo distintos esquemas de acceso a las tecnologías, si no profundas y múltiples inequidades estructurales.

A la luz de nuevos debates políticos y académicos, así como de la expansión de las TD a nivel mundial, el concepto de brecha digital fue transformándose, incorporando nuevas dimensiones, tales como la condición socioeconómica, el género, la edad, la localización geográfica, la cultura, la política, entre otras (Camacho, 2005). De esta manera, se comenzó a conceptualizar el vínculo entre las TD y la desigualdad en términos no sólo de acceso al equipamiento y la infraestructura (brecha digital de primer orden), sino también en relación a la posesión de habilidades y conocimientos específicos (brecha digital de segundo orden) y a los modos y objetivos que guían el uso (brecha digital de tercer orden).

Una de las principales críticas se vincula con la sobre-simplificación de los procesos por medio de los cuales los individuos se vinculan con las tecnologías (Selwyn, 2004). Así, el concepto de brecha digital tiende a dividir a la población de forma dicotómica, entre aquellos que “tienen” y los que “no tienen” acceso a las TD (Selwyn, 2004: 344). En cambio, distintos

autores prefieren pensar la brecha en términos de un continuo (Selwyn 2004), para dar cuenta de no solo quiénes acceden y quiénes no, sino de las jerarquías de accesos, así como los motivos que llevan a los distintos actores a utilizar las TD, tengan o no acceso a ellas (Potter, 2007: 3). En este sentido, Potter (2007) ha señalado que entre las investigaciones dedicadas a estudiar las brechas digitales existe poca evidencia acerca de cómo son las vidas cotidianas de aquellas poblaciones caracterizadas como los “que no tienen acceso”. Más aún, de acuerdo con la autora, lo que se suelen encontrar son miradas simplistas sobre estos actores en donde se los suele considerar exclusivamente desde lo que les falta, siempre tomando como referencia a las sociedades desarrolladas de Occidente (Potter, 2007).

Una segunda crítica, pone en tensión a las cualidades con las que se dota a las TD. De acuerdo con Potter (2007), los abordajes más recientes desde la óptica de la brecha digital suelen hacer hincapié en el contexto local y en las necesidades específicas de las comunidades, así como en el modo en que el acceso a las TD puede contribuir a resolver sus problemas. Sin embargo, permanece la idea de que las TD pueden ayudar y ser útiles en estos contextos, de esta manera “se asume que las tecnologías son útiles y que serán usadas con fines educativos, económicos y proyectos “que valgan la pena”” (Potter, 2007 2)³. En este sentido, la autora sostiene que uno de los mayores “errores” es entender a la brecha digital como la causa de la desigualdad de oportunidades socioeconómicas en vez de como un síntoma de ésta (Gunkel, 2003).

Junto a lo señalado, Camacho (2005) considera que el estudio de la brecha digital debe tener en cuenta las formas en que las TD se vuelven significativas – o no – para cada grupo social. En el mismo sentido, Warschauer (2002) señala que el acceso significativo a las TD implica no solo la posibilidad de usar la tecnología sino que hay un conjunto de factores humanos, digitales, institucionales, educativos y relacionales que influyen en dicho acceso y que deben ser analizados. De lo contrario, se caerá en la creencia que solo basta con brindar TD.

De acuerdo con Di Maggio *et al.* (2001) la mirada en términos de “accede–no accede” posibilitó estudiar el vínculo entre TD y desigualdad en los primeros momentos de difusión de este tipo de tecnologías. Sin embargo, una vez extendido el acceso hacia amplios sectores de la población, los interrogantes y el modo de abordar articulaciones entre TD y desigualdad deben reformularse. En este sentido, es necesario redefinir qué se entiende por acceso e incluir las múltiples dimensiones que hacen al uso de las computadoras e Internet que no están contempladas desde la noción de brecha digital (Di Maggio *et al.*, 2001). De esta forma, de

³ Traducción nuestra.

estudiar únicamente quiénes cuentan con computadoras y conexión a Internet, los interrogantes comienzan a girar en torno a las prácticas y usos posibles con las TD (Di Maggio *et al.*, 2001). Desde esta perspectiva, el concepto “desigualdad digital” [digital inequality] permite conocer las potenciales consecuencias de accesos y usos a Internet diferenciales producto de condiciones socioeconómicas distintas (Di Maggio *et al.*, 2001).

Di Maggio *et al.* (2001) sostienen que, a medida que se va extendiendo hacia grupos antes excluidos, las dimensiones relativas a la calidad del uso comienzan a volverse el sustrato a partir del cual los “beneficios” de las TD se estratifican. De esta forma, la desigualdad no se acaba cuando se alcanza el pleno acceso a los dispositivos y a Internet, sino que continuamente los términos en que se experimentan las privaciones (Scott, 1994) se ven reformulados, surgiendo así nuevos tipos de desigualdades (Di Maggio *et al.*, 2001).

Lejos de contar con perspectivas y abordajes unificados en el campo de los estudios sociales sobre las tecnologías digitales, hallamos diversos debates teóricos y metodológicos. Éstos, en última instancia, remiten, por un lado, al modo en que entendemos la perspectiva de los propios actores involucrados y sus condiciones de existencia. Y, por otro lado, nos retrotraen a la pregunta acerca de cómo entendemos a las tecnologías y, especialmente, qué expectativas depositamos sobre éstas en relación a la transformación de las desigualdades.

Teniendo cuenta lo señalado hasta aquí, coincidimos con Di Maggio *et al.* (2001) en la necesidad de realizar un desplazamiento del análisis exclusivamente centrado en el acceso, a las calidades, usos y habilidades. Agregamos a esto, la importancia de incorporar las representaciones en torno a las TD que circulan entre distintos actores. En este sentido, consideramos que la dimensión simbólica de las desigualdades debe adquirir mayor protagonismo. Entendemos, a su vez, que las tecnologías digitales participan de las redes de la desigualdad (Reygadas, 2004) de diversas formas. Es decir, pueden contribuir a la reproducción de desigualdades ya existentes como alivianar las experiencias de privación de los individuos, cuestiones que es necesario analizar en cada caso. Para iluminar algunas de las cuestiones hasta aquí planteadas, en los siguientes apartados presentamos las referencias teóricas que informan nuestra investigación.

3. Consideraciones en torno a las desigualdades

La pregunta acerca de los modos en que se producen y reproducen las desigualdades se ha constituido a lo largo del tiempo como una de las temáticas medulares de las Ciencias

Sociales. Las respuestas se han erigido sobre la base de distintas miradas en torno al individuo y la sociedad y, por lo tanto, sobre el origen de las desigualdades (Reygadas, 2008). A partir de un análisis de las diversas perspectivas para el estudio de las desigualdades, Lámont, Beljean y Clair (2014) han señalado la ausencia de perspectivas analíticas que permitan explicar de qué manera los procesos culturales modelan las desigualdades -y son modelados por estas mismas-, lo que permitiría a su vez dar cuenta de la variedad de relaciones implicadas en la producción y reproducción de las desigualdades. Es decir, es necesario desarrollar investigaciones que permitan entender de qué modo “las estructuras de significados compartidos intersubjetivamente (por ejemplo, guiones, narrativas, repertorios y barreras simbólicas) habilitan y constriñen los comportamientos” (Lamont *et al.*, 2014: 8)⁴. En este sentido, la propuestas de Lamont *et al.* (2014), a la cual adherimos, considera que “los procesos culturales son elementos clave para comprender el modo en que opera la desigualdad entre los procesos cognitivos y los niveles macro” (Lamont *et al.*, 2014: 8)⁵. Retomando lo señalado, y sin negar la participación de las dimensiones estructurales en la configuración de las desigualdades sociales, en la presente tesis nos proponemos realizar un análisis del modo en que dimensiones objetivas y subjetivas de las desigualdades operan en las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por jóvenes de clases medias altas.

Esta preocupación por incorporar nuevas dimensiones al estudio de las desigualdades se ha puesto de relieve en buena parte de la producción de las últimas décadas (Saraví, 2016, 2015a, 2015b; Bayón, 2013; Lamont *et al.*, 2014; Reygadas, 2008, 2004; Bottero, 2007, entre otros). En América Latina, en particular, hemos sido testigos de un resurgimiento de diversos interrogantes en torno a las desigualdades: ¿de qué manera se originan?, ¿a través de qué prácticas e instituciones se reproducen?, ¿cómo afectan a la vida de las personas?, y, ¿de qué modo pueden ser transformadas, puestas en tensión o disminuidas? (Saraví, 2015).

Saraví (2015a) ha considerado que tanto la niñez como la juventud constituyen momentos clave en la biografías de los individuos ya que “las oportunidades y constreñimientos 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, 2015a: 31). Los recursos materiales y simbólicos de los que cada individuo dispone se van configurando desde la niñez, resultando en individuos que llegada la juventud poseen “ventajas acumuladas” mientras que otros, por el contrario, han acumulado

⁴ Traducción propia.

⁵ Traducción propia.

un sinnúmero de desventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014).

En los siguientes sub apartados abordaremos distintas dimensiones que, en conjunto, configuran el modo en que entendemos la desigualdad. Con fines analíticos únicamente hemos definido presentar tales aspectos del fenómeno por separado.

3.1. Las desigualdades como fenómenos que se construyen en el tiempo y el espacio

El resurgimiento de la pregunta por las desigualdades en América Latina, ha sido acompañado por la necesidad de entender y abordar a la desigualdad desde una perspectiva multidimensional y relacional, como el resultado de procesos heterogéneos que se desenvuelven a lo largo del tiempo y en contextos históricos y culturales específicos, con un alcance que va más allá de la distribución de recursos materiales e ingresos, y que involucran a la totalidad de la experiencia de vida de los individuos (Reygadas, 2008; Bayón, 2013; Saraví, 2015a, 2015b). Considerar el carácter cultural e histórico de las desigualdades implica asumir la imposibilidad de decretar de una vez y para siempre un contenido concreto y fijo de la igualdad y, de su contraparte, la desigualdad. Implica también, entender que el modo en que se producen, distribuyen y apropian diversos bienes materiales y simbólicos constituye materia de disputa en cada momento y espacio (Reygadas, 2008).

Ahora bien, si estas apropiaciones y distribuciones de bienes son materia de disputa, ¿eso significa que los modos en que los bienes se distribuyen son dinámicos y es posible que sean transformados? Reygadas introduce algunos reparos al respecto, los cuales compartimos, al señalar que si bien las estructuras de desigualdad no son absolutamente fijas e inamovibles, tampoco gozan de gran flexibilidad, y suelen consolidarse a través de diversas prácticas económicas, sociales y culturales que tienden a institucionalizar las diversas desigualdades, haciendo que su transformación sea, si bien no imposible, muy lenta (Reygadas, 2004).

3.2. Las desigualdades como procesos relacionales

Si las desigualdades se configuran a lo largo del tiempo y el espacio, adquiriendo diversas características según cada contexto, desplegándose en múltiples dimensiones de lo social y afectando de manera disímil a estructuras y personas es porque, junto con todo esto, son procesos relacionales. Es decir, implican necesariamente la existencia de un otro (individual o colectivo) en relación al cual se construyen diversas alterizaciones (Scott, 1994). De esta forma, qué entendemos por “desigual” en cada sociedad y momento histórico no puede ser

escindido de las concepciones de “igualdad” que nos rigen. De acuerdo con Scott (1994) discutir sobre desigualdades implica reflexionar sobre dos aristas de una misma cuestión: la privación y el privilegio. Así, la desigualdad es una cuestión de acumulación de ventajas, en lado, y de acumulación de desventajas, en el otro (Mora Salas y de Oliveira, 2014; Reygadas, 2008). En este sentido, es clave estudiar las interacciones y las instituciones ya que

En ellas, las potencialidades y capacidades individuales se ponen en acción y se entablan relaciones de poder que si bien se basan en esas capacidades, pueden generar algo nuevo, tienen propiedades emergentes cuyos resultados no se pueden prever considerando a los individuos de manera aislada (Reygadas, 2004: 12).

De acuerdo con Reygadas (2004) son múltiples las estrategias que intervienen en la construcción de desigualdades en el marco de las relaciones sociales, algunas lo hacen destacando presuntos rasgos positivos del propio grupo al que se pertenece, “imputación de “características positivas al grupo social al que se pertenece (...) sobrevaloración de lo propio, autocalificaciones de pureza” (Reygadas, 2004: 15), mientras que otras tienden a descalificar al otro a través de operaciones de “estigmatización, satanización, señalamiento de impureza, rebajamiento e infravaloración de lo ajeno o extraño” (Reygadas, 2004: 15). Ambos tipos de operaciones pueden darse por separado o en conjunto. Otros modos de producir y/o reproducir desigualdades se vinculan con construcciones discursivas en donde intereses particulares de grupos o individuos son presentados como si fueran los del conjunto de la sociedad (Reygadas, 2004: 15) y con el establecimiento de fronteras sociales o simbólicas (Lamont y Fournier, 1992), entre otros.

3.3. Las desigualdades conformadas a partir de la intersección de múltiples dimensiones

Cuervo y Miranda (2015) han planteado la necesidad de desarrollar estudios que puedan explicar la intersección de distintas dimensiones de la desigualdad. Los autores han insistido en el desarrollo de perspectivas que permitan entender de qué manera se articulan dimensiones sociales, económicas, culturales, junto con el contexto político, las subjetividades, y las posiciones sociales y espaciales, en la definición de las oportunidades que tienen los jóvenes así como de los desafíos a los que deben enfrentarse a lo largo de la

vida (Cuervo y Miranda, 2015). De esta forma, es importante entender que la justicia social no abarca solo las cuestiones de redistribución en materia de recursos económicos sino que también contiene a las necesidades de reconocimiento de diversos grupos sociales, con distintas identidades, así como la intersección de clase, género y etnia y su contribución a la explicación de las desigualdades sociales y las desventajas (Cuervo y Miranda, 2015). Esto no significa quitarle capacidad explicativa a la clase social, sino más bien ampliar la mirada hacia otras maneras de pensar las características que adquieren las experiencias de clase contemporáneas, así como otros elementos que intervienen en la reproducción de la desigualdad social (Cuervo y Miranda, 2015).

Este tipo de perspectiva hunde sus raíces en una concepción de los individuos que busca dar cuenta del carácter condicionante de las estructuras sociales a la vez que intenta no perder de vista las posibilidades de agenciamiento. En este sentido, en los aportes de Reygadas (2004) en favor de una mirada multidimensional de la desigualdad reside una profunda crítica hacia aquellos enfoques que se centran exclusivamente -o que otorgan gran peso- a las capacidades individuales de los individuos para transformar su posición social⁶. Si bien no ignora la existencia de atributos internos (capacidad de trabajo, inteligencia, habilidades, etc.) y externos (como recursos que posibilitan mayor producción de riqueza) de las personas, Reygadas remarca que “las capacidades de apropiación de los individuos dependen cada vez más del contexto social: hace siglos bastaban habilidades aprendidas en el seno de las familias y unas cuantas herramientas simples, hoy se requieren formación especializada y recursos materiales cada vez más complejos” (Reygadas, 2004: 8).

3.4. Las desigualdades como procesos materiales y simbólicos

Diversas investigaciones han señalado la necesidad de incorporar a los estudios de la desigualdad, tradicionalmente centrados en sus dimensiones objetivas o estructurales, un abordaje del modo en que las dimensiones subjetivas o simbólicas participan en la producción

⁶ Las críticas de Reygadas a estas perspectivas sostienen, en primer lugar, que no se pueden desligar las capacidades de los individuos de su origen y condiciones sociales, así como de las valoraciones colectivas de cada momento histórico sobre las habilidades y saberes deseables en cada sociedad (Reygadas, 2004). En segundo lugar, que limitarse a la evaluación de las capacidades individuales entraña el riesgo de concebir a la sociedad como un agregado de individualidades, obstaculizando el análisis de sus interrelaciones y de los modos en que individuo y contexto se implican mutuamente (Reygadas, 2004). Por último, considera que este tipo de perspectivas si bien pueden ser exitosas para explicar de qué modo los individuos se apropian de diversos recursos, no lo son para comprender “ los procesos de explotación y acaparamiento de oportunidades que desempeñan un papel central en la generación de desigualdades de mayor magnitud” (Reygadas, 2004: 12).

y reproducción de los procesos y experiencias de desigualdad (Bayón, 2013; Lamont *et al.*, 2014; Saraví, 2015a, 2015b y 2016, entre otros). En este sentido, Saraví ha señalado que las dimensiones subjetivas “no solo reproducen o actúan la desigualdad estructural sino que tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad” (Saraví, 2015a: 39), a la vez que Bayón ha manifestado que “los factores culturales moldean y son moldeados por la pobreza y la desigualdad” (Bayón, 2013: 90). Lejos de negar el peso de las condiciones objetivas o el carácter muchas veces limitante de la distribución de recursos materiales, esta perspectiva propone comprender de qué manera las estructuras se articulan con prácticas y significados construidos culturalmente, y cómo los individuos experimentan la desigualdad. De esta forma, busca comprender de qué manera las desigualdades son procesadas en cada contexto cultural por los distintos actores sociales.

También en el sentido arriba mencionado Lamont *et al.* (2014) invitan a desarrollar investigaciones que expliquen de qué manera los procesos culturales modelan -y son modelados por- las desigualdades en los comportamientos y rutinas cotidianas de los sujetos. En su propuesta, definen a los procesos culturales como:

prácticas y representaciones clasificatorias actualmente utilizadas que se despliegan en el contexto de diversas estructuras (organizaciones, instituciones) y tienen distinto tipo de resultados. Estos procesos, modelan las interacciones que tienen lugar en la vida cotidiana y resultan en un conjunto de consecuencias que pueden contribuir a la distribución tanto de recursos como de reconocimiento (Lamont *et al.*, 2014: 14)⁷

Un elemento clave en los procesos culturales es que suelen ser experimentados como naturales y rutinarios, a la vez que desligados de cualquier forma de desigualdad, y son encarnados por el conjunto de los actores sociales, tengan o no estos intención de dominio o explotación sobre los otros actores (Lamont *et al.*, 2014: 11). Esta propuesta tiene la potencialidad de poner de relieve las formas casi ocultas en las que todos, aunque en diversa medida y forma, de manera cotidiana, al relacionarnos con los otros, ponemos en marcha repertorios de acción, marcos culturales y narrativas que contribuyen a la reproducción de la desigualdad (Lamont *et al.*, 2014: 3).

⁷ Traducción propia.

De esta manera, las dimensiones subjetivas o simbólicas de la desigualdad se encarnan de diversas formas en los cuerpos y prácticas de los individuos: pueden tomar la forma de valores, creencias y significados compartidos (Saraví, 2015a), de estigmas (Saraví, 2015a; Lamont *et al.*, 2014; Gough y Franch, 2005), de barreras sociales y simbólicas (Lamont y Fournier, 1992), de relaciones y estilos de vida caracterizados por la similaridad y la homofilia (Bottero, 2007).

De acuerdo con Lamont y Molnár (2002) el modo en que la posición social se vincula con la construcción de fronteras no debe ser entendido de manera lineal. Proponen, en cambio, una aproximación inductiva a la cuestión: sugieren estudiar cómo se construyen fronteras simbólicas de clase, su permeabilidad y la importancia otorgada a los distintos tipos de límites/fronteras (socioeconómicos, morales, culturales) según cada grupo y contexto (Lamont y Molnár, 2002: 174), en vez de presuponer *a priori* que se erigen sobre lógicas binarias (Lamont y Molnár, 2002).

3.5. Las desigualdades en las interacciones

El modo en que las desigualdades informan las interacciones sociales y los estilos de vida ha sido también indagado por Bottero (2007) quien ha mostrado que las desigualdades sociales intervienen en la configuración de vínculos sociales y afectivos plagados de ventajas – en algunos casos- y de desventajas -en otros-. Al respecto, al autora ha sostenido que

la desigualdad no solo se vincula con las ventajas o desventajas materiales sino que éstas son acompañadas por un amplio abanico de relaciones sociales y estilos de vida (...) que reflejan y reproducen las desigualdades en las posiciones sociales (Bottero, 2007: 815)⁸

Los estudios de Bottero (2007) señalan que las personas que gozan de menores ventajas tienden a relacionarse (trabajar, hacerse amigos, formar pareja, compartir barrio, club, educación, contactos e información) con aquellos que están en su misma posición (principio de homofilia) [*homophile principle*]. Por su parte, los más privilegiados suelen acrecentar su posición con interacciones con personas también aventajadas (Bottero, 2007: 815), profundizándose así los puntos de partida de cada grupo, tendiendo a reproducirse así

⁸ Traducción propia.

relaciones sociales desiguales. Un elemento a destacar, y que encuentra sintonía con los aportes de Lamont *et al.* (2014), es que la asociación diferencial que lleva a que ricos se relacionen con ricos y pobres con pobres no se asienta necesariamente en una búsqueda deliberada de distanciarse del otro -aunque sí existe en muchas ocasiones-, sino en la configuración de ámbitos sociales y estilos de vida diferenciados (Bottero, 2007). En este sentido, los procesos de diferenciación estructural atraviesan las interacciones sociales, acotando el campo de posibles vínculos de los individuos a los que comparten sus mismas características y contribuyendo al aumento de la distancia social entre quienes poseen diferentes características sociales (Bottero, 2007).

Algunas de las consecuencias directas de las interacciones entre similares son la concentración de ventajas (mejores ofertas educativas, laborales, contactos con más recursos, entre otras), la tendencia a hacer cada vez más cerradas las redes de relaciones (cierres sociales, menor posibilidad de circulación entre grupos sociales diferentes) y el aumento de las desigualdades al conformarse las parejas y familias que han tenido grandes posibilidades educativas y otras que han tenido pocas o ninguna (Bottero, 2007: 815). Otras consecuencias se vinculan con el surgimiento de divisiones socio-espaciales y segregación entre barrios que, a su vez, también contribuyen a configurar los patrones de interacción (Bottero, 2007: 823). A lo señalado, se le puede agregar la existencia de circuitos urbanos específicos, caracterizados por medios de transporte, zonas de residencia y ámbitos de esparcimiento, recreación y educación diferenciados por clase social (Saraví, 2015b; Gough y Franch, 2005).

Respecto de los procesos de alterización con base en desigualdades sociales, Lister ha señalado la importancia que adquieren cuestiones relativas al acceso a la “indumentaria adecuada”, la que está de moda, para “pertenecer” o “encajar” en ciertos grupos sociales, a la vez que para evitar estigmas y humillaciones y mostrar la propia identidad (Lister, 2004). Junto a esto, Lister ha recuperado estudios sobre el estigma y la vestimenta en el caso de niños pobres, ha señalado que no solo se trata del “derecho a ser diferente”, sino, también “del derecho a “ser igual” ”⁹ (Lister, 2004: 122).

3.6 Las desigualdades y la configuración de estilos de vida

De acuerdo con Saraví (2015a) clase social y desigualdad están unidas a través de la experiencia concreta de los sujetos, en tanto “la experiencia de desigualdad puede concebirse

⁹ Traducción propia.

como una dimensión incrustada en la experiencia de clase” (Saraví, 2015a: 30). Como señalamos antes, la desigualdad permea las diversas esferas de la vida social, tanto individual como colectiva (Saraví, 2015a; Reygadas, 2008) por lo que tanto quienes gozan de las ventajas como quienes padecen las desventajas están atravesados en su trayectoria vital por experiencias en torno a desigualdades objetivas y/o subjetivas.

Para abordar la experiencia de la clase social, recuperamos la perspectiva de Thompson (1977) para quien “La clase se define por los propios hombres según y cómo vivan su propia historia; y, en última instancia, es la única definición posible” (Thompson, 1977: 10), y a partir del cual la clase es entendida como proceso activo y como relación histórica, tanto entre clases como al interior de las mismas (Meiksins Wood, 1983). Este enfoque no niega la existencia de determinaciones objetivas sino que propone indagar de qué manera, a través de qué procesos “las situaciones objetivas de la clase moldean la realidad social” (Meiksins Wood, 1983: 4) y posibilitan la conformación de “*formaciones de clase*” (Meiksins Wood, 1983: 3). En relación con esto, es necesario que nos interroguemos acerca de “qué es lo que estas “estructuras” hacen a la vida de las personas, cómo lo hacen y qué es lo que las personas hacen acerca de ello” (Meiksins Wood, 1983: 12) en cada contexto. Tomando en consideración las distintas dimensiones que componen el concepto de desigualdad que han sido analizadas en las páginas anteriores, proponemos entenderla como el resultado de procesos heterogéneos que se desenvuelven en contextos históricos y culturales específicos, cuyos “efectos” son acumulativos y “afectan al conjunto de la experiencia social” (Reygadas, 2008: 33). Así entendida, la desigualdad es

la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente (...) poder en sentido amplio, es decir, a las relaciones que se establecen entre los agentes sociales a partir del control diferenciado de diversos recursos significativos (Reygadas, 2008: 38).

Por lo tanto, las causas de la desigualdad no deben ser atribuidas de forma automática a los desarrollos y transformaciones tecnológicas, si no que hay que indagar en los procesos y dispositivos sociales, económicos, políticos y culturales que constituyen la trama en la que tiene lugar la difusión y apropiación de las tecnologías. En este sentido, Reygadas señala:

La aceleración del ritmo de innovación tecnológica hace que se agranden las brechas sociales, porque cada año se acumulan nuevos elementos a la lista de ventajas y comodidades que se encuentran a disposición de las clases medias y altas, mientras que están excluidos de ellas millones de personas que viven en condiciones de pobreza (Reygadas, 2008: 200).

4. Relaciones entre individuos y tecnologías

De acuerdo con Silverstone las tecnologías son artefactos culturales que constituyen “nuestra interfaz con el mundo” (Silverstone, 2004: 41). Las tecnologías no solo forman parte de la sociedad en general y de la vida de los individuos en particular sino que contribuyen a su modelado, convirtiéndonos así en sociedades y seres “tecnológicamente constituidos” (Thomas, Fressoli y Lalouf, 2008: 10). En este sentido, Thomas, Fressoli y Lalouf han señalado que “No hay una relación sociedad-tecnología, como si se tratara de dos cosas separadas” (2008: 10) sino que debemos entenderlos como elementos que se co-constituyen mutuamente, en tanto que “la dimensión tecnológica atraviesa la existencia humana” (Thomas, Fressoli y Lalouf, 2008: 10) y, a su vez, las tecnologías son producto del accionar humano (Thomas, Fressoli y Lalouf, 2008).

Recuperamos también los aportes de Lévy quien ha señalado que el accionar humano está presente tanto en la fabricación, en la concreción material de las tecnologías, como también en la construcción de significados e interpretaciones en torno a éstas y que “es incluso el uso intensivo de los útiles que constituye la humanidad en tanto que tal (conjuntamente con el lenguaje y las instituciones sociales complejas)” (Lévy, 2007: 5). Por su parte, Fuks (2009) ha destacado que la tecnología puede ser entendida como una suerte de cualidad emergente de las interacciones que tienen lugar en las sociedades y que “por un lado, tiene características que son específicamente sociales y, por el otro, cualidades distintas a las de otros productos de la sociedad” (Fuks, 2009: 96)¹⁰.

De esta manera, los modos en que vivimos, nos relacionamos, producimos, reproducimos nuestra existencia están inexorablemente atravesados y constituidos por un sinfín de diversas tecnologías. Buena parte de ellas están tan arraigadas en nuestra vida cotidiana que frecuentemente tendemos a opacar de qué manera son diseñadas y producidas, olvidando que no son naturales, sino sociales. Silverstone ha llamado la atención sobre esto último, señalando que “En el sentido común y los discursos cotidianos, e incluso en los escritos

¹⁰ Traducción propia.

académicos, las tecnologías aparecen mágicamente, son magia y tienen consecuencias mágicas, tanto blancas como negras” (Silverstone, 2004: 45). En cambio, propone entenderlas como el resultado de un accionar humano que tiene lugar en el marco de “complejos procesos de diseño y desarrollo que están, en sí mismos, inmersos en las actividades de instituciones e individuos limitados” (Silverstone, 2004: 42).

4.1. Contribuciones del Constructivismo Social de la Tecnología

Para pensar el modo en que las diversas tecnologías se diseñan, producen, transforman y son, finalmente, apropiadas por diversos actores sociales, recuperamos los aportes del Constructivismo Social de la Tecnología (Pinch y Bijker, 2008). Retomamos, en particular, la conceptualización de las tecnologías como artefactos culturales, que deben ser abordados de manera contextual, tomando en consideración el modo en que saberes y aspectos técnicos se articulan con intereses, problemáticas y valores de los distintos actores que se vinculan con cada tecnología, tanto en su rol de usuarios como de no-usuarios. boyd (2008) ha destacado los aportes del Constructivismo Social de la Tecnología para cuestionar las perspectivas deterministas de la tecnología y dar cuenta de los complejos modos en que éstas modelan y son modeladas por quienes las usan, así como por el contexto en el que son desarrolladas y utilizadas (boyd, 2008: 12)

A partir del estudio del modo en que ciertos artefactos tecnológicos fueron desarrollados a lo largo de la historia Pinch y Bijker (2008) proponen entender este desarrollo desde una perspectiva multidireccional, es decir, como un proceso que no sigue un camino único y lineal que va desde el diseño hasta el producto final, sino que el artefacto es el resultante de un proceso de “alternancia entre variación y selección” entre diferentes artefactos en pugna (Pinch y Bijker, 2008: 36). Entonces, si el desarrollo de una tecnología no responde a un camino lineal, tampoco lo es su diseño, que es flexible, es decir, se puede llegar a una misma tecnología -o similar- por distintos recorridos, y menos aún lo es su interpretación. En este sentido, Pinch y Bijker destacan el concepto de “flexibilidad interpretativa de los artefactos tecnológicos” (Pinch y Bijker, 2008: 40) que no solo remite a las instancias de diseño y desarrollo del artefacto, sino a los modos en que luego es significado por los usuarios y los no usuarios (Pinch y Bijker, 2008: 50). Al respecto, consideran clave no solo analizar las características técnicas de la tecnología en cuestión, sino los intereses en juego (los de los fabricantes y de los usuarios, por ejemplo), así como los significados, muchas veces

controvertidos, que un mismo objeto puede tener para distintos actores.

En relación con lo señalado, Silverstone señala que los nuevos medios surgen sobre la base de desarrollos previos, nunca aparecen en su versión final, sino que son susceptibles de reformulaciones, a la vez que destaca -sin nombrarla- una idea de flexibilidad interpretativa: “Nunca resulta claro, tampoco, cómo se institucionalizarán y utilizarán y, menos aún, qué consecuencias tendrán para la vida social, económica o política” (Silverstone, 2004: 43).

Al respecto, retomando estos mismos aportes, boyd ha señalado que “una perspectiva social constructivista reconoce que la relación entre tecnología y prácticas es en ocasiones un flujo. La flexibilidad interpretativa implica dar cuenta del modo en que las interpretaciones cambian a través del tiempo y, a su vez, cómo el involucramiento con la tecnología redefine otras prácticas” (boyd, 2008: 15)¹¹.

No está de más aclarar que los aportes y esfuerzos del Constructivismo Social de la Tecnología por desarrollar una propuesta teórica y analítica que discuta con el determinismo tecnológico no han implicado asumir a la tecnología como “positiva” o “negativa”, aunque tampoco como neutral y desligada de valores e intereses. Al respecto, boyd ha señalado que “el valor de una tecnología es modelado por el modo en que ésta es construida socialmente -cómo los diseñadores la crean y cómo la gente la usa, la interpreta y la reconfigura- y que, por lo tanto, no es resultado de esa tecnología en sí misma o de su potencial” (boyd, 2008: 12)¹². En relación con lo señalado, retomamos la Teoría Crítica de la Tecnología (Feenberg, 1991), a partir de la cual entendemos que la tecnología no es neutral y que su significado, sentido y valoración es construido socialmente en diferentes contextos históricos, en relación a las condiciones de existencia específicas de cada grupo social y atravesado por luchas por la imposición de sentidos a los artefactos culturales. Desde esta perspectiva, la tecnología es entendida como

un proceso ambivalente de desarrollo suspendido entre diferentes posibilidades. Esta “ambivalencia” de la tecnología se distingue de la neutralidad por el rol que le atribuye a los valores sociales en el diseño, y no meramente en el uso de los sistemas técnicos. En esta visión la tecnología no es un destino, sino que es un escenario de lucha. Es un campo de batalla social en el cual las alternativas civilizacionales son debatidas y decididas (Feenberg,

¹¹ Traducción nuestra.

¹² Traducción nuestra.

1991: 3).

En un sentido similar, los aportes de Lévy (2007) buscan poner de relieve la importancia de comprender a las tecnologías como un todo, sin escindir sus dimensiones materiales y simbólicas, sino buscando dar cuenta tanto de cómo son diseñadas, producidas y utilizadas, como imaginadas por los humanos. Por lo tanto, el desafío es identificar de qué manera y en qué momentos las tecnologías nos constriñen, condicionan y cuándo habilitan nuevas prácticas y recorridos (Lévy, 2007). Respecto de esto último, DeNora (2000) invita a preguntarnos por los modos en que los instrumentos y dispositivos tecnológicos, así como la música, habilitan a hacer, a sentir a quienes la usan, y también en los modos en que los restringe (DeNora, 2000: 7). En esta misma línea, Silverstone (2004) busca poner en cuestión las perspectivas deterministas en torno a las tecnologías y sus posibles “impactos” en la sociedad, restituyendo su importante lugar al accionar humano: “Las tecnologías, hay que decirlo, son habilitantes (e inhabilitantes) más que determinantes. Aparecen, existen y desaparecen en un mundo que no es del todo obra suya” (Silverstone, 2004: 44).

Sin embargo, lo señalado no implica olvidar la existencia de determinaciones relativas tanto a los accesos, a las habilidades y la capacidad para “imponer” usos de las TD.

4.2 “Tecnología”, “TIC” y “tecnologías digitales”

Hasta aquí hemos hecho referencia a “tecnologías” y “tecnologías digitales”, tomando estos conceptos en relación al uso que le dan los distintos autores presentados. Sin embargo, es necesario hacer ciertas distinciones entre “tecnologías”, “Tecnologías de la Información” (TI) y “tecnologías digitales”, siendo éstas últimas de las cuales nos ocupamos en esta tesis. De acuerdo con Zukerfeld (2015) el uso indistinto de los términos tecnología, tecnologías digitales y TI se ha vuelto frecuente en las últimas décadas tanto dentro como fuera del campo académico por diversos motivos (Zukerfeld, 2015), dentro de los cuales no se puede ignorar que TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha sido la sigla insignia tanto de las políticas públicas llevadas adelante a nivel nacional, regional y global, como de diversas líneas de financiamiento para la investigación provenientes de organismos nacional e internacionales. En este sentido, no debemos perder de vista que cuando “aparece una nueva tecnología -no solo comunicacional- esta es hablada por la sociedad y sus instituciones. La tecnología se convierte en objeto del discurso y entra a formar parte de una trama cultural

donde conocimiento y poder se entremezclan” (Scolari, 2008: 72). La “confusión” de términos acarrea como una de sus problemáticas centrales la pérdida de especificidad de las TD, lo que las distingue de la multiplicidad de tecnologías que podríamos llamar analógicas y de las TI y TIC analógicas. Esta diferenciación que a primera vista podría parecer meramente técnica tiene profundas implicancias en el modo en que las TD participan en las tramas culturales, económicas y políticas del capitalismo contemporáneo.

Zuckerfeld ha definido a las tecnologías como “*aquellos conocimientos que se concretizan en la forma que asume un bien determinado con un propósito instrumental (y que, en general, funcionan como medios para producir otros bienes o servicios)*” [cursivas en el original] (Zuckerfeld, 2015: 5). Estos conocimientos adquieren forma en bienes diversos, artefactos que combinan en su composición materia con conocimientos tecnológicos (Zuckerfeld, 2015). Estos artefactos son utilizados por los actores de diversa forma y para distintos fines. Es decir, los artefactos tienen flexibilidad interpretativa (Pinch y Bijker, 2013) por lo que no es esperable que su “función de origen” se mantenga inalterable a medida que el artefacto es apropiado.

Por el momento hemos definido a las tecnologías de manera general, las características que les hemos atribuido a partir de los aportes de Zuckerfeld nos permiten pensar en diferentes tecnologías, surgidas en distintos momentos de la historia, desde un pizarrón hasta un automóvil, entre un sinnúmero de artefactos. Sin embargo, cuando se trata de TI, su característica distintiva es que “*almacenan, procesan, reproducen, transmiten, o convierten información*” [cursivas en el original] (Zuckerfeld, 2015: 6). Mientras algunas de estas tecnologías cumplen o sirven para llevar adelante solo una función, otras tienen múltiples (Zuckerfeld, 2015). Así, la radio, el televisor, el teléfono, la máquina de escribir son tecnologías de la información que hoy podemos ver como “antepasados” directos de nuestros actuales televisores *smart*, computadoras y teléfonos móviles, tecnologías que no solo gestionan de diversa forma la información sino que lo hacen a partir de convertir esa información en digital. De esta manera, al convertirse la información analógica en binaria se habilitan una serie de nuevas acciones a partir de las cuales las señales digitales pueden ser “amplificadas, moduladas, archivadas, identificadas, reconvertidas y reproducidas manteniéndose idénticas al original, sin perder información” (Scolari, 2008: 80). En este sentido, la digitalización también posibilita nuevas formas de gestión, distribución y circulación de la información, a la vez que nuevas prácticas por parte de los individuos, como la interactividad (Scolari, 2008: 79).

A su vez, “algunas tecnologías digitales tienen la particularidad de que *pueden integrar en los mismos artefactos todas las funciones de este tipo de tecnologías*” (Zuckerfeld, 2015: 7), esto se debe a que la información digital “funciona como una suerte de *equivalente general*” [cursivas en el original] (Zuckerfeld, 2015: 7). De esta forma, la integración y convergencia de múltiples funciones en un mismo artefacto que hoy en día nos parece obvia, es más bien algo casi sin precedentes en la historia de las tecnologías (Zuckerfeld, 2015). Estas cualidades ubican a las TD (o tecnologías digitales de la información) en una posición diferente, ventajosa, en el sistema de producción capitalista respecto de las tecnologías “en general” y de las tecnologías de la información, a la vez que tienen profundas implicaciones en los diversos modos de comunicación. Al respecto, Scolari (2008) ha señalado que la digitalización forma parte de gran parte de los procesos comunicacionales que tienen lugar en la actualidad, ya sea por la digitalización de los contenidos, de los soportes y/o de los procesos de producción (Scolari, 2008: 82). En este sentido, Scolari considera que las nuevas formas de comunicación tienen algunas características que las diferencian de las analógicas:

Si nos centramos en el proceso productivo y en la materia prima de las nuevas formas de comunicación, el concepto clave es *digitalización*; si consideramos el contenido (multimedia) y el soporte tecnológico (redes) del proceso de comunicación, la noción que lo distingue es *hipermedia*. Si concentramos nuestra mirada en el proceso de recepción de los contenidos, la palabra clave es *interactividad* (Scolari, 2008: 79).

Hasta aquí presentamos algunas de las diversas perspectivas teóricas que nos ayudan a pensar de qué manera las tecnologías digitales forman parte de la vida cotidiana de jóvenes de clases medias altas, contribuyen al modelado de sus vidas, y cómo los modos en que éstos usan los distintos artefactos también participa de la construcción de significados y usos sobre las tecnologías digitales. En el siguiente subapartado, avanzaremos en la reflexión acerca del modo en que conceptualizamos la relación entre individuo y tecnologías.

4.3 Los vínculos individuo-tecnología desde la perspectiva de la apropiación

Para darle nombre a esta vinculación individuos-tecnologías, solo con fines heurísticos y sin olvidar que dijimos que somos seres tecnológicamente constituidos y que por lo tanto no

existe algo así como una división tajante entre “individuo”, por un lado, y “tecnología”, por el otro, retomamos el enfoque socio-antropológico propuesto por Winocur (2009). Esta perspectiva debe ser considerada en un contexto en que en los estudios sociales sobre las tecnologías digitales y, en particular, en los que indagan en sus articulaciones con las desigualdades sociales, se ha manifestado la necesidad de diseñar abordajes teóricos y metodológicos que se enfoquen no sólo en los aspectos mensurables de los accesos y habilidades, sino en las calidades y tipos de los mismos (Di Maggio *et al.*, 2001).

En este contexto, el concepto de “apropiación” desarrollado por Thompson (1998) para el estudio de los procesos comunicacionales es recuperado por Winocur (2009) para el estudio de los modos en que individuos y grupos se vinculan con y a través de las tecnologías digitales, destacando que los vínculos con las tecnologías se construyen de manera procesual a lo largo de nuestra vida, en el marco de entramados culturales y familiares (Winocur, 2009). La “apropiación”, es pensada como un proceso tanto simbólico como material por medio del cual un sujeto o grupo toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998: 17). De acuerdo con distintos autores, la apropiación se construye sobre la base de experiencias presentes y pasadas con diversas tecnologías, así como de expectativas, nociones previas e ideas, tanto individuales como familiares, sobre estos artefactos (Cabrera Paz, 2009; Winocur, 2009).

Las modalidades que adquiere la apropiación se vinculan también con posiciones de clase y relaciones con los otros; y se desarrollan en relación con entramados culturales específicos que le otorgan valoración y significación a los artefactos tecnológicos (Winocur, 2009). En este sentido, Winocur ha sostenido que el uso de las tecnologías digitales “no es la relación pragmática con un objeto, sino con el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida de las familias de diversa condición sociocultural” (Winocur, 2009: 19). Por lo tanto, debemos tomar en consideración que las representaciones y usos de las tecnologías se constituyen en relación con la historia y las prácticas culturales heterogéneas de cada grupo social y están, a su vez, mediados por los procesos de desigualdad, las construcciones de los roles de género y la clase social.

Los modos en que los jóvenes y su entorno construyen distintos discursos sobre las TD será abordado a partir del concepto de “representaciones sociales” propuesto por Jodelet (1984). Para la autora, las dimensiones social y psicológica se articulan en la construcción de representaciones sociales a través de las cuales las personas significan, comprenden y actúan

en el mundo que las rodea. Así, las representaciones sociales son entendidas como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (...) una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Jodelet, 1984: 472-473).

Este conocimiento social actúa a modo de un saber práctico forjado a partir de experiencias tanto individuales como colectivas, a la vez que en relación a flujos de información, a la educación, y a modos de pensar y actuar transmitidos culturalmente que, en conjunto, posibilitan la comprensión del mundo que nos rodea (Jodelet, 1984). De acuerdo con esta autora, “este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad” (Jodelet, 1984: 473). De esta manera, “no es simple reproducción, sino *construcción* y conlleva en la comunicación una parte de *autonomía* y de *creación individual o colectiva* (Jodelet, 1984: 476). Tal construcción, es decir, de qué modo los distintos individuos y grupos se representan el mundo social y, en nuestro caso, a las TD, es indisociable de la posición social (Jodelet, 1984) y, consideramos también, de las intersecciones con el género, la etnia y la generación, entre otros.

5. Conceptualizaciones sobre las juventudes y la construcción del sí mismo

En los apartados anteriores avanzamos hacia la definición del andamiaje teórico con el cual nos aproximamos a los procesos de desigualdad y a la apropiación de las TD en la vida cotidiana de los jóvenes. En este apartado, realizamos una breve historización de la noción de juventudes y desarrollamos la perspectiva teórica que adoptamos al respecto. A su vez, presentamos las contribuciones teóricas de Goffman (2012) que recuperamos para analizar las prácticas que los jóvenes llevan adelante tanto *online* como *offline*. Posteriormente, explicamos cómo entendemos los vínculos que los jóvenes entablan con y a través de las TD

y discutimos el concepto de “nativos digitales” (Prensky, 2001).

5.1 Consideraciones en torno al concepto de juventudes

La noción de “juventud” y su diferenciación como un momento específico de la vida son recientes en Occidente (siglos XVII y XIX) y han sido objeto de diversas discusiones y conceptualizaciones en las Ciencias Sociales.

De acuerdo con Margulis y Urresti (2008), las primeras reflexiones en torno a las juventudes la entendían en singular, como juventud, y asociada a un momento de “moratoria social” en la vida de los individuos entre la madurez biológica y la madurez social, y se reservaba principalmente para los jóvenes pertenecientes a los sectores más favorecidos de la sociedad (Margulis y Urresti, 2008). Si bien esta noción de la juventud como moratoria social traía como novedad una diferenciación social de ese momento de la vida con respecto a otros, no llegaba a dar cuenta del modo en que diversas dimensiones, como por ejemplo el género, la etnia y la clase social, participan en la construcción de la juventud.

Según Chaves (2009) el proceso de surgimiento a nivel mundial de estudios sobre la juventud y los debates en torno a cómo denominarla deben ser entendidos en el marco de profundos cambios económicos, políticos y culturales que tuvieron lugar a partir de la década del '50 y que llevaron a que la juventud apareciera primero como un “problema social” (Chaves, 2009: 8), y los jóvenes como un nuevo actor social y político, antes que como una cuestión de interés científico (Chaves, 2009).

A nivel nacional, estudios sistemáticos sobre la juventud y autodenominados como tales comenzaron a aparecer en la década de los '80, con el retorno de la democracia (Chaves, 2009). Es así que en las últimas cuatro décadas en nuestro país proliferaron investigaciones que, desde una perspectiva que buscaba dar cuenta de la diversidad de formas de ser joven, abordan distintas dimensiones de su experiencia, siendo el trabajo y la educación dos de las temáticas más estudiadas (Chaves, 2009).

Los interrogantes y discusiones acerca de cómo nombrar, caracterizar y delimitar a un determinado grupo social en base a la dimensión etaria, distinguiendo así quiénes quedan “dentro” y quiénes “fuera” no son nuevos. El asignar características, roles, expectativas, tareas, estereotipos, entre otros, a las diversas edades es parte de las distintas maneras en que los grupos sociales, en diferentes lugares y momentos, “procesan socioculturalmente a las edades” (Chaves, 2009: 12). Al respecto, Chaves (2009) ha señalado una serie de elementos

en común en la literatura nacional, sobre los cuales recuperaremos los relativos a los modos de conceptualizar a la juventud. La juventud es pensada, en líneas generales, como una categoría analítica, que debe ser entendida de manera histórica y relacional, de acuerdo a los modos en que cada grupo social, en cada espacio y tiempo y en relación a múltiples dimensiones (como el género, la etnia y la clase, entre otras) define a ese momento de la vida. De esta forma, la juventud no puede concebirse como una categoría fija y universal, ni caracterizarse únicamente a partir de criterios etarios y biológicos (Chaves, 2009).

En cambio, debe ser entendida como una “condición social” (Chaves, 2009: 11) transitoria, aunque esto no signifique pensar a los jóvenes exclusivamente como seres en tránsito, que debe ser explicada en cada contexto específico, tanto en base a cómo los jóvenes la viven, sino también en relación a cómo este momento es caracterizado/visto por los diversos otros con los jóvenes se relacionan (familia, amigos, mercado, entre otros), de manera tal de dar cuenta de que manera los procesos de desigualdad y de diferencia contribuyen al modelado de esta condición juvenil (Chaves, 2009). Teniendo en cuenta lo señalado, Chaves propone

tomar juventud como categoría analítica que cobrará sentidos particulares al ser analizada inserta en el mundo social; será allí desde donde se podrá explicar como condición juvenil, es decir qué es ser/ estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes y no jóvenes, lo cual resulta en unos conjuntos identificables por auto y/ o heteropercepción a los que se denominará juventudes (Chaves, 2009: 15).

En ese mismo sentido, diferentes autores (Margulis, 2001; Reguillo, 2000) han puesto de manifiesto que el concepto de juventud debe ser pensado en el marco del complejo entramado de relaciones sociales e históricas en el que adquiere significación y a partir del cual se construyen representaciones, identificaciones y prácticas atravesadas por el género, la clase social, la cultura, la localización geográfica, entre otras dimensiones de relevancia. Así, se pone el acento en los modos en que las distintas clases, por ejemplo, piensan y viven la juventud, tanto los estereotipos y prescripciones que se construyen en relación a los jóvenes, como las prácticas que estos llevan adelante en su vida cotidiana y las relaciones que entablan. A su vez, si pensamos a los jóvenes como “como seres en relación” (Chaves, 2010: 37) debemos buscar dar cuenta tanto de los modos en que ellos se miran y proyectan a sí

mismos, como de las alteridades que ellos construyen -y se construyen en torno a ellos- y de aquellas prácticas y horizontes que se habilitan en cada época y lugar para los distintos jóvenes, atravesados por diferencias y desigualdades de género, etnia y clase, entre otras.

Tomando en consideración lo hasta aquí señalado, recuperamos la definición de juventudes¹³ propuesta por Chaves como:

un modo que propone la cultura de hacer vivir una parte de la vida, y de cómo los sujetos lo agencian: es el modo -forma cultural, esquema conceptual, sistema de símbolos, orden de significados- que articula la cultura (moderna y occidental) para explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia, desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales (Chaves, 2010: 38).

De acuerdo con de Singly, durante la juventud se inicia un proceso de individualización que se caracteriza por la puesta en cuestión de la familia como un Otro Significativo (OS) y la emergencia de nuevos OS. La presencia de OS en la vida de las personas es un elemento clave para el autor: “el individuo no puede tener una cierta consistencia sino dependiendo de los juicios de los otros, de su validación” (Martuccelli y de Singly, 2012: 69), es decir, de la mirada de estos OS. El proceso de individualización es necesariamente un proceso de “desafiliación” en tanto la puesta de distancia entre el individuo y la familia, entre su lugar como miembro de un determinado grupo familiar y su existencia como individuo en la sociedad, lo cual implica dejar de ser exclusivamente “el hijo o hija de” y comenzar a ser alguien separado y distinto (de Singly, 2000).

Sin embargo, la relación entre el yo que busca individualizarse y los OS es intrínsecamente inestable en las sociedades contemporáneas, ya que pende del equilibrio entre la referencia y apoyo que brindan éstos OS - que es central para la construcción de la propia identidad - y la necesidad de vivir esa propia identidad como algo que no depende de los demás (Martuccelli y de Singly, 2012: 70). Así, en el marco de este proceso de individualización, “los lazos

¹³ El pasaje del singular “juventud” al plural “juventudes” forma parte de un posicionamiento de para dar cuenta de los diversos y heterogéneos modos de vivir ese momento de la vida. La elección implica “una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de los significados más reproducidos en torno a de los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas” (Chaves, 2009: 15).

personales con vocación electiva y contractual” (Martuccelli y de Singly, 2012: 72) y “el reconocimiento interpersonal” (Martuccelli y de Singly, 2012: 72) se vuelven cuestiones clave. La juventud, en particular, es pensada por de Singly como un momento “en que las normas sociales y psicológicas le piden “desligarse” parcialmente de sus padres” (Martuccelli y de Singly, 2012: 70), comenzando a ocupar otras personas el lugar de los OS y dando lugar a la confrontación con los valores aprendidos en el hogar (Dayrell, 2007: 1114).

Además, una de las características de los tiempos contemporáneos es que la juventud puede ser pensada como un período de la vida en donde la autonomía y la independencia están desconectadas (de Singly, 2000) ya que las personas jóvenes muchas veces cuentan con las condiciones sociales y psicológicas que les permiten el ejercicio de cierta autonomía respecto de la familia, pero no tienen aún los suficientes recursos, económicos principalmente, para ser individuos independientes de su grupo familiar (de Singly, 2005: 110). Es en estos contextos que la propia habitación y el grupo de amigos se vuelven espacios en donde pueden desplegar su autonomía, aunque no hayan alcanzado la independencia económica (de Singly y Ramos, 2000). En los próximos capítulos analizaremos cómo los jóvenes construyen espacios físicos y virtuales en los que buscan autonomía de sus padres y madres. En particular, nos ocuparemos de los significados que adquieren ciertos espacios virtuales y artefactos tecnológicos para mantenerse conectado con amigos y para presentarse a sí mismos.

5.2 Presentación del sí mismo *online* y *offline*

Para analizar de qué manera las personas jóvenes se presentan a sí mismas frente a otras e interactúan, tanto en los espacios virtuales como fuera de ellos, recuperamos el enfoque dramaturgico de Goffman (2012). Si bien el contexto en que el autor desarrolló “La presentación de la persona en la vida cotidiana” es distinto al contemporáneo, y sus formulaciones estaban orientadas a delinear características de las interacciones cara a cara en espacios sociales físicos concretos, sus aportes tienen gran potencial para analizar la construcción de identidades individuales e interacciones dentro y fuera de los espacios virtuales (Hogan 2010). Diversas investigaciones han recuperado la propuesta teórica de Goffman para pensar los modos en que se construye y presenta el sí mismo en diversos espacios *on line*, especialmente en redes sociales virtuales (Lobinger y Brantner, 2015; boyd, 2014; van Dijck, 2013; Papacharissi, 2011; Lasén Díaz, 2009; Hogan, 2010; boyd, 2007). Al respecto, van Dijck (2013) ha señalado la potencialidad de estas contribuciones para analizar

los múltiples niveles de las identidades que los usuarios muestran *on line* y, junto con esto, dar cuenta del modo en que las plataformas (por su diseño y los intereses que las sustentan) promueven “la auto-expresión inconsciente a la vez que posibilitan la auto-promoción consciente”¹⁴ (van Dijck, 2013: 201). A su vez, las formulaciones de Goffman (2012) son clave para entender las tramas culturales en que los jóvenes se presentan como tales, se crean y recrean como individuos y construyen identificaciones, sin perder de vista cuáles son los marcos culturales que ponen en juego en cada interacción.

La perspectiva propuesta por Goffman (2012) ha contribuido a entender la constitución de las identidades de los individuos de modo relacional, en donde la persona se percibe a sí misma a partir de la mirada y la interacción con los otros. El “yo” emerge así como el resultado de procesos de internalización de estructuras culturales y posiciones sociales. En esos procesos, se incorporan no solo las reglas y valores, sino también la existencia de expectativas recíprocas en la acción, aspecto clave de la interacción. De acuerdo con Goffman el “sí mismo” es un “tipo de imagen, por lo general estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a su personaje” (Goffman, 2012: 282). En este sentido, Goffman (2012) establece una diferenciación entre el sí mismo y su poseedor, es decir, entre el individuo y la actuación que despliega en la interacción: “el “sí mismo”, como un personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica y cuyo destino fundamental sea nacer, madurar y morir; es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada” (Goffman, 2012: 283).

A partir de lo señalado, los conceptos de rol, fachada, expectativas recíprocas, conveniencia, establecimiento social, comportamiento y beneficios simbólicos esperados desarrollados por Goffman (2012) y Mayol (1999) que serán presentados en los próximos capítulos, nos brindan las claves a partir de las que analizaremos las prácticas de los jóvenes en los espacios virtuales a lo largo de esta tesis.

5.3 Acerca de los vínculos de los jóvenes con las TD

Una de las discusiones clave que atraviesa los estudios que indagan en los usos de TD por parte de jóvenes gira en torno a los conceptos de “nativos e inmigrantes digitales” propuestos por Prensky (2001). Los términos fueron desarrollados en el marco de una reflexión acerca de

¹⁴ Traducción propia.

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 acarrea para docentes que se relacionaban con estos artefactos de una manera totalmente distinta. En este sentido, el principal criterio de demarcación entre los nativos y los inmigrantes digitales, y lo que será luego foco de críticas, es la generación. Mientras los jóvenes, los nativos asume Prensky, han crecido y vivido toda su vida usando de diverso tipo de TD y tienen por ese motivo amplios saberes y habilidades para operar distintos artefactos, los adultos, es decir, los inmigrantes, han entrado en el mundo de las TD más tarde, se han incorporado -o buscan hacerlo- pasadas las instancias de socialización que tienen lugar en la niñez y adolescencia y carecen de buena parte de los conocimientos para incorporarse en el uso de las TD (Prensky, 2001). En este sentido, los inmigrantes no crecieron rodeados de TD, a diferencia de los nativos que se socializaron desde pequeños con diversas TD y se mueven en los espacios *online* como peces en el agua. Mientras los nativos hablan el lenguaje de las TD como si fuera su lengua madre, los inmigrantes conservarán siempre un acento como quien aprende de mayor 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 y jóvenes, por un lado, y adultos, por el otro, están asociados con un cambio en la estructura mental de los primeros que lleva a que procesen de distinta forma la información. Según el autor, esto produce un cambio radical en lo que los niños y jóvenes esperan de la educación y lo que los adultos pueden efectivamente ofrecerles, generando la disconformidad de los nativos respecto de la educación que reciben y la desorientación en los inmigrantes.

Los conceptos de inmigrantes y nativos digitales gozaron de gran aceptación y difusión mundial durante varios años antes de ser puestos en cuestión (White y Le Cornu, 2011; Helsper y Eynon, 2009). A nivel nacional y latinoamericano, el concepto fue ampliamente difundido y adoptado en diversas investigaciones (Urresti, Linne y Basualdo, 2015; Linne, 2014; Garay Cruz, 2013; López y Mendizábal, 2013; Artopoulos y Kozak, 2012; Piscitelli, 2006, 2009; entre otros). En algunos casos, las investigaciones realizaban una expresa adhesión al concepto y destacaban su potencialidad, mientras que en otras se lo retomaba como un término ya aceptado en la literatura académica para nombrar las formas en que las generaciones más jóvenes y las adultas se vinculan con las TD, aunque sin reflexionar

necesariamente acerca de las implicancias teóricas y metodológicas del término en sí ¹⁵. A nivel nacional, las críticas al término no han sido tan frecuentes como las adhesiones (Duek, Benítez Larghi y Moguillansky, 2017; Benítez Larghi, Aguerre, Calamari, Fontecoba, Moguillansky y Ponce de León, 2011; Benítez Larghi, Lemus, Moguillansky y Welschinger Lascano, 2014) y continúa vigente tanto en el discurso mediático y políticos como en la literatura académica. Sin embargo, en el plano internacional, la última década ha visto florecer miradas críticas a la formulación de Prensky (White y Le Cornu, 2011; Kennedy *et al.* 2010; Helsper y Eynon, 2009, Stoerger, 2009; Bennet *et al.*, 2008; Margaryan y Littlejohn, 2008; Mc Kenzie, 2007), propuestas de conceptualizaciones alternativas (White y Le Cornu, 2011 y Stoerger, 2009, por ejemplo), junto con un distanciamiento de su propia caracterización en términos de nativos e inmigrantes digitales desarrollado por Prensky (2009).

De acuerdo con White y Le Cornu (2011), los conceptos de nativos e inmigrantes digitales fueron de utilidad, en cierto momento, para identificar los modos en que distintos actores se vinculaban con las TD y construir tipologías (White y Le Cornu, 2011). A su vez, las preocupaciones plasmadas por Prensky (2001) contribuyeron a motorizar las discusiones acerca de cómo transformar los procesos educativos a la luz de los cambios tecnológicos, y cómo desarrollar aprendizajes en entornos mediados electrónicamente (White y Le Cornu, 2011).

Más allá de estos puntos a favor, diversos autores consideran que los términos contribuyeron a entender los vínculos de los individuos con las TD de una manera fija y rígida, como compartimientos estancos (White y Le Cornu, 2011; Helsper y Eynon, 2009, Stoerger, 2009). A su vez, el establecimiento *a priori* del criterio de etario para distinguir entre uno y otro grupo fue también duramente cuestionado por distintos motivos. En primer lugar, por no dar cuenta del modo en que las desigualdades de clases se traducen en dificultades para el acceso a TD y/o para el desarrollo de habilidades (White y Le Cornu, 2011). En segundo lugar, por invisibilizar la existencia de saberes y capacidades heterogéneas entre los jóvenes para usar las TD y tender unificar las experiencias de la juventud con estos artefactos (White y Le Cornu, 2011; Helsper y Eynon, 2009; Stoerger, 2009). En tercer lugar, las críticas se han

¹⁵ Helsper y Eynon (2009) han sostenido que el uso acrítico de estos conceptos y sin tener en cuenta sus implicancias sobre la relación de jóvenes y adultos con las TD, puede volverse especialmente problemático en la formulación de políticas públicas y en la educación, en tanto opaca, por un lado, las condiciones diferenciales en las que se encuentran los jóvenes con respecto a sus habilidades y saberes para usar las TD, así como para acceder a éstas, y, por el otro, dificulta la interacción entre estudiantes/jóvenes y docentes/adultos al hacer sentir a éstos últimos desprovistos de conocimientos y herramientas frente a nativos que son presentados como con un amplio dominio de las TD.

erigido en relación a la tendencia de los conceptos de nativos e inmigrantes digitales a 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 y Le Cornu, 2011). En cuarto lugar, las críticas al concepto se han dirigido contra la falta de evidencia empírica que permita sostener que los jóvenes tienen amplias y diversas capacidades con las TD y que los adultos carecen de éstas (Stoerger, 2009). En relación con esto, los cuestionamientos han apuntado a la imposibilidad de establecer a la dimensión etaria como el criterio estructurante de posibles diferencias de usos entre jóvenes y adultos (White y Le Cornu, 2011; Helsper y Eynon, 2009; Stoerger, 2009). De acuerdo con Stoerger (2009), el concepto de nativos e inmigrantes genera una divisoria entre los usuarios que no resulta operativa para el análisis, por lo que la autora propone pensar puentes entre ambos grupos en vez de diferencias tajantes, para ello sugiere el concepto de “crisol digital” [*digital melting pot*], a partir del cual pretende dar cuenta del modo en que saberes y habilidades se ponen en común *on line* y cómo pueden tener lugar procesos de aprendizaje. Junto con las mencionadas críticas, trabajos como el de Helsper y Eynon (2009) han analizado los usos de TD por parte de adultos y jóvenes y han llegado a conclusiones distintas de las premisas que están detrás de los conceptos de nativos e inmigrantes digitales. Si bien los hallazgos de las autoras soportan algunos de los argumentos de Prensky (2001), especialmente los relativos a que una gran parte de los jóvenes usa Internet, provienen de familias con abundancia de TD, se sienten confiados al vincularse con estas tecnologías y es probable que participen en actividades de aprendizaje *online* (Helsper y Eynon, 2009). Las autoras han hallado que la amplitud y diversidad de los usos, la experiencia y la educación son elementos que tienen más peso para explicar por qué ciertos individuos se vuelven “nativos digitales” que la dimensión generacional en sí (Helsper y Eynon, 2009). En este sentido, Helsper y Eynon (2009) consideran que un amplio manejo de las TD puede ser explicado principalmente por las posibilidades de acceso a este tipo de tecnología y la experiencia con las TD, a la que vez por el desarrollo de usos variados, y no por pertenecer a una generación en particular. A su vez, proponen pensar los vínculos y usos de las TD más “como un continuo de involucramiento con diversos artefactos, que como una dicotomía entre usuarios y no usuarios” (Helsper y Eynon, 2009: 15)¹⁶. Asimismo, consideran que no hay evidencia empírica que compruebe lo señalado por Prensky (2001) acerca de la transformación en la

¹⁶ Traducción propia.

estructura mental y en la forma en que se procesa la información por parte de los jóvenes debido a un uso intensivo y extensivo de las TD (Helsper y Eynon, 2009).

En trabajos previos (Benítez Larghi *et al.*, 2014), hemos realizado una revisión crítica del concepto de nativos e inmigrantes digitales por su tendencia a favorecer miradas estáticas de los modos en que las personas se vinculan con las TD y, por consiguiente, por su imposibilidad para dar cuenta de los procesos de cambio que experimentan los actores en sus usos, saberes y representaciones de las TD. En esa ocasión, también consideramos que la propuesta de Prensky (2001) tendía a una naturalización de los “trabajosos y desiguales procesos de transmisión y adquisición de saberes (digitales en este caso) en los cuales las personas (“nativos” o “inmigrantes”) aprenden ciertas “maneras de hacer” con estas tecnologías” (Benítez Larghi *et al.*, 2014: 72). De esta forma, se tendía a invisibilizar el trabajo de aprendizaje, a través de amigos, instituciones educativas o de sí mismos que los jóvenes llevaban adelante para usar las TD. Junto con lo señalado, consideramos también que el concepto vuelve dificultoso un análisis que intente trascender la llamada “brecha generacional” y, en cambio, incorpore elementos para comprender cómo se intersectan cuestiones de clase, género y generación en la apropiación de las TD.

La literatura especializada (Tomte, 2008; Mey, 2007; Volman *et al.*, 2005) ha dado cuenta de cuán significativas pueden ser las desigualdades de clase y género al momento de desarrollar saberes y habilidades para operar distintas TD. En este sentido, en investigaciones previas (Benítez Larghi, Moguillansky, Lemus y Welschinger Lascano, 2013) hemos señalado que englobar a todos los jóvenes bajo de la categoría de “nativos digitales” puede llevarnos a opacar las desiguales condiciones para la apropiación de las TD en las que viven jóvenes de distintas clases sociales. En relación con esto, hallazgos previos nos han llevado a considerar que “lo nativo” no está necesariamente dado por la cuestión generacional y que, si quisiéramos mantener esas categorías, tendríamos que ser capaces de dar cuenta de las diversas formas de ser nativos e inmigrantes en distintas dimensiones de los usos que las personas hacen de las TD.

Una vez sorteada la discusión entre nativos e inmigrantes digitales, nos interesa presentar algunas referencias teóricas respecto al modo en que los jóvenes se vinculan con y a través de las TD, y de qué manera éstas participan en el modelado de su vida cotidiana.

A partir de estudios sobre consumos musicales y usos de tecnologías por parte de jóvenes, Reguillo ha sostenido que “La red y sus intrincados y rizomáticos laberintos son un espacio

privilegiado para analizar la configuración de ‘mundos’ juveniles en los que es posible aprehender dos cuestiones claves: La agencia y la subjetividad” (Reguillo, 2012, p. 142). De esta forma, las tecnologías intervienen en el modo en que los jóvenes construyen sus identidades y moldean y significan sus prácticas cotidianas (Reguillo, 2012: 143), a la vez que en las formas en que se relacionan e interactúan con el mundo (Reguillo, 2012: 169). Los jóvenes no reciben de forma pasiva a las TD y la información y contenido que éstas pueden proveer, sino que “las integran en sus relaciones con los otros y en su sociabilidad, mediando éstas en el proceso de construcción de identidad” (Gil-Juárez, Vall-llovera y Feliu, 2010: 23). Teniendo en cuenta lo señalado, a lo largo de la presente investigación buscamos dar cuenta tanto de aquellas prácticas y representaciones de las TD que tienden a posibilitar la exploración, la construcción de gustos e intereses diversos entre los jóvenes, como de la existencia de poderosas regulaciones sociales sobre los “modos adecuados” de presentarse y moverse tanto dentro como fuera de los espacios virtuales.

CAPÍTULO 2

UN CONTEXTO DESIGUAL PARA LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

En el presente capítulo caracterizamos la situación en materia de accesos a computadoras, teléfonos celulares e Internet que formó parte del contexto en el cual se desarrollaron las trayectorias de apropiación de las TD por parte de jóvenes de clases medias altas de La Plata que aquí estudiamos. Para esto, analizamos estadísticas sobre acceso a TD a nivel mundial, regional y nacional. A su vez, a partir de los datos provistos por los Censos Nacionales 2001 y 2010 (INDEC, 2017), estudiamos cómo se relacionan la posesión de computadoras e Internet en el hogar con la posición social de los hogares, inferida a partir del nivel educativo.

Teniendo en cuenta el enfoque biográfico aquí adoptado, procuramos que la reconstrucción del contexto abarcara el período de la trayectoria vital de los entrevistados abordado en este estudio, el cual se extiende desde 1995 hasta 2016. Sin embargo, para algunos de los indicadores analizados la información disponible se abarca hasta 2015.

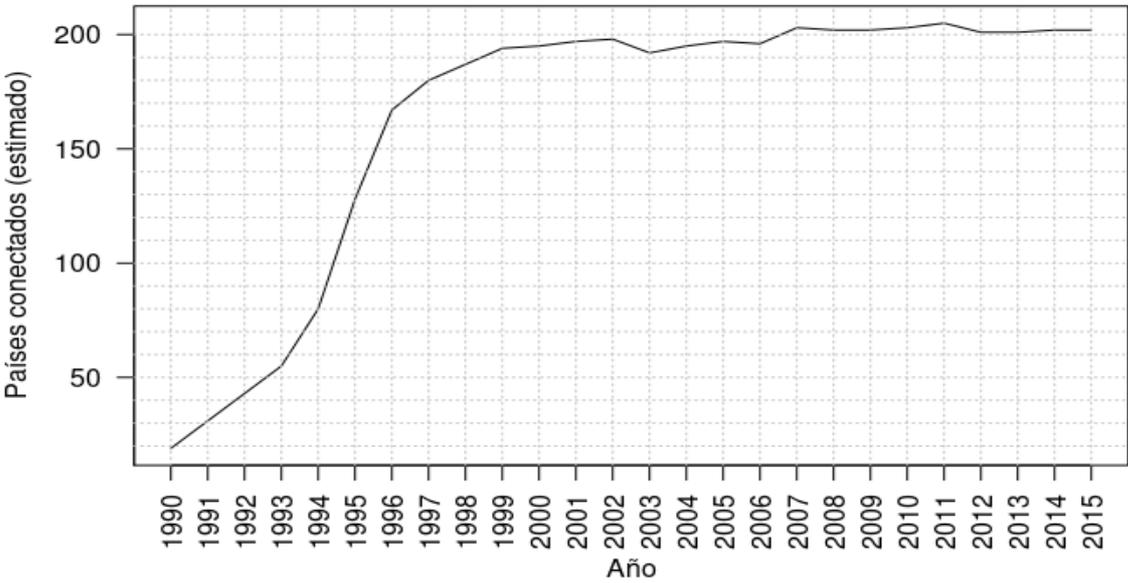
El inicio del siglo XXI marca la aparición de diversas mediciones locales e internacionales sobre la situación Argentina en materia de acceso y uso de TD. Sin embargo, dado que la información -con excepción de los censos o de la ENTIC- suele recabarse por parte de las empresas prestadoras de servicios de telefonía (móvil y fija) y de Internet, hallamos un mayor volumen de datos relativos a suscripciones a telefonía y conexión a Internet que sobre posesión de computadoras y celulares por individuo o por hogar. La posibilidad de contar con esa información hubiera sido de interés para conocer la disponibilidad de computadoras personales entre la población desde mediados de los '90 hasta la actualidad.

1. Panorama mundial de acceso a tecnologías digitales

Como distintos autores han señalado (a nivel mundial: Castells, 2008; latinoamericano: Winocur, 2007; y argentino: Benítez Larghi, Aguerre, Calamari, Fontecoba, Moguillansky y Ponce de León, 2011; entre otros), el proceso de expansión de las tecnologías digitales tuvo lugar en sociedades heterogéneas y caracterizadas por múltiples desigualdades sociales, económicas, generacionales, étnicas y de género, entre otras, teniendo como resultado la configuración de esquemas desiguales de acceso a las tecnologías. Por lo tanto, para comenzar, nos interesa caracterizar sintéticamente el panorama de accesos a tecnologías

digitales a nivel mundial y latinoamericano, ya que consideramos que las condiciones de acceso a diversas TD en nuestro país deben ser entendidas en el marco de procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios tecnológicos a nivel mundial.

En un relevamiento sobre el porcentaje de usuarios de Internet por país a nivel mundial hallamos que, entre los pocos países que contaban con este servicio en 1990 (19 de un total de 218, según estadísticas del Banco Mundial, 2017), Bélgica era el que menor porcentaje ostentaba, con un 0,0010% de su población usando la red, mientras que Estados Unidos era quien lideraba, con un 0,78% de conectados (Banco Mundial, 2017), Argentina, para ese entonces, aún no contaba con provisión de Internet hogareño. Un año después, en 1991, el panorama ya había comenzado a cambiar, quien lideraba ahora en usuarios de Internet era Noruega, con un 1,40% de su población conectada, y quien se encontraba en el último lugar era Tailandia, cuyos usuarios ascendían al 0,00005% de la totalidad de sus habitantes. Los primeros datos estadísticos con los que contamos para el caso argentino son recién para el año 1992, en ese entonces un 0,0029% de la población era usuaria de Internet.



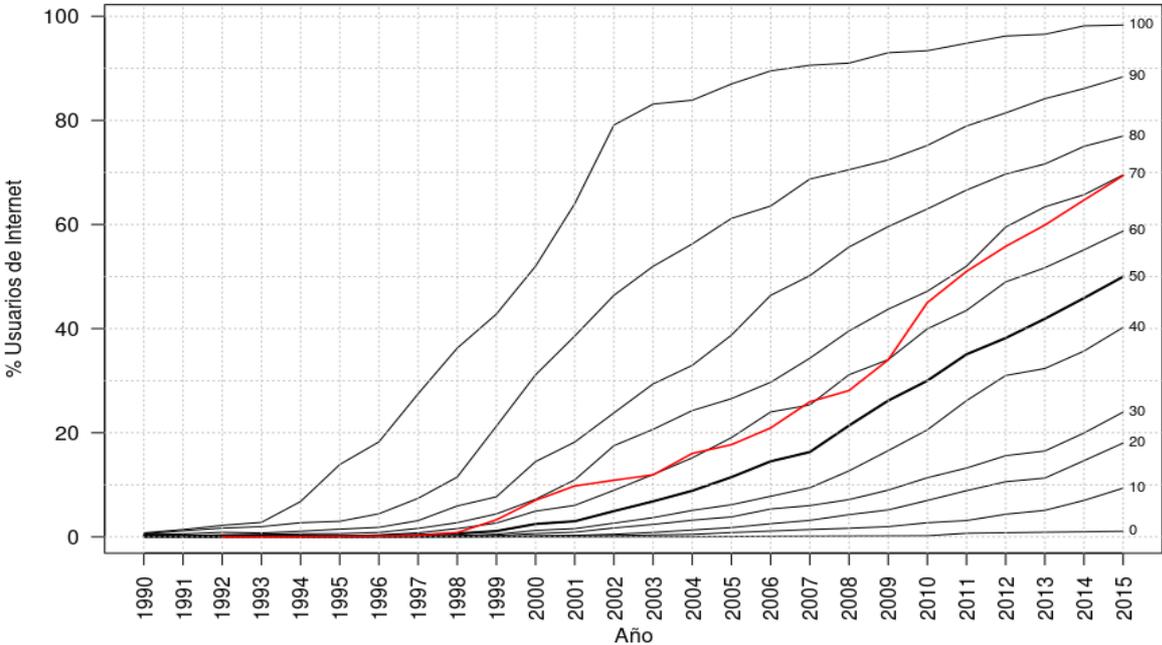
Elaboración propia en base a Banco Mundial (2017)

Dado que, en cada año, la cantidad de países que consideramos cambia (ver gráfico a continuación) porque se extiende a nuevos territorios la conectividad y, por lo tanto, la existencia de usuarios de Internet allí, decidimos analizar la evolución del porcentaje de

usuarios a través de percentiles.

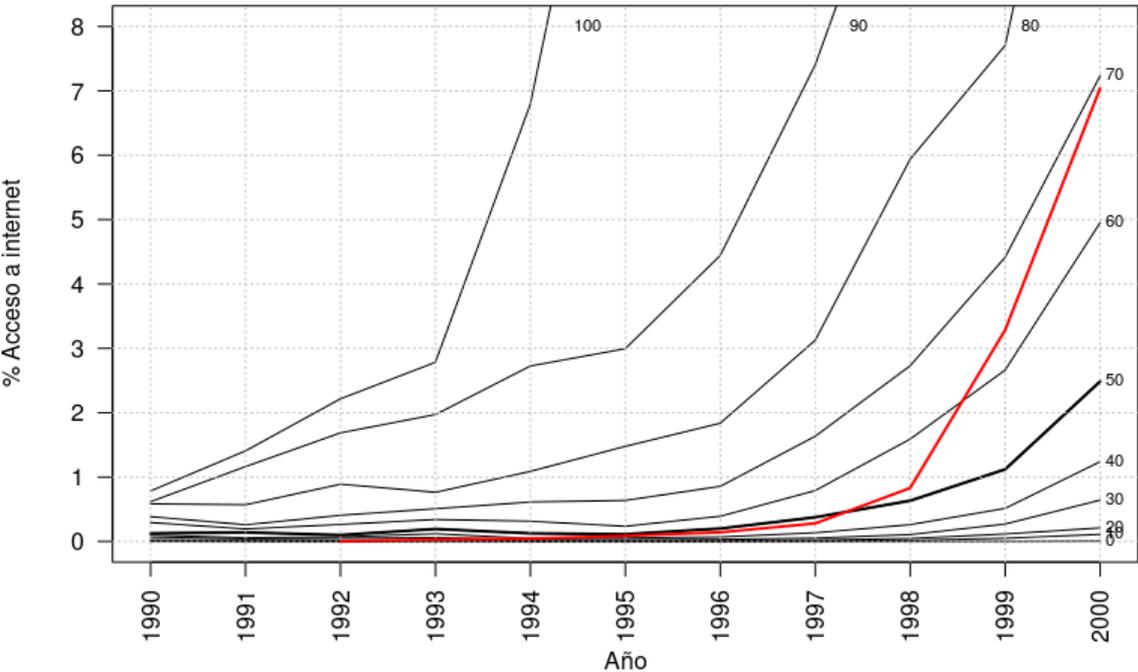
El gráfico de percentiles que presentamos a continuación nos permite ilustrar la evolución del porcentaje de usuarios de Internet a nivel mundial para el período comprendido ente 1990-2015, e identificar allí la trayectoria de Argentina (en color rojo). Los números que figuran al final de cada una de las líneas negras indican a qué percentil corresponde cada línea, de esta forma, entre 100 y 90 se encuentran contenidos los países con mayores porcentajes de usuarios de Internet a lo largo del período abarcado.

Si miramos el año 1996 la línea correspondiente al percentil 100 llega hasta el 20% de usuarios de Internet, lo cual significa que, en ese entonces, de los países que tenían Internet, como máximo el 20% de su población era usuaria. En el gráfico, a su vez, podemos apreciar de qué manera se va transformando a lo largo del tiempo el porcentaje de usuarios de Argentina en relación al resto de los países del mundo que, en cada año, cuentan con usuarios de Internet. Esto nos permite mostrar el crecimiento de Argentina en materia de usuarios de Internet y su posicionamiento para el final de la serie (2015) entre los países con mayores porcentajes de usuarios a nivel mundial (percentil 70).



Elaboración propia en base a Banco Mundial (2017)

Para el caso de Argentina, en el siguiente gráfico (detalle) se advierte que hasta el año 1998 el porcentaje de usuarios es muy bajo (menos del 1% de la población era usuaria de Internet) y nuestro país se ubicaba entre el percentil 30 y 40. A partir de 1998 comienza a experimentarse un marcado crecimiento del porcentaje de usuarios y ya para el año 1999, Argentina se ubica en el percentil 60, con un porcentaje de usuarios superior al 3% del total de la población nacional. En el 2000 los usuarios ya son el 7% de la población y el país se ubica en el percentil 70. En líneas generales, el crecimiento continúa de manera sostenida hasta 2015, aunque se evidencian leves caídas y amesetamientos, especialmente entre 2001 y 2003. A partir del año 2009 y hasta 2015 se vuelve a experimentar un crecimiento significativo que ubica nuevamente al país en el percentil 70 y con un 70% de usuarios de Internet.



Elaboración propia en base a Banco Mundial (2017)

Para finalizar, cabe destacar dos cuestiones. En primer lugar, el pronunciado crecimiento del acceso a Internet que experimentó la Argentina entre 1998 y 2000. Así, el contexto en que los jóvenes entrevistados comenzaron a utilizar las TD cuando eran pequeños se caracterizó por una incorporación masiva de población al acceso a Internet. Sin embargo, mientras el acceso a computadora e Internet por parte de los jóvenes de clases medias altas entrevistas siempre fue

de tipo hogareño, esta no era la situación de los miles de nuevos usuarios a fines de los '90. En segundo lugar, encontramos que, a nivel mundial, un conjunto de países desarrollados con indicadores de igualdad elevados entre su población (por ejemplo: Suecia, Noruega, Finlandia, Islandia, Canadá, entre otros) a lo largo del período 1990-2015 estuvieron por siempre por encima del percentil 90. Es decir, fueron desde un comienzo de las mediciones en materia de acceso a TD, quienes ostentaron un mayor porcentaje de usuarios de Internet, estableciendo así un nexo a nivel macro entre distribución de ingreso y acceso a TD. Otro conjunto de países caracterizado por su elevado PBI relacionado generalmente con su condición de principados, paraísos fiscales o por un vertiginoso crecimiento económico como los Países Bajos, Mónaco, Luxemburgo, los Emiratos, Liechtenstein, Bahrain, Dinamarca, Qatar, Bermudas, Suiza, también ostentaron para el período 1990-2015 posiciones cercanas al percentil 90. Una situación similar fue la de potencias económicas consolidadas como Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido.

2. Diferencias de acceso y uso de TD entre países desarrollados y en desarrollo

En el presente apartado describimos el panorama en materia de distribución de conexiones a Internet (fija y móvil), así como posesión de telefonía móvil y computadoras entre países desarrollados y en desarrollo. Para caracterizar la situación entre ambos tipos de países nos remitimos a las estadísticas elaboradas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU, 2017) y tomamos los siguientes indicadores: 1) suscripciones a banda ancha fija cada 100 habitantes, 2) suscripciones activas a banda ancha móvil cada 100 habitantes y 3) porcentaje de hogares con conexión a Internet. Para analizar este mismo escenario pero en materia de posesión de dispositivos tecnológicos, recuperamos datos sobre: 4) suscripciones a telefonía móvil cada 100 habitantes, y 5) porcentaje de hogares con computadora. Por último, 6) analizaremos los niveles de uso de Internet entre ambos grupos de países.

En primer lugar, encontramos que para el año 2005 había 12,27 suscripciones a **banda ancha fija cada 100 habitantes** en los países desarrollados, mientras que esa cifra llegaba a 1,38 en los países en desarrollo. Así, en los primeros había 8,89 veces más suscripciones que en los segundos (ITU, 2017).

A lo largo del período 2005-2015, las suscripciones a banda ancha fija en ambos grupos de países se expandieron notablemente, llegando a 29,03 en 2015 en los países desarrollados y a

7,07 en los en desarrollo (ITU, 2017). Si bien las diferencias persistieron, la brecha entre ambos grupos se redujo de forma acentuada, ya que la cantidad de suscripciones a banda ancha fija cada 100 habitantes pasó de ser 8,89 a 4,10 veces mayor en los países desarrollados (ITU, 2017). A su vez, la velocidad de crecimiento fue distinta en cada grupo de países. Mientras los desarrollados crecieron un 136,54% entre 2005 y 2015, los países en vías de desarrollo aumentaron sus suscripciones en un 424,92% (ITU, 2017).

En segundo lugar, los datos relativos a suscripciones activas a **banda ancha móvil** indican que para el año 2007 (primer año con estadísticas disponibles de esta serie) la cantidad de suscripciones cada 100 habitantes era de 18,47 en los países desarrollados y de 0,79 en los países en desarrollo (ITU, 2017). La brecha entre ambos implicaba que los desarrollados contaban con 23,37 veces más suscripciones (ITU, 2017). Al igual que con las suscripciones a banda ancha fija, las móviles crecieron de manera sostenida durante el período 2007-2015 (ITU, 2017).

Nuevamente, los mayores porcentajes de crecimiento los ostenta el grupo de países en desarrollo con un 4840,21%, mientras que el aumento de suscripciones en los desarrollados fue del 369,42% (ITU, 2017). De esta forma, aunque tuvo lugar un importante aumento en los países en desarrollo, no se revirtió la situación desigual entre ambos grupos de países, aunque sí se redujo de manera notable. Para 2015, los países en desarrollo contaban con 39,06 suscripciones activas a banda ancha móvil cada 100 habitantes, y los desarrollados con 86,68 lo cual implica que en los primeros había 2,21 más suscripciones que en los segundos (ITU, 2017).

En tercer lugar, para el año 2005, un 44,68% de los hogares de los países desarrollados contaba con **conexión a Internet**, mientras que esa cifra alcanzaba el 8,14% en los países en desarrollo (ITU, 2017). La diferencia en ese entonces llegaba a 36,54 puntos porcentuales (ITU, 2017). Diez años después, las ya pronunciadas distancias entre estos grupos de países ascendieron a 47,20 puntos porcentuales (ITU, 2017). Sin embargo, la velocidad de crecimiento fue mayor en el caso de los países en desarrollo, quienes crecieron en el período 2005-2015 un 318,30%, alcanzando al 34,07% los hogares con Internet (ITU, 2017). Por su parte, los desarrollados crecieron un 81,90% en el mismo período, y llegaron a una cobertura de Internet hogareño del 81,27% (ITU, 2017).

En cuarto lugar, respecto a **suscripciones a telefonía móvil cada 100 habitantes**, las diferencias entre países en desarrollo y desarrollados eran las más bajas para el año 2015, lo

cual inferimos que se relaciona con que las diferencias de origen también eran las menos acentuadas de la serie de indicadores que aquí analizamos.

En 2005, en los países en desarrollo había 22,92 suscripciones a teléfonos celulares cada 100 habitantes, y 82,09 en los desarrollados, por lo que en éstos últimos la cantidad de suscripciones era 3,58 veces mayor (ITU, 2017). Para 2015, los niveles en ambos grupos de países habían crecido notablemente, en coincidencia con lo que venimos señalando para los otros indicadores. En el caso de los países en desarrollo, las suscripciones habían trepado hasta 91,85 cada 100 habitantes, mientras que en los desarrollados eran de 120,58 (ITU, 2017). La diferencia entre ambos grupos se había reducido en poco menos de un tercio, ya que ahora los desarrollados contaban con 1,31 veces más suscripciones que los países en desarrollo (ITU, 2017). El aumento del porcentaje de suscripciones en cada caso evidencia una mayor velocidad para el grupo de países en desarrollo, que creció en un 300,73%, mientras que los desarrollados lo hicieron en un 46,88% (ITU, 2017).

En quinto lugar, el **porcentaje de hogares con computadora** también ostenta un marcado crecimiento para el período 2005-2015 en ambos grupos. Las diferencias, como venimos señalando, eran ya pronunciadas en el origen de la serie a favor de los países desarrollados, en los cuales un 55,50% de los hogares contaba con computadora, frente al 14,64% de los países en desarrollo. La distancia en puntos porcentuales en ese momento ascendía a 40,85 (ITU, 2017).

Para el 2015 esta diferencia había aumentado, llegando a 47,89 puntos porcentuales (ITU, 2017). Sin embargo, ambos grupos habían mostrado un importante aumento de la posesión de computadoras en el hogar y, en especial los no desarrollados, un mayor porcentaje de crecimiento. Los desarrollados ostentaban en 2015 un 80,77% de hogares con pc, y en los países en desarrollo ese porcentaje había trepado al 32,88%, con un crecimiento del 45,52% para los primeros y del 124,61% para los segundos (ITU, 2017).

En sexto lugar, hallamos que el **uso de Internet** entre ambos grupos de países también experimentó una importante expansión para el período 2005-2015. Una vez más, las diferencias entre países en desarrollo y desarrollados son notorias tanto al comienzo como al final de la serie.

Para 2005 un 7,75% de los habitantes de los países en desarrollo utilizaba Internet, frente a un 50,93% en los desarrollados (ITU, 2017). La brecha entre ambos grupos era de 43,18 puntos porcentuales (ITU, 2017). En 2015, en los países en desarrollo había aumentado el porcentaje

de usuarios de Internet, llegando al 35,28% de la población, éstos porcentajes también habían experimentado importantes crecimientos en los desarrollados, quienes ostentaban un 82,25% de usuarios (ITU, 2017). La diferencia entre ambos grupos había trepado para ese entonces a 46,97 puntos porcentuales. Sin embargo, los porcentajes de crecimiento habían sido mayores para los no desarrollados, quienes habían experimentado una expansión de la masa de usuarios de Internet en un 355,18% frente al 61,48% de los desarrollados (ITU, 2017).

Como hemos visto a lo largo del apartado, en el año 2005 existía una marcada diferencia de acceso a TD entre países desarrollados y en desarrollo. En este sentido, para la totalidad de los indicadores analizados (suscripciones a banda ancha fija cada 100 habitantes, suscripciones activas a banda ancha móvil cada 100 habitantes, porcentaje de hogares con conexión a Internet, suscripciones a telefonía móvil cada 100 habitantes, porcentaje de hogares con computadora y porcentaje de usuarios de Internet). La situación era sustancialmente más favorable para los países desarrollados. Las mayores diferencias de acceso a TD se ubican en términos de porcentaje de usuarios de Internet, en donde la distancia entre ambos grupos de países era de 43,18 puntos porcentuales. Por el contrario, las diferencias más acotadas se hallaban en las suscripciones a telefonía móvil cada 100 habitantes, en donde la cantidad era 3,58 veces mayor en los países desarrollados que en los países en desarrollo.

Durante el período 2005-2015 ambos grupos de países experimentaron importantes crecimientos en el porcentaje de hogares con computadores, hogares con Internet y usuarios de Internet, así como en la cantidad de suscripciones a banda ancha fija, a telefonía celular y de suscripciones activas a banda ancha móvil. Los indicadores en donde encontramos los mayores y menores crecimientos coinciden para ambos tipos de países: suscripciones activas a banda ancha móvil y porcentaje de hogares con computadora, respectivamente. Sin embargo, el ritmo de crecimiento fue mucho mayor en el caso de los países en desarrollo, aunque no llegaron a equiparar a los niveles de los desarrollados.

Los países en desarrollo, experimentaron para el período 2005-2015 un crecimiento del 4840,21% de la cantidad de suscripciones a banda ancha móvil cada 100 habitantes, mientras que este indicador creció en un 369,42% en el caso de los países desarrollados. La contraparte de este importante crecimiento la encontramos en el aumento del porcentaje de hogares con computadora, que fue del 124,61% en los países en desarrollo y del 45,52% en los desarrollados. La evolución de ambos indicadores nos permite ilustrar la magnitud del

proceso de avance del acceso a la telefonía celular con conexión a Internet y la generalización de su uso, en detrimento de la adquisición de computadoras para el hogar.

En coincidencia con lo ocurrido en 2005, para el año 2015 las menores diferencias entre ambos grupos de países las encontramos en las suscripciones a telefonía móvil cada 100 habitantes, que eran 1,31 veces más en los países desarrollados. Las mayores diferencias tuvieron lugar en el porcentaje de hogares con acceso a Internet, ascendiendo la brecha entre desarrollados y en desarrollo a 47,20 puntos porcentuales.

Para concluir, destacamos que si bien las pronunciadas diferencias en materia de acceso y uso de TD entre países desarrollados y en desarrollo que identificamos en el año 2005 se han atenuado hacia 2015, aun persisten condiciones para la apropiación de TD desiguales entre los habitantes de ambos grupos de países. Cabe señalar que el análisis aquí desarrollado nos brinda elementos para pensar la relación desarrollados-en desarrollo pero no proporciona información sobre cuáles son las condiciones de acceso a TD al interior de los países que componen ambos grupos, de manera tal de poder distinguir posiciones diferenciales para la apropiación a las TD. Teniendo en cuenta esto, en el siguiente apartado nos ocuparemos de analizar la evolución del acceso y uso de TD en América del Sur, identificando especialmente de qué manera se ha ido transformando en el período 1992-2015 la situación de Argentina.

3. Panorama de accesos a tecnologías digitales en América del Sur

A lo largo de este apartado analizaremos los comportamientos de los distintos países del continente en el período 1992-2015 en lo relativo a los siguientes indicadores: porcentaje de usuarios de Internet y cantidad de conexiones a Internet cada 100 habitantes.

Las primeras estimaciones sobre usuarios de Internet en nuestro continente datan de 1991, año en que únicamente Brasil contaba con una medición, la cual arrojaba que un 0,0032% de su población se conectaba a la *web*. Para el año 1992 se llevaron a cabo mediciones para Argentina, Chile, Ecuador y Venezuela, que poseían niveles de acceso significativamente menores a los de Brasil (para ese año alcanzaba el 0,012%) con excepción de Chile que lideraba con el 0,036% de su población conectada (Banco Mundial, 2017). En ese entonces, Argentina era el país de América Latina con menor porcentaje de usuarios de Internet, el cual ascendía al 0,0029% (Banco Mundial, 2017).

El resto de la década del '90 se caracterizó por el crecimiento del porcentaje de usuarios en todos los países de la región, aunque con marcadas diferencias. Mientras Chile y Uruguay se

alternaron a lo largo de toda la década el liderazgo, Ecuador, Paraguay y Perú fueron quienes exhibieron menores nivel de usuarios. Las diferencias entre ambos grupos de países se cristalizaron hacia el principio del nuevo siglo. Por un lado, para el año 2000, Chile con el 16,60% se ubicó como el país con mayor porcentaje de usuarios de Internet de la región, seguido por Uruguay con el 10,54% y Argentina con el 7,03%. Por otro lado, en ese mismo año, Paraguay fue el país que menor porcentaje de usuarios tuvo en el región, alcanzando el 0,75%, seguido por Bolivia con un 1,44% y Ecuador con un 1,46% de su población usuaria de Internet (Banco Mundial, 2017).

Los tres países que ostentaron los mayores porcentajes de usuarios a lo largo de la década (Chile, Uruguay y Argentina) tuvieron sus momentos de mayor crecimiento porcentual entre mediados y fines de los '90, como se ilustra en la tabla a continuación. Como veremos más adelante, si bien el crecimiento del porcentaje de usuarios de Internet se mantuvo en forma sostenida durante las primeras décadas del 2000, lo hizo a niveles mucho menores que los alcanzados entre 1994 y 2000. Consideramos que niveles de crecimiento se explican principalmente con la expansión de la masa de usuarios de Internet durante los primeros años posteriores al inicio del servicio en los países.

| Período de mayor crecimiento del % de usuarios de Internet en Chile, Uruguay y Argentina | | |
|---|-------------|------------------------|
| País | Años | Crecimiento (%) |
| Chile | 1999-2000 | 304,54% |
| | 1998-1999 | 146,85% |
| | 1994-1995 | 145,94% |
| Uruguay | 1995-1996 | 495,71% |
| | 1994-1995 | 396,41% |
| | 1997-1998 | 107,75% |
| Argentina | 1998-1999 | 295,36% |
| | 1997-1988 | 196,34% |
| | 1999-2000 | 114,30% |

Elaboración propia en base a datos del Banco Mundial (2017)

Durante la siguiente década y media se mantuvo el crecimiento del porcentaje de usuarios en

toda la región¹⁷, persistiendo también pronunciadas diferencias entre los países. Nuevamente, Chile, entre 2001-2007 y en 2011, y Uruguay, entre 2008-2010, lideraron alternadamente el proceso de crecimiento del porcentaje de usuarios. En 2012 fue Argentina el país que mayor porcentaje de usuarios alcanzó, manteniéndose en el primer lugar hasta 2015 (último año para el cual contamos con estadísticas disponibles para la región).

Para el período comprendido entre 2001 y 2015 los menores porcentajes de usuarios de Internet de la región correspondieron a: Paraguay para los períodos comprendidos entre 2001-2004 y 2010-2012; Bolivia entre 2005-2009 y en 2014; y Guyana en 2013 y 2015. Si bien su situación mejoró con el nuevo siglo, persistió una marcada diferencia con Chile, Uruguay y Argentina.

En 2015 Argentina fue el país de América del Sur con mayor porcentaje de usuarios de Internet alcanzando al 69,40%, seguido por Uruguay con un 64,60% y Chile con un 64,28%, ese porcentaje llegó al 38,20% en Guyana, al 40,90% en Perú y al Surinam en 42,76%. Como se puede advertir, las diferencias entre Argentina y Guyana alcanzaron en 2015 más de 31 puntos porcentuales, evidenciando una situación heterogénea y desigual en materia de penetración de Internet entre la población sudamericana.

4. Acceso y uso de tecnologías digitales en Argentina

La escasez de estadísticas para Argentina referidas a posesión de computadoras, teléfonos celulares y suscripciones a Internet para la década del 90 ha sido un obstáculo para reconstruir las condiciones de acceso a las TD tanto a nivel nacional como local. Sin embargo, esta vacancia también opera a modo de dato para nuestra investigación, poniendo de relieve las temporalidades de la constitución de la cuestión del acceso a las TD como un área problemática tanto para la investigación social como para el desarrollo de políticas públicas. El Censo 2001 (INDEC) incorpora por primera vez preguntas orientadas a establecer si los hogares cuentan con computadoras, conexión a Internet, telefonía fija, telefonía celular, videocasetera y televisión por cable. El Censo 2010 (INDEC), aunque con menor nivel de detalle que el 2001, también aborda interrogantes acerca de las TD. Posteriormente, la ENTIC (Encuesta Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación) llevada adelante por el INDEC por primera vez en 2011, se dedica exclusivamente a tratar a cuestiones

¹⁷La única excepción fue el período comprendido entre 2013 y 2014 para el caso boliviano, que experimentó un decrecimiento del porcentaje total de usuarios que pasó del 36,99% al 34,60%. Sin embargo, para 2015 los usuarios volvieron a crecer, alcanzando al 45,10% (Banco Mundial, 2017).

relativas al acceso y uso de diversas TD en todo el territorio nacional.

A su vez, la mencionada vacancia de estadísticas, nos remite también al proceso de difusión de este tipo de tecnologías en nuestro país. La primera computadora personal de venta pública apareció en los Estados Unidos en 1981 (de Caso, 2011). Algunos años más tarde, a mediados de los '80, hicieron aparición las primeras computadoras de uso hogareño en nuestro país (de Caso, 2011). Algunas eran fabricadas en el extranjero y luego importadas (como la Commodore-64 o la Atari) y otras se ensamblaban en el país con piezas provenientes del exterior (como la Drean Commodore-16 o la Talent DPC-200) según lo señalado por de Caso (2011). Sin embargo, no fue sino hasta mediados de los '90 que los clones de las computadoras personales de Apple e IBM provenientes principalmente de países asiáticos, así como las piezas para armarlas, comenzaron a difundirse masivamente en Argentina (de Caso, 2011).

En las páginas que siguen, analizaremos la evolución del acceso a las TD en Argentina, la provincia de Buenos Aires y la ciudad de La Plata. Para ello, nos concentraremos en el estudio de las transformaciones sufridas en los siguientes indicadores: a) usuarios de Internet, b) posesión de computadora y/o Internet en el hogar, c) posesión de teléfono celular por hogar, y d) abonados a banda ancha fija.

4.1 El proceso de expansión de tecnologías digitales en Argentina 1992-2015

La difusión del servicio de Internet comenzó en nuestro país en los primeros años de la década de los '90 y al comienzo alcanzó a un porcentaje limitado de usuarios. Las mediciones de más larga data con las que contamos, indican que en 1992 había un 0,00299% de la población argentina que utilizaba Internet (Banco Mundial, 2017). Este porcentaje creció de manera sostenida durante el resto de la década, a ritmos mayores al 48%. El período de mayor incremento se registró entre 1997 y 2000, en donde se pasó de un 0,2803% de usuarios a un 7,04%, (Banco Mundial, 2017). Luego del 2000 y hasta el 2015, el porcentaje de usuarios continuó creciendo pero a un ritmo menor que entre finales de los '90 y el comienzo del nuevo siglo. Ritmos de crecimiento superiores al 30% se registraron entre 2000 y 2001 con un aumento del 38,96% de los usuarios de Internet a nivel nacional; del 2003 al 2004, con un crecimiento del 34,61%; y del 2009 al 2010 cuando el crecimiento fue del 32,35%.

Mientras que sobre usuarios de Internet en la Argentina contamos con información estadística que se remonta hasta 1992, para reconstruir el acceso a computadora y a servicio de Internet

en el hogar, la información de más larga data es la correspondiente al Censo 2001, ya que en ese año se incorporaron al censo preguntas relativas al tipo y cantidad de tecnología (digital y analógica) presente en los hogares¹⁸.

4.2 Panorama de acceso a TD en los hogares entre 2001 y 2010

En este apartado reconstruimos la evolución del acceso hogareño a TD en hogares de la Argentina, en general, y de la provincia de Buenos Aires, en particular, para el período comprendido entre 2001 y 2010, a partir de los Censos 2001 y 2010 (INDEC, 2017). Cabe mencionar que dado que en los Censos no se incluyeron los mismos indicadores para medir el de acceso a tecnologías, para el caso del Censo 2001 analizaremos acceso a computadoras, teléfonos celulares e Internet, y para el 2010, acceso a computadoras, teléfonos celulares y uso de computadora.

Para el año 2001 la presencia de computadoras e Internet en el hogar era muy limitada entre la población argentina, solo el 20,50% de los hogares contaba con computadora y un 9,06% tenía, además, servicio de Internet. Si bien aun bajo comparado con los niveles que se registrarían en el Censo 2010, el acceso a celulares en los hogares era un poco más alto que el de computadoras, alcanzando el 27,10%. Por su parte, la posesión de teléfono fijo era ostensiblemente más alta, llegando al 57,04% de los hogares.

| Total del país: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2001 | | |
|--|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 10.073.625 | 100 |
| Tiene teléfono fijo y teléfono celular | 1.778.711 | 17,66 |
| Sólo tiene teléfono celular | 950.706 | 9,44 |
| Sólo tiene teléfono fijo | 3.967.349 | 39,38 |
| No tiene teléfono fijo ni celular | 3.376.859 | 33,52 |
| Tiene computadora con conexión a Internet | 912.901 | 9,06 |
| Tiene computadora sin conexión a Internet | 1.152.461 | 11,44 |
| No tiene computadora | 8.008.263 | 79,50 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2001 (INDEC, 2017)

Para el año 2010, se registran importantes cambios en el panorama de acceso a TD a nivel

¹⁸ Las estadísticas elaboradas por el Banco Mundial se realizan a nivel población, mientras que el Censo 2001 recupera la posesión de computadora, teléfono fijo y celular a nivel del hogar. En el Censo 2010 la posesión de computadora y celular son tomados como características de los hogares pero se incorpora a nivel poblacional la pregunta acerca de la utilización de computadora.

nacional. La posesión de celulares y computadoras muestra un gran incremento. En el caso de los celulares, su presencia en los hogares se incrementa de forma pronunciada, pasando del 27,10% en 2001 al 86,02% en 2010. Entre las computadoras, el incremento fue de un 20,50% a un 46,99%. Cabe recordar, que no contamos con datos del Censo 2010 acerca de la disponibilidad de conexión a Internet en el hogar.

| Total del país: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2010 | | |
|--|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 12.171.675 | 100 |
| Tiene teléfono fijo | 6.755.638 | 55,50 |
| No tiene teléfono fijo | 5.416.037 | 44,50 |
| Tiene celular | 10.470.239 | 86,02 |
| No tiene celular | 1.701.436 | 13,98 |
| Tiene computadora | 5.719.185 | 46,99 |
| No tiene computadora | 6.452.490 | 53,01 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2010 (INDEC, 2017)

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, encontramos que en 2001 los niveles de acceso a TD a nivel hogareño eran, en líneas generales, muy similares a los porcentajes nacionales. La diferencia más pronunciada la hallamos respecto a la posesión de teléfono fijo en el hogar que, en el caso de la provincia, era 7,31 puntos porcentuales mayor que a nivel nacional, arrojando un 64,35% de conexiones a telefonía fija entre la totalidad de los hogares bonaerenses. De acuerdo con el Censo 2001 (INDEC, 2017) un 79,28% de los hogares de la provincia de Buenos Aires no contaban con computadora y solo el 8,90% tenía computadora y conexión a Internet. La presencia de teléfonos celulares también era un baja, alcanzando al 26,22% de los hogares.

| Pcia. Bs. As.: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2001 | | |
|---|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 3.920.985 | 100,00 |
| Tiene teléfono fijo y teléfono celular | 712.553 | 18,17 |
| Sólo tiene teléfono celular | 315.522 | 8,05 |
| Sólo tiene teléfono fijo | 1.810.783 | 46,18 |
| No tiene teléfono fijo ni celular | 1.082.127 | 27,60 |
| Tiene computadora con conexión a Internet | 349.037 | 8,90 |
| Tiene computadora sin conexión a Internet | 463.338 | 11,82 |
| No tiene computadora | 3.108.610 | 79,28 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2001 (INDEC, 2017)

Los resultados del Censo 2010 (INDEC, 2017) muestran un nuevo panorama de acceso a las TD en la provincia, nuevamente en sintonía con lo ocurrido a nivel nacional. La posesión de computadora en el hogar creció un 132,73% alcanzando al 48,20% de la población bonaerense. Sin embargo, la mayor transformación se experimentó en la tenencia de teléfonos celulares que se incrementó en un 228,52%, llegando así al 86,14% de los hogares.

| Pcia. de Bs As.: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2010 | | |
|---|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 4.789.484 | 100 |
| Tiene teléfono fijo | 2.976.266 | 62,14 |
| No tiene teléfono fijo | 1.813.218 | 37,86 |
| Tiene celular | 4.125.700 | 86,14 |
| No tiene celular | 663.784 | 13,86 |
| Tiene computadora | 2.308.740 | 48,20 |
| No tiene computadora | 2.4807.44 | 51,80 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2010 (INDEC, 2017)

A la luz de los datos presentados, podemos concluir que las mayores transformaciones en el panorama de acceso a TD para el período 2001-2010 tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires se vinculan con el aumento de la posesión de teléfonos celulares, en primer lugar, y de computadoras, en segundo lugar.

Los datos suministrados por la primera ENTIC, Encuesta Nacional de Tecnologías de la

Información y la Comunicación realizada en el tercer trimestre de 2011 a la misma población encuestada en la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) y cuyos resultados permiten realizar estimaciones para el total de la población que reside en localidades de 2.000 o más habitantes en hogares particulares urbanos, nos habilitan a profundizar el panorama reconstruido a partir del Censo 2010 (INDEC, 2017).

Para el tercer trimestre de 2011, un el 52,8% de los hogares urbanos a nivel nacional poseía computadora y un 43,8% contaba con conexión a Internet (INDEC, 2012). Los valores relativos a tenencia de computadora exhiben un aumento de 5,81 puntos porcentuales entre el Censo 2010 y la ENTIC. A su vez, el 61,9% tenía teléfono fijo y el 85,6% contaba con al menos una línea de teléfono móvil funcionando (INDEC, 2013b) y, en total, el 95,4% de los hogares cuenta con algún tipo de servicio de telefonía (INDEC, 2013b). Cabe mencionar que la telefonía (fija y/o móvil) es uno de los servicios más ampliamente distribuidos en el territorio argentino, llegando en la mayor parte de las provincias encuestadas en el marco de la ENTIC a una cobertura superior al 90% (INDEC, 2013b).

Los territorios en los que se registran los mayores niveles de acceso a son Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los cuales sobrepasaban la media nacional. Por el contrario, los hogares de las provincias de Santiago del Estero, Río Negro y Formosa son los que registran menor acceso.

En términos de desigualdades ligadas a la disponibilidad de bienes tecnológicos en el hogar, a partir de los datos provistos por la ENTIC (INDEC, 2012), se observan pronunciadas diferencias de acceso en relación al quintil de ingreso total familiar de los hogares con ingresos. Los hogares del quintil 5 ostentaban porcentajes de acceso a teléfono fijo, móvil, computadora e Internet por encima del 75%, superando ampliamente a los valores promedio de acceso a bienes TIC para el total de hogares con ingresos. En ese sentido, las mayores diferencias fueron observadas en lo relativo a la posesión de computadora y de conexión a Internet, en donde los hogares ubicados en el quintil 5 superaron al promedio en 32,3 y 33,5 puntos porcentuales respectivamente.

En segundo lugar, cuando comparamos a los hogares ubicados en el primero y quinto quintil, las diferencias se vuelven aun más pronunciadas. Nuevamente, las brechas son más amplias en lo concerniente a tenencia de computadora, en donde la distancia es de 62,9 puntos porcentuales, y en posesión de conexión hogareña a Internet, en donde se registra una diferencia de 62 puntos porcentuales. Si bien las diferencias en posesión de telefonía (fija y

móvil) son importantes, no alcanzan la magnitud de las que encontramos en tenencia de computadora e Internet. Estos resultados nos permiten sostener la hipótesis de una distribución desigual de los bienes tecnológicos en los hogares argentinos vinculada a desigualdades de clase social, en este caso entendidas a partir del ingreso.

| Total nacional urbano. Acceso a bienes TIC según quintil de ingreso total familiar de los hogares con ingresos. 2011 | | | | | | |
|---|--------------------------------------|------------------|----------|----------|----------|----------|
| Bienes TIC | Total de hogares con ingresos | Quintiles | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Teléfono Fijo | 62,1 | 43,6 | 52,8 | 60,4 | 71,3 | 82,3 |
| Teléfono Móvil | 85,7 | 68,3 | 78,6 | 89,6 | 94,1 | 97,7 |
| Computadora | 53,1 | 22,4 | 35,1 | 54,1 | 68,5 | 85,3 |
| Internet | 44,0 | 15,5 | 26,1 | 42,8 | 58,2 | 77,5 |

Elaborada en base a ENTIC (INDEC, 2013b)

Como señalamos, los datos del Censo Nacional 2010 (INDEC, 2017) señalaban que un 46,9% de la población total del país poseía computadora en su hogar. Posteriormente, la ENTIC (Encuesta Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación) daba cuenta de un significativo aumento de los dispositivos en el hogar, llegando a fines del 2011 al 52,8% (INDEC, 2012). Recientemente, el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA) ha registrado que continúa creciendo la posesión computadoras en el hogar, disminuyéndose los hogares sin este dispositivo del 53% a 39,3%” (Tuñón, 2013: 93). Sin embargo, como también señala Tuñón (2013) el aumento de computadoras en el hogar ha sido mayor entre los estratos medios y altos. Al respecto señala: “todos los sectores sociales muestran progresos significativos, pero la merma del déficit fue de 20,6 p.p. en el estrato medio, frente a 13,3 p.p. en el estrato social muy bajo y 9 p.p. en el bajo” (Tuñón, 2013: 93). Algo similar ocurre con el acceso hogareño a Internet, que si bien ha crecido significativamente en los últimos años, y aproximadamente un 17% durante 2013 (INDEC, 2013), es entre los sectores de menores ingresos que se registran los menores porcentajes de acceso.

4.3 Panorama de acceso a TD en la ciudad de La Plata

La situación en materia de acceso hogareño a TD para el 2001 en la ciudad de La Plata estaba

en sintonía con los niveles a nivel nacional y provincial, aunque levemente más elevados en algunos indicadores.

En la ciudad, la posesión de computadoras alcanzaba al 32,11% de los hogares, ubicándose 2,55 puntos porcentuales por encima de los niveles nacionales y 2,49 puntos porcentuales por arriba de la provincia. Sin embargo, las mayores diferencias se evidencian respecto a la posibilidad de conectarse a Internet, ya que un 14,67% de los hogares platenses estaba conectado para 2001, en contraposición al 9,06% a nivel nacional y al 8,90% en el caso provincial.

En lo relativo a la telefonía, encontramos que el 30,32% contaban con dispositivos móviles, porcentaje levemente más alto de los hallados para la nación (27,10%) y la provincia (26,22) para el mismo año. Al igual que a nivel nacional y provincial, el teléfono fijo era el que presentaba mayor presencia en los hogares, alcanzando al 76,03%, un porcentaje que se ubicada por encima del 57,04% a nivel nacional y del 64,35% en el plano provincial.

| La Plata: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2001 | | |
|--|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 177.004 | 100 |
| Tiene teléfono fijo y teléfono celular | 42.249 | 23,87 |
| Sólo tiene teléfono celular | 11.415 | 6,45 |
| Sólo tiene teléfono fijo | 92.329 | 52,16 |
| No tiene teléfono fijo ni celular | 31.011 | 17,52 |
| Tiene computadora con conexión a Internet | 25.964 | 14,67 |
| Tiene computadora sin conexión a Internet | 30.864 | 17,44 |
| No tiene computadora | 120.176 | 67,89 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2001 (Redatam-INDEC, 2017)

Nuevamente, en consonancia con los cambios experimentados a nivel nacional y provincial, en el período comprendido entre 2001 y 2010 la ciudad de La Plata sufrió un marcado crecimiento de los niveles de acceso a TD en los hogares. En la ciudad, los mayores incrementos se observan en materia de acceso a telefonía celular en el hogar, la cual tuvo un crecimiento del 188,52%, alcanzando así al 87,48% de los hogares platenses. En el caso de posesión de computadora en el hogar, el crecimiento también fue importante, pasando del 32,11% al 59,47% y registrando así un aumento del 85,20%.

A partir del Censo 2010 también se advierten ciertas diferencias en el acceso respecto de los niveles nacionales y provinciales. Si bien en el caso de la posesión de celulares en los hogares, la ciudad de La Plata supera levemente los porcentajes de nación y provincia (por

1,46 y 1,34 puntos porcentuales, respectivamente), las mayores diferencias se dan en lo relativo al acceso hogareño a computadoras, en donde La Plata ostenta diferencias en puntos porcentuales de 12,48 con los niveles nacionales y de 11,27 con las cifras provinciales.

| La Plata: bienes tecnológicos disponibles por hogar. Año 2010 | | |
|--|----------------|--------------------------|
| Bienes disponibles | Hogares | Total hogares (%) |
| | 221.313 | 100,00 |
| Tiene teléfono fijo | 147.058 | 66,45 |
| No tiene teléfono fijo | 74.255 | 33,55 |
| Tiene celular | 193.608 | 87,48 |
| No tiene celular | 27.705 | 12,52 |
| Tiene computadora | 131.609 | 59,47 |
| No tiene computadora | 89.704 | 40,53 |

Elaboración propia en base a datos del Censo 2010 (INDEC, 2017)

Como hemos podido apreciar, el panorama de acceso a TD para el período 2001-2010 en la ciudad de La Plata no diverge significativamente de las condiciones a nivel nacional y provincial, salvo en algunos indicadores puntuales. En este sentido, en la posesión de servicio de Internet y de telefonía fija en el hogar para el año 2001 La Plata ostenta niveles más altos que nación y provincia. Para el año 2010, las mayores diferencias se advierten en lo relativo a acceso hogareño a computadora, en donde La Plata supera de holgadamente los valores a nivel provincial y nacional.

Más allá de este panorama un tanto más ventajoso para la ciudad de La Plata, nos preguntamos de qué manera se distribuye este acceso a TD entre la población. En concreto, nos interrogamos acerca de si es posible establecer algún tipo de asociación entre posiciones de clase (en este caso inferidas a partir del máximo nivel educativo alcanzado) y tenencia de dispositivos tecnológicos en el hogar.

Para abordar este interrogante, tomamos los datos de los Censos 2001 y 2010 (procesados a través de Redatam) correspondientes a posesión de bienes tecnológicos en el hogar y máximo nivel educativo alcanzado (como variable *proxy* para determinar la clase social), para la ciudad de La Plata y construimos una tabla de contingencia. Sobre dicha tabla realizamos una prueba de asociación (Chi cuadrado). La prueba realizada nos permite evaluar la hipótesis

nula de que no existe asociación entre las variables, en nuestro caso, máximo nivel educativo alcanzado y posesión de TD en el hogar. En la tabla que se encuentra a continuación, podemos apreciar cómo se distribuía el acceso a TD en el hogar según máximo nivel educativo alcanzado para la ciudad de La Plata, en el año 2001. En negrita se indican las frecuencias observadas y entre paréntesis en itálica las esperadas, de acuerdo a la hipótesis nula.

| Computadora e Internet | La Plata: Máximo nivel educativo alcanzado. 2001 | | | | | |
|------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| | Sin instrucción | Primario completo e incompleto | Secundario completo e incompleto | Terciario completo e incompleto | Universitario completo e incompleto | Total |
| PC con Internet | 7.821 <i>(11.739)</i> | 13.849 <i>(29.043)</i> | 21.515 <i>(25.046)</i> | 7.628 <i>(5.259)</i> | 36.123 <i>(15.849)</i> | 86.936 |
| PC sin Internet | 10.256 <i>(14.443)</i> | 24.475 <i>(35.732)</i> | 34.623 <i>(30.815)</i> | 8.943 <i>(6.470)</i> | 28.662 <i>(19.499)</i> | 106.959 |
| Sin PC | 56.362 <i>(48.257)</i> | 145.838 <i>(119.387)</i> | 102.680 <i>(102.957)</i> | 16.776 <i>(21.618)</i> | 35.712 <i>(65.149)</i> | 357.368 |
| Total | 74.439 | 184.162 | 158.818 | 33.347 | 100.497 | 551.263 |

Elaboración propia en base a Censo 2001 (INDEC, 2017)

El resultado de la prueba de asociación (Chi cuadrado) indica que existe una relación de dependencia altamente significativa entre las variables consideradas ($p < 0,001$; $\chi^2 = 68\ 847$; $gl = 8$). A fin de evaluar la magnitud de la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas, se calcularon residuos estandarizados (Agresti, 2007) para cada celda. Los residuos positivos de magnitud mayor a 3 indican que las frecuencias observadas son mayores que las esperadas. Por el contrario, residuos negativos con valores menores a -3 indican que las frecuencias observadas son menores a las esperadas.

| Computadora e Internet | La Plata: Máximo nivel educativo alcanzado (residuos). 2001. | | | | |
|------------------------|--|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| | Sin instrucción | Primario completo e incompleto | Secundario completo e incompleto | Terciario completo e incompleto | Universitario completo e incompleto |
| PC con Internet | -42.36 | -119.04 | -28.81 | 36.72 | 194.05 |
| PC sin Internet | -41.72 | -81.28 | 28.64 | 35.32 | 80.83 |
| Sin PC | 66.89 | 158.17 | -1.72 | -57.28 | -215.05 |

Elaboración propia en base a Censo 2001 (INDEC, 2017)

La misma prueba de asociación fue aplicada para los datos provenientes del Censo 2010. Los resultados del *test* indican, en sintonía con lo hallado para 2001, una relación de dependencia altamente significativa entre la posesión de TD en el hogar y el nivel educativo que cursa o cursó el jefe/de hogar¹⁹.

| Computadora | La Plata: Nivel educativo que cursa o cursó. 2010. | | | | | | Total |
|--------------|--|---------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| | Inicial (jardín, preescolar) | Primario y EGB | Secundario y Polimodal | Superior no universitario | Universitario | Post Universitario | |
| PC | 16.316 (17.642) | 74.777 (116.108) | 116.231 (120.282) | 36.643 (29.025) | 122.672 (86.507) | 8.575 (5.647) | 375.2 14 |
| Sin PC | 11.910 (10.583) | 110.987 (69.655) | 76.212 (72.160) | 9.796 (17.413) | 15.733 (51.897) | 461 (3.388) | 225.0 99 |
| Total | 28.226 | 185.764 | 192.443 | 46.439 | 138.405 | 9.036 | 600.3 13 |

Elaboración propia en base a Censo 2010 (INDEC, 2017)

¹⁹ Cabe aclarar que los Censos 2001 y 2010 no utilizaron las mismas categorías para nivel educativo, así como tampoco se midió la tenencia de TD en el hogar de la misma forma.

| Computadora | La Plata: Nivel educativo que cursa o cursó. 2010 (residuos) | | | | | |
|-----------------|--|----------------|------------------------|---------------------------|---------------|--------------------|
| | Inicial (jardín, preescolar) | Primario y EGB | Secundario y Polimodal | Superior no universitario | Universitario | Post Universitario |
| PC con Internet | -16.70 | -238.36 | -23.14 | 76.013 | 228.91 | 64.09 |
| Sin PC | 16.70 | 238.36 | 23.14 | -76.013 | -228.91 | -64.09 |

Elaboración propia en base a Censo 2010 (INDEC, 2017)

Teniendo en cuenta los resultados de los *tests* realizados, se corrobora la hipótesis que planteaba la existencia de una relación de dependencia altamente significativa entre la posición social (inferida a partir del nivel educativo del jefe de hogar) y la posesión de TD en el hogar. Esto nos indica que para el caso de la ciudad de La Plata, el acceso a TD a nivel hogareño se ha desarrollado sobre la base de un patrón estratificado socialmente. De esta forma, los jóvenes de clases medias altas con los que hemos investigado, cuyos padres y madres ostentan como mínimo nivel educativo terciario (completo), se corresponden con aquellos hogares platenses con accesos a TD que ocurrieron más tempranamente que allí donde los niveles educativos eran más bajos.

CAPÍTULO 3

ENFOQUE BIOGRÁFICO Y ETNOGRAFÍA VIRTUAL: PROPUESTAS PARA EL ESTUDIO DE LA APROPIACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Este capítulo tiene por objetivo exponer la estrategia metodológica con la cual llevamos adelante nuestra investigación. Para ello, comenzamos con la presentación de las características centrales del enfoque biográfico, y destacamos especialmente su potencial para el estudio de los procesos de desigualdad y de apropiación de las TD. En segundo lugar, desarrollamos la noción de “trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales”. Posteriormente, recorremos las definiciones generales de los métodos virtuales y especificamos cómo los incorporamos en la investigación. Con fines expositivos, los restantes apartados del capítulo están organizados cronológicamente. Allí describimos cómo realizamos la definición de la población de estudio, caracterizamos a las escuelas en donde hicimos las entrevistas, explicamos los criterios que guiaron la selección de los entrevistados y desarrollamos los pasos comprendidos en el trabajo de campo tanto *online* como *offline*. Por último, comentamos la estrategia que llevamos adelante para el análisis de los datos. Cabe mencionar que dado el diseño flexible (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) que aquí adoptamos, distintos pasos del proceso de investigación se superpusieron y decisiones tomadas inicialmente fueron luego reformuladas.

Antes de continuar, creemos necesario señalar que esta tesis se llevó a cabo en el marco de diversos proyectos de investigación colectivos que constituyeron instancias formativas fundamentales, tanto en lo relativo a cuestiones teóricas como metodológicas. En primer lugar, éstos ámbitos de trabajo grupal contribuyeron a modelar nuestras perspectivas sobre los modos en que las personas se vinculan con las tecnologías digitales a lo largo del tiempo y el espacio, buscando integrar en el análisis tanto las condiciones estructurales en las que se dan los usos de los artefactos tecnológicos, con las prácticas, representaciones y los significados se construyen culturalmente en torno a las TD.

En segundo lugar, nos brindaron un espacio de intercambio colectivo para familiarizarnos con la literatura sobre el enfoque biográfico y la reflexividad en las Ciencias Sociales, sus distintas vertientes y discusiones. Junto a esto, la participación en los proyectos nos permitió ganar experiencia en la confección de instrumentos de investigación y la realización de trabajo de campo desde la perspectiva biográfica, siendo esto un elemento clave para optar por este

enfoque en la investigación doctoral.

1. El enfoque biográfico: contribuciones para el estudio de los vínculos entre desigualdad y apropiación de tecnologías digitales.

La conformación, en las últimas cuatro décadas, de objetos de investigación vinculados al acceso y uso de las TD, implicó en diversas áreas de las Ciencias Sociales no solo el desarrollo de marcos conceptuales para entender los nuevos fenómenos en marcha, sino también el surgimiento de interrogantes acerca de cómo estudiarlos (Sandvig y Hargittai, 2015; Hine, 2005)²⁰. Desafíos y preocupaciones asociados a un objeto de investigación novedoso como las TD y las prácticas que en torno a éstas se desarrollan, han tenido como resultado la adaptación de métodos y técnicas ya conocidos. Así, metodologías tradicionales, como la etnografía, y técnicas como la entrevista y el grupo focal, han sido re elaboradas para llevarse a cabo en entornos virtuales (Hine, 2004; Turkle, 1997), a la vez que se han combinado en una misma investigación estrategias *online* y *offline* (boyd, 2015; Burrell, 2009).

En este contexto, nuestra investigación recupera los aportes de investigaciones que se ocuparon por desarrollar o reformular estrategias metodológicas para abordar de manera situada las diversas formas en que las personas y grupos se vinculan con y a través de las TD, así como los usos y significados que las prácticas con éstos artefactos tienen para los individuos (boyd, 2015, 2014; Burrell, 2009; Cabrera Paz, 2009; Winocur, 2009; Hine, 2004, entre otros).

Retomando las contribuciones de Thompson (1998), Winocur (2009) ha propuesto estudiar las relaciones con las TD a través de una perspectiva socio-antropológica y del concepto de “apropiación” (Thompson, 1998). Esto ha tenido su correlato en el desarrollo de estrategias cualitativas que, a través de distintos tipos de entrevista y de observación, posibilitaran la

²⁰En relación con esto, Sandvig y Hargittai (2015) plantean una distinción en el estudio de y/o con los medios digitales (que para los autores abarca el estudio de Internet, de medios móviles, de los nuevos medios, de las ciencias computacionales, de la ciencia de la Información, el estudio de la *cyber* infraestructura, entre otros). Es decir, una diferencia entre entender a los medios digitales como “instrumento” o como “objeto” de la investigación. Mientras en el primer caso, los medios digitales son usados como herramientas que permiten nuevas formas de acceso y procesamiento de los datos; en el segundo, los medios digitales, y lo que allí ocurre, se vuelve objeto de indagación social y es, en el marco de estos entornos, que se reformulan interrogantes clásicos del campo de las Ciencias Sociales, como la desigualdad, ente otros. Cabe aclarar, que esta distinción no excluye la posibilidad de considerar a los medios digitales como instrumento y como objeto en una misma investigación (Sandvig y Hargittai, 2015).

reconstrucción de los modos en que individuos y grupos usan y significan las TD en su vida cotidiana, incorporando a ello las intersecciones entre género, clase social y generación, entre otras. En esta perspectiva, poseen un lugar clave las dimensiones temporal y espacial, en tanto se considera que la apropiación de las TD se construye en el marco de prácticas y representaciones diversas que tienen lugar en distintos momentos y espacios de la vida cotidiana de las personas, a lo largo de su trayectoria vital. Estas dimensiones, tiempo y espacio, constituyen pilares centrales para la comprensión de fenómenos sociales desde el enfoque biográfico.

La perspectiva biográfica busca comprender cómo se articulan en el tiempo y el espacio, la agencia del individuo y la estructura, en el marco de procesos que tienen lugar a nivel micro, meso y macro (Muñiz Terra, 2012). Uno de los mayores desafíos, y a la vez potencialidades del enfoque, reside en el análisis de la agencia del individuo y cómo está se pone en juego, se ve restringida o posibilitada por las estructuras (Márquez, 1999). Trabajos recientes desde esta perspectiva han destacado el carácter dinámico de la agencia e identificado las formas que adquiere en relación al modo en que recursos, contextos, situaciones personales y familiares, así como condiciones personales confluyen en los procesos de toma de decisión a lo largo de la vida (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Con relación a esto, tanto Mora Salas y de Oliveira (2014) como Biggart *et al.* (2008) han señalado que es importante no desestimar la agencia de los sujetos pero tampoco perder de vista los efectos de los condicionantes y las estructuras, es decir, del modo en que interactúan oportunidades, recursos y condiciones personales.

De acuerdo con Ferrarotti (2011), en el abordaje biográfico se persigue “interpretar la objetividad de un fragmento de historia social partiendo de la subjetividad no eludida de una historia individual” (Ferrarotti, 2011), por lo tanto, “si los relatos de vida (y, por supuesto, las autobiografías) nos interesan, no es como historias personales sino en la medida en que estas historias “personales” no son más que un pretexto para describir un universo social desconocido” (Bertaux, 1999: 15). Por ello que el enfoque biográfico busca conocer no solo las vivencias de los actores, sino el modo en que son relatadas, la manera en que se relacionan con otros actores y con las instituciones, así como a sus representaciones y a los significados de sus acciones (Correa, 1999). En relación con esto, diversos autores (Muñiz Terra, 2012; Sautú, 2012; Márquez, 1999; entre otros) han reflexionado sobre la memoria y el olvido, los procesos de selección y evaluación en el relato biográfico. Al respecto, consideramos que la vida de una persona “es irreproducible, inaprehensible, irrecordable, incontable en su

diversidad y multidimensionalidad” (Piña, 1999: 2) y entendemos al relato como un proceso de creación, sujeto al olvido, pero también al recuerdo y la selección. El relato, es así, una construcción que surge en el momento de encuentro entre quien narra su vida y quien escucha, y no una cronología precisa y lineal sobre hechos e interpretaciones (Márquez, 1999). De esta manera, el relato biográfico, se vuelve relevante en la construcción identitaria del entrevistado: “cómo nos pensamos y cómo nosotros y los otros hablamos acerca de quiénes somos, condiciona nuestros modos de experimentar la realidad, de actuar y de vincularnos” (Duero y Limón Arce, 2007: 235).

Teniendo en cuenta lo señalado, consideramos que el enfoque biográfico cobra especial potencialidad para estudiar 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 vinculado con las TD. A partir de la reconstrucción de estas trayectorias buscamos comprender de forma diacrónica la construcción de vínculos, prácticas y representaciones de las TD. Esto implica identificar retrospectivamente espacios y temporalidades, actores, saberes, usos significativos, así como prácticas y relaciones habilitadas o condicionadas en relación a la apropiación.

Dado el carácter ubicuo y “naturalizado” de los vínculos con las TD, es necesario desarrollar instrumentos que nos permitan comprender la trama de significados, representaciones y sentires en los que el uso de estas se inscribe. Por lo tanto, las trayectorias de apropiación se reconstruyen en relación con procesos más amplios de producción del conocimiento, de sociabilidad, de subjetivación, de diferenciación y distinción, de desarrollo de habilidades, de acceso a la información, entre otros. Es decir, para comprender qué significan las TD en la vida cotidiana de las personas, para qué las utilizan y por qué recurren a ellas, se vuelve central comprender cómo comenzó su historia con las TD (Ching y Vidgor, 2005). En nuestro caso, las implicancias de esta decisión se volvieron tangibles cuando para reconstruir las trayectorias de apropiación de las TD fue necesario indagar también en los recorridos escolares, en la historia familiar, en las mudanzas y migraciones, en las prácticas de esparcimiento y tiempo libre, entre otras cuestiones, como mostramos a lo largo de la tesis. En síntesis, a través de Sautú (2012) podemos señalar tres elementos constitutivos del abordaje biográfico:

Primero, la existencia de un “yo” que es protagonista de los contenidos,

sucesos o procesos analizados en el estudio; segundo, esos sucesos o procesos tienen lugar en contextos histórico - político y sociales de diversos tipos (...); y tercero, existen puntos de inflexión que señalan la presencia de cambio o marcan aspectos destacables del transcurso de vida (Sautú, 2012: 48).

Así, la inscripción en la perspectiva biográfica nos permite profundizar en aspectos ya planteados en el concepto de apropiación, a saber: a) un individuo con agencia, hacedor de su vínculo con las tecnologías digitales, pero que sin embargo no es ajeno a procesos y estructuras que pueden devenir en ventajas o desventajas, en posibilidades o condicionantes; b) un individuo situado en un contexto social, económico y cultural específico, en el marco del cual construye sus vínculos con las tecnologías digitales, relación que ocurre a lo largo del tiempo y de diversos espacios y c) un individuo que experimenta procesos de cambio a lo largo de su trayectoria vital y en los cuales participa la apropiación de las TD.

2. La noción de trayectoria para el estudio de las biografías juveniles

Desde la perspectiva biográfica, entendemos a las trayectorias a partir del entrecruzamiento de procesos a nivel macro, meso y micro (Muñiz Terra, 2012) que se despliegan en espacios y temporalidades también macro, meso y micro, y en donde lo estructural, lo institucional y lo individual se articulan de formas diversas. Pries, al igual que Bertaux (1999), ha subrayado que el interés del enfoque biográfico no es el individuo en particular, sino que éste es tomado como “muestra o pauta de trayectoria y de orientación en el mundo social cotidiano e histórico” (Pries, 1996: 402). Es decir, las trayectorias individuales se vuelven relevantes en tanto nos permiten comprender de qué manera diversos procesos a nivel macro y meso son experimentados en un plano microsociedad, y cómo fenómenos de cambio a nivel estructural intervienen condicionando, a veces, posibilitando, otras, los recorridos individuales. Junto a lo señalado, recuperamos también la mirada crítica planteada por Machado Pais (2007), Biggart *et al.* (2008) y Roberti (2011) en torno a la linealidad de las trayectorias, a la tendencia a homogeneizar recorridos, y a entender las biografías como la sumatoria de una secuencia lineal. En cambio, consideramos necesario dar cuenta de la heterogeneidad de trayectorias posibles, así como de la existencia de puntos de inflexión, eventos y procesos de cambio que dotan a esos recorridos de nuevas direcciones, así como de la yuxtaposición de distintas posiciones en diversas dimensiones de las biografías que escapan a los “modelos” previstos

(Roberti, 2011). El cuestionamiento de la linealidad en las trayectorias no implica que se pierda su carácter cronológico (Roberti, 2011) pero sí conlleva el esfuerzo por dar cuenta cómo es elaborada la cronología en la biografía de cada individuo y qué elementos macro, meso y micro intervienen en tal configuración.

Teniendo en cuenta lo señalado, en esta investigación entendemos a las trayectorias de apropiación de las TD como procesos que se extienden en el tiempo y en el espacio, cuyo punto de inicio es variable y contextual, no puede definirse de antemano sino que debe establecerse para caso, en base al momento que cada persona identifica sus primeros vínculos con las TD. Esto dependerá no solo de cuándo distintos artefactos tecnológicos aparecieron en sus vidas sino, especialmente, del momento en que comenzaron a volverse significativos en alguna dimensión de su vida. Así, la trayectoria es entendida como un proceso por medio del cual un individuo se relaciona de distinta forma con diversas TD a lo largo de su vida, en el sentido de que se apropia simbólicamente y materialmente de ellas. Este proceso implica también la articulación de tiempos familiares e individuales (micro), con escolares e institucionales (meso), así como con procesos de cambio de largo alcance en la estructura social (macro) con espacios también heterogéneos (el propio hogar, el ciber, la escuela, la calle, entre otros) que adquieren significación para la apropiación de las TD.

La trayectoria de apropiación tal como la entendemos en esta investigación, se configura a partir de cuatro dimensiones: el acceso y consumo de TD, el desarrollo de habilidades para operarlas, los distintos tipos de uso y la construcción de representaciones en torno a las tecnologías por parte de los jóvenes y su entorno. Sin embargo, lo señalado no implica dejar de lado a sus opuestos, es decir, a la imposibilidad o desinterés en tener cierto objeto tecnológico o usar determinada plataforma, o la ausencia de habilidades para el uso de TD. Por el contrario, retomando los aportes del Constructivismo Social de la Tecnología que presentamos en apartados anteriores, consideramos que para reconstruir las trayectorias de apropiación debemos incorporar tanto a los usuarios como a detractores de una tecnología (Pinch y Bijker, 2013). Llevado esto a nuestro estudio, implica preguntarnos no solo por qué un joven comenzó a usar cierta TD sino también por qué no lo hizo, o por qué cambió hacia otras plataformas, aplicaciones, artefactos.

Si bien consideramos a las trayectorias de apropiación de las TD de manera individual, su conformación no puede desligarse de los ámbitos de socialización y sociabilidad de cada joven. Son esas instancias clave para entender cómo, a lo largo de la vida, se han ido

tramando accesos, consumos, aprendizajes, usos y representaciones de las TD.

Por último, al señalar que la trayectoria es un proceso que se extiende en el tiempo, estamos presuponiendo el movimiento, pero no es *a priori* de tipo lineal, implicando una progresión de, por ejemplo, menor acceso a TD a mayor o menos habilidades a más habilidades, o viceversa. En cambio, lo que buscamos es identificar en qué momento de la vida, y para cada persona en particular, tienen lugar cierto tipo de consumos de TD, usos y aprendizajes. Así, posiblemente logremos identificar de qué manera diversas TD participan de distintos momentos de la vida de los jóvenes, contribuyendo, de manera dialéctica, a su modelado.

3. El estudio de las prácticas *online*: la etnografía virtual.

Como señalamos en el primer apartado, la construcción de nuevos objetos de investigación implicó una búsqueda por desarrollar métodos afines al nuevo fenómeno de estudio. Los trabajos de Turkle (1997) fueron pioneros en este sentido, ya que la autora desarrolló estrategias de investigación basadas en su propia participación en los entornos *online* (plataformas de juego de rol) cuyas prácticas quería estudiar. Estas experiencias en donde los espacios virtuales eran parte del objeto y del campo de investigación, fueron un precedente que años más tarde dieron lugar a diversos estudios (boyd, 2015, 2014; Burrell, 2009; Hine, 2004).

Teniendo como objeto central los modos apropiación de Internet, Hine fue una de las pioneras en desarrollar una propuesta de etnografía virtual en tanto estrategia orientada a “observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de la tecnología” y “alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo las tecnologías en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella” (Hine, 2004: 17). De acuerdo con la autora, este tipo de etnografía, al igual que la no virtual, debe hacer frente al problema de la interacción entre investigador y anfitriones ya que si bien no presupone el desplazamiento físico del investigador hasta el campo, sí involucra una “intensa inmersión personal en la interacción mediada” (Hine, 2004: 82) y un recorrido por los espacios virtuales significativos. La relación entre investigador y el campo, y las dificultades y desafíos que ello conlleva en las etnografías no virtuales, no deja de existir que se ve reformulada, volviéndose clave el modo en que se negocia el acceso a los sitios virtuales, así como las observaciones de las interacciones que allí tienen lugar (Hine, 2004: 60). De esta forma, si bien no es posible conocer la totalidad de las acciones que las personas llevan a cabo en Internet, sí se puede intentar “vivir la

experiencia y comprender qué implica ser un usuario” (Hine, 2004: 70). Por lo tanto, experimentar el recorrido necesario para llegar a los sitios y desarrollar las habilidades requeridas es un aspecto central de la etnografía virtual.

Los desafíos relativos a la desfamiliarización son también puestos de relieve por la autora, para quien es necesario dar cuenta de las caracterizaciones dominantes acerca de Internet que circulan en cada época así como de las ideas previas con las que, como investigadores, arribamos al campo virtual (Hine, 2004). En este sentido, la familiaridad del investigador con el espacio virtual tiene dos implicancias. Por un lado, poseer conocimientos y habilidades puede facilitar el movimiento por los sitios virtuales, así como estar familiarizado con los códigos de estos espacios puede contribuir a la interacción. Pero, por el otro, también vuelve más dificultoso el proceso de extrañamiento y distanciamiento del objeto (Hine, 2004).

Mientras que el trabajo de Hine (2004) despliega su estrategia metodológica exclusivamente en el medio virtual y supone una observación participante del investigador en esos entornos, estudios posteriores han combinado aproximaciones *online* y *offline* (boyd, 2015, 2014; Burrell, 2009). En nuestra investigación, junto a la realización de entrevistas biográficas, llevamos adelante observaciones de las plataformas *web* más significativas para los jóvenes con los que investigamos. Las observaciones que realizamos fueron sin interacción, es decir, como investigadores no realizamos comentarios ni dimos “me gusta” a las publicaciones de los jóvenes. Sin embargo, no perdemos de vista que la sola acción de “seguir” a alguien en una red social virtual implica un modo de interacción. A su vez, en muchas ocasiones no solo hemos sido “seguidores” de los entrevistados, sino también seguidos por ellos, cuestión que tuvimos en cuenta al momento de definir qué tipo de perfil adquiriríamos en la red social virtual y las características que tendrían nuestras publicaciones allí.

Bajo la premisa de que es importante comprender las prácticas que los individuos llevan adelante en los espacios *online* de forma contextualizada (boyd, 2015; Burrell, 2009), se ha tendido a desdibujar la frontera entre los espacios virtuales y no virtuales. Esto no implica restarle especificidad a lo que ocurre en cada uno de éstos ámbitos, sino comprenderlos de manera articulada y, en muchas ocasiones, como un continuo en la experiencia cotidiana de los individuos con las TD (boyd, 2015). En este sentido, en sus estudios sobre usos de TD por parte de jóvenes, boyd (2015; 2014) ha puesto énfasis en abordar tanto las prácticas que se llevan a cabo *online* (como usar redes sociales, navegar por la *web*, entre otras) como las que ocurren por fuera (como juntarse con amigos en un bar, practicar deportes, ir de compras, etc).

Para finalizar, nos interesa realizar algunas consideraciones sobre la potencialidad de complementar en nuestra investigación la perspectiva biográfica con la etnografía virtual. La primera nos permite analizar de qué manera a lo largo del tiempo y el espacio, en distintos momentos de sus trayectorias biográficas, los jóvenes de clases medias altas se han relacionado con las TD. Es decir, reconstruir las trayectorias de apropiación de las TD. A su vez, el “acceso” a las experiencias y prácticas llevadas adelante por los jóvenes es mediado en las entrevistas por el discurso de sí mismo que construyen en el momento de encuentro con el investigador. La segunda, nos brinda la posibilidad de acceder al mundo de las prácticas que estos jóvenes realizan en entornos virtuales ya no únicamente desde el discurso de sí mismos que ellos realizan off line sino del que elaboran y reelaboran continuamente en el formato on line. Es decir, la etnografía virtual nos permite entrar en contacto con las prácticas que los jóvenes realizan con y a través de las TD de manera sincrónica, y ser así una suerte de espectador y participante a la misma vez.

4. Definición de la población de estudio

Nuestra investigación se inscribió en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992) y en una orientación no estándar (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) y exploratoria. La población de estudio estuvo compuesta por jóvenes estudiantes de clases medias altas de la ciudad de La Plata y el punto de acceso fue a través de las escuelas secundarias a las que asistían.

Como señalamos en el Capítulo 1, en nuestra investigación, la clase social como categoría heurística se vincula con el interés por abordar los modos en que los jóvenes experimentan la desigualdad, y su vinculación con las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales. Para delimitar la clase social de pertenencia de los jóvenes se realizó un recorte a partir de diferentes criterios, entre los que destacamos la escuela a la que concurrían. De acuerdo con Perosa (2009), la educación de los grupos más privilegiados de la sociedad no debe entenderse de manera homogénea, sino que es “un espacio tensionado para reproducir o producir diferencias y destinos” (Perosa, 2009: 14), en donde las escuelas “atienden, modelan y elaboran las expectativas familiares de distintos modos” (Perosa, 2009: 14). En este sentido, si bien no se puede inferir de manera lineal la clase social a partir de la institución educativa a la que se asiste, una de las consecuencias de la pronunciada fragmentación del sistema educativo argentino ha sido la constitución de circuitos educativos informales atravesados por la clase social como variable organizadora, que resultan en experiencias y significados

asociados a la escolaridad totalmente diferentes (Tiramonti, 2004).

Para una caracterización más ajustada de las escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata, nos pusimos en contacto con la Dirección de Información y Estadística (DIE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires), que nos brindó información relativa al tipo de gestión, matrícula, jornada y porcentaje de subvención por parte del Estado. A su vez, mantuvimos entrevistas con personal de instituciones educativas: directivos, docentes, dueños de establecimientos escolares, preceptores, entre otros. Junto a esto, analizamos el contenido publicado en las páginas *web* de distintas instituciones, teniendo en cuenta que ciertas instituciones construyen “discurso de sí” a partir del cual se proyectan al resto de la sociedad como ámbitos de formación de *élites* y grupos distinguidos (Martínez, Villa y Seoane, 2009). A partir lo analizado, definimos los siguientes criterios:

| Criterios para la selección de las escuelas | |
|--|---|
| Tipo de gestión | <ul style="list-style-type: none"> • Estatal • Privada |
| Matrícula | <ul style="list-style-type: none"> • Por curso • Por escuela |
| Ubicación geográfica | <ul style="list-style-type: none"> • Casco urbano • Periferia • Barrio |
| Infraestructura edilicia | <ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad • Estado de conservación del edificio • Laboratorio • Biblioteca • Sala de Informática • Otros (bufete, campo de deportes) |
| Jornada | <ul style="list-style-type: none"> • Simple (hasta 29 horas semanales) • Ampliada (30 horas semanales) • Doble (40 horas semanales) |
| Enseñanza de idiomas | <ul style="list-style-type: none"> • Idiomas enseñados • Carga horaria de idiomas • Exámenes internacionales de idiomas (optativos) • Exámenes internacionales de idiomas (obligatorios) • Evaluaciones internacionales de contenidos escolares en idioma extranjero (optativas) |
| Subvención del Estado | <ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje |
| Cuota | <ul style="list-style-type: none"> • Valor (\$) |
| Tipo de educación | <ul style="list-style-type: none"> • Laica • Religiosa |

Teniendo en cuenta estos criterios, seleccionamos tres escuelas, dos de gestión privada sin subvención y una estatal dependiente de la Universidad Nacional de La Plata²¹. Para la preservación del anonimato de quienes participaron en esta investigación, decidimos renombrarlas como: Colegio Pre-Universitario Público; Colegio Privado Casco Urbano y Colegio Privado Periferia Norte.

4.1 Caracterización de las escuelas

El Colegio Público Pre-Universitario está ubicado en un área próxima al centro del casco urbano de la ciudad y forma parte de los colegios “preparatorios” de la universidad nacional local (por lo que depende financieramente del presupuesto anual de esta institución), cuya función central fue en su origen “la formación propedéutica a los fines de que el alumnado continuara estudios superiores” (Di Piero, 2012: 109-110), reuniendo una matrícula proveniente principalmente de los sectores más favorecidos de la sociedad (Southwell, 2011). Si bien producto de cambios en las modalidades de ingreso a los colegios de la UNLP (de examen de ingreso obligatorio a sorteo público, año 1986) se han experimentado transformaciones en la composición de la matrícula en términos de clase social y en la actualidad no asisten únicamente niños y jóvenes provenientes de los sectores privilegiados, igualmente este grupo constituye la matrícula mayoritaria de estos colegios. En ese sentido, el Colegio Público Pre-Universitario continúa siendo un “colegio de élite” (Di Piero, 2012: 112). Ubicado en el casco urbano, en un imponente edificio, el nivel secundario se desarrolla en jornada ampliada, en donde la enseñanza de idiomas, Inglés principalmente y, en menor medida, Francés, ocupa buena parte de la currícula.

El Colegio Privado Casco Urbano se encuentra ubicado en el Barrio Norte de la ciudad, un barrio residencial, mientras que el Colegio Privado Periferia Norte está localizado en uno de los márgenes de City Bell, en la zona de desarrollo de buena parte de los barrios cerrados (*countries*) de la ciudad. Ninguno de estos dos colegios posee subvención estatal, lo cual implica, entre otras cosas, que el Estado es ajeno al sostenimiento económico de la institución y que, como contraparte, a diferencia de las escuelas que reciben subvención, no tienen limitaciones estatales para la fijación de la matrícula ni de la cuota mensual. De acuerdo por lo informado por personal de la DIE, en la práctica esto implica que este tipo de escuelas tiene

²¹ La Universidad Nacional de La Plata tiene una escuela primaria y tres escuelas secundarias en la ciudad de La Plata, más una tercera secundaria con orientación Agropecuaria en la localidad de 25 de Mayo.

cuotas significativamente más altas que el resto de las instituciones privadas. Por ejemplo, durante 2016²², en el Colegio Privado Periferia Norte la cuota mensual por estudiante de nivel secundario rondaba los \$10.000, mientras que en el Colegio Privado Casco Urbano alcanzaba los \$6.000²³. Los dos colegios eran en ese momento los que poseían las cuotas más elevadas de la ciudad, a las que deben agregársele las inversiones familiares para mantener un estilo de vida (Saraví, 2015a) afín: consumo de indumentaria, salidas, viajes, realización de deportes, entre otros, cuestiones de las que no es ajeno el Colegio Pre-Universitario. En este sentido, entendemos que la escuela

(...) encuentra en el *habitus* de clase media-alta de estos jóvenes y sus familias una afinidad que es percibida naturalmente, es decir, un ajuste o coherencia entre familia y escuela, donde la escuela no es percibida como la única institución clave en su socialización, sino como parte de una trama de circuitos e instituciones (Fuentes, 2013: 695).

En este sentido, los colegios privados elegidos se caracterizan por una propuesta educativa con un gran interés en la enseñanza de idiomas extranjeros: Inglés, en el Colegio Privado Casco Urbano, y Portugués e Inglés, en el caso del Colegio Privado Periferia Norte. Esto se traduce en una elevada carga horaria de idiomas desde nivel inicial. En el Colegio Privado Casco Urbano, en el nivel secundario tienen cinco clases semanales de 55 minutos de Inglés (distribuidas una por día) y se promueve que, opcionalmente, los estudiantes rindan el examen de la Universidad de Cambridge “First Certificate”²⁴ en 6to año de la secundaria. En el Colegio Privado Periferia Norte, la mitad de los contenidos curriculares son dictados en idioma Inglés por docentes bilingües, se promueve que rindan el “First Certificate” en 5to año de la secundaria, junto a exámenes internacionales de Portugués y evaluaciones internacionales de materias curriculares también en Inglés, en 6to año del nivel secundario.

²² Tomamos este año como referencia para las cuotas de los colegios porque fue el último en que realizamos trabajo de campo.

²³ Debido a las pronunciadas variaciones que sufrió el peso argentino entre 2015 y 2016 es difícil establecer una medida de comparación con una divisa internacional, a modo de referencia, tomamos los valores que alcanzó el salario mínimo, vital y móvil durante 2016 en Argentina, que fueron de \$6.810 desde junio, y \$7.560 a partir del mes de septiembre. Fuente: <http://www.infobae.com/2016/05/19/1812812-el-salario-minimo-vital-y-movil-sube-8060/>.

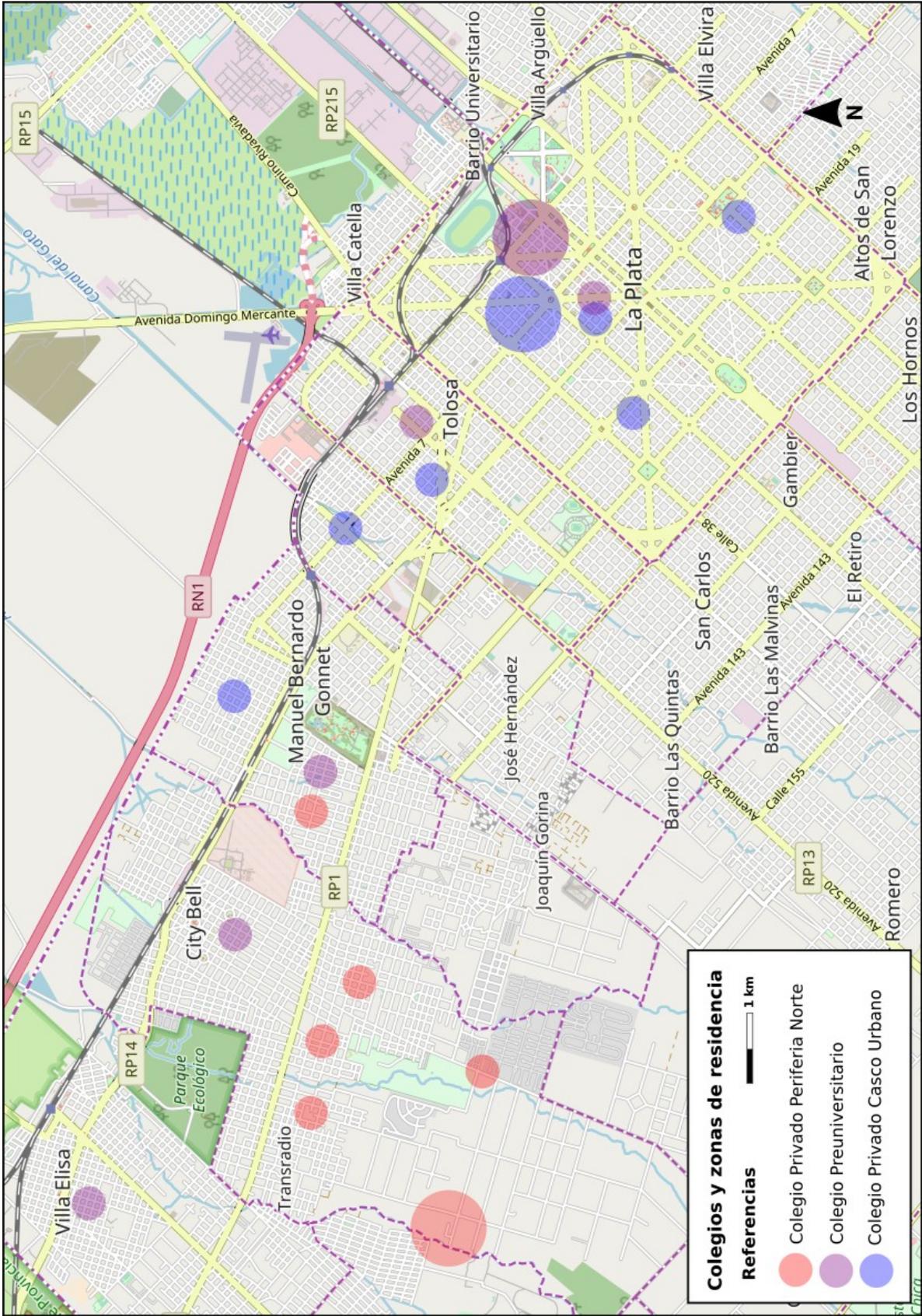
Recuperado el 13/12/2016.

²⁴ Examen internacional de idioma Inglés tomado por la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

Si bien el Colegio Privado Periferia Norte y el Colegio Privado Casco Urbano tienen aspectos en común, un conjunto de diferencias nos llevaron a incorporar a los dos dentro de la muestra, a saber: tipo de enseñanza; ubicación geográfica y área de residencia de los estudiantes; duración de la jornada y enseñanza de idiomas; valor de la cuota. El Colegio Privado Periferia Norte es católico, tiene una jornada doble y se ubica en una zona alejada del casco urbano y del centro del barrio de City Bell, próxima a *countries*, área en donde vive la totalidad de los jóvenes entrevistados. En cambio, el Colegio Privado Casco Urbano no profesa enseñanza religiosa, tiene jornada ampliada y está localizado en el casco urbano, en la zona cercana al centro de La Plata. La mayor parte de los estudiantes que entrevistamos en este colegio vivían en el casco urbano de La Plata o en la periferia norte más próxima al casco urbano, por ejemplo, en los barrios de Tolosa, Ringuet y Villa Castells.

La localización geográfica de las escuelas seleccionadas fue una cuestión especialmente tomada en cuenta, en tanto analizada conjuntamente con los barrios de residencia de los jóvenes, nos informa sobre los recursos necesarios para asistir diariamente al colegio, así como trasladarse y habitar la ciudad. En este sentido, mientras el Colegio Pre-Universitario y el Colegio Privado Casco Urbano están ubicados en áreas muy conectadas por transporte público (varias líneas de buses e incluso tren en el caso del primero) a distintos puntos dentro y fuera del casco urbano, a la zona del Colegio Privado Periferia Norte solo llega un ramal de una línea de bus público (con un servicio con baja frecuencia, aproximadamente cada 25 minutos), y para llegar al colegio hay que caminar aproximadamente un kilómetro luego de descender el ómnibus.

A continuación, presentamos un plano en donde se puede distinguir el área en que se localizan los colegios (los círculos más grandes) y las zonas de residencia de los jóvenes que asisten a cada escuela (en círculos más pequeños del mismo color). Cabe aclarar que no se incluyeron zonas (por ejemplo la periferia Sur) ya que allí no reside ninguno de los entrevistados.



De acuerdo con Fuentes “la escuela, en la definición de su perfil o imagen, en la publicitación de sus valores, en la definición de sus propuestas de enseñanza, demarca un campo de posibles destinatarios de su acción educativa” (Fuentes, 2013: 699). En este sentido, los tres colegios seleccionados en nuestra investigación presentan un discurso de sí (Martínez, Villa y Seoane, 2009) en donde se destacan la excelencia educativa y pedagógica, plasmada tanto en los contenidos curriculares como en las modalidades de enseñanza y evaluación, aspectos señalados como distintivos de las instituciones de élite (Van Zanten, 2009). Junto a esto, la enseñanza de idiomas también adquiere un lugar central, por ejemplo, las autoridades del Colegio Privado Periferia Norte presentan al colegio como “el único trilingüe de La Plata”, y desarrolla esta propuesta a partir de la enseñanza del portugués y de “la inmersión en la lengua inglesa” (Directivo y Socio Fundador del Colegio Privado Periferia Norte). A su vez, en el caso del Colegio Pre-Universitario, se destaca la preparación para el ámbito académico superior a partir de una currícula con contenidos afines a los universitarios y una regulación de tiempos escolares más autónoma que la establecida para los colegios secundarios dependientes de la DGCyE.

5. Trabajo de campo

Una vez seleccionadas las escuelas, tuvimos por delante “la entrada al campo”, la cual logramos debido a una combinación de trámites administrativos y contactos personales con las instituciones, que facilitaron significativamente nuestro recorrido. En este sentido, hay dos cuestiones que nos interesa comentar. Para el ingreso a la escuela pública, perteneciente a la UNLP, debimos sortear una serie de pasos administrativos que implicaron entrevistas con autoridades del Rectorado encargadas del área de educación secundaria para, dado ya el visto bueno, comenzar con las conversaciones con los directivos del establecimiento elegido. Cada instancia fue acompañada de su correspondiente nota, elevada oportunamente por autoridades del IdIHCS, del CIMeCS, o de la UNLP. Una vez en el colegio, comentamos los objetivos de nuestra investigación, la metodología y enviamos los guiones de entrevista y encuestas para que fueran analizados por las autoridades de la escuela

En el caso de las escuelas privadas, contactos personales de miembros de los equipos de investigación y de colegas con los colegios fueron recursos clave para concretar nuestras primeras entrevistas con los directivos de las instituciones. En ambos casos (Colegio Privado Casco Urbano y Colegio Privado Periferia Norte) nos reunimos con las autoridades y les

comentamos las características de nuestra investigación, objetivos y metodología. En estas ocasiones, no fue necesario que los instrumentos (encuesta y guión de entrevista) fueran evaluados por las autoridades de los colegios. La posibilidad de "abrir las puertas del campo" propiciada por nuestros contactos personales que tenían vinculación directa con las instituciones, contribuyó a que, a los ojos de las autoridades, no fuéramos percibidos como completos extraños y ajenos al campo. En relación a nuestro tema de investigación, autoridades y docentes de los tres establecimientos se mostraron muy interesados y preocupados también por las implicancias del uso frecuente de las TD en las aulas por parte de los jóvenes, comentándonos en algunos casos problemáticas que habían tenido a raíz de situaciones de *bullying* entre los estudiantes.

Para caracterizar a la población dentro de cada una de las escuelas elegidas, realizamos una encuesta con los estudiantes que estaban cursando cuarto y quinto año. Debido a que cada institución poseía distinta matrícula, por ejemplo, el Colegio Pre-Universitario tiene diez divisiones por año con aproximadamente 25 estudiantes en cada una, mientras que el Colegio Privado Periferia Norte cuenta con una división por año con un máximo de 20 estudiantes, en algunos casos aplicamos la encuesta a todos los estudiantes de un mismo año y en otros realizamos una selección aleatoria. La encuesta fue auto-administrada, se llevó a cabo en horario escolar (dentro de los salones de clase) y nos permitió obtener información relativa a:

- Acceso a la tecnología en el hogar (tipo y cantidad de dispositivos presentes, conexión de Internet, antigüedad de las TD)
- Composición de la familia
- Ocupación y nivel educativo de padre y madre
- Barrio de residencia
- Realización de trabajos remunerados y no remunerados (domésticos y extra domésticos)
- Uso de TD (tipos de usos y frecuencias)
- Habilidades para operar TD
- Expectativas para el futuro (educación, trabajo)

Una vez procesada la información obtenida a partir de las encuestas, tarea que realizamos combinando SPSS con Excel, estuvimos en condiciones de realizar una caracterización más ajustada de la población de cada institución y, a partir de eso, continuar con la definición de la muestra.

5.1 Selección de entrevistados

Siguiendo los principios del muestreo intencional (Marradi *et al.*, 2010), definimos los siguientes criterios:

| Criterios para selección de entrevistados | |
|---|--|
| Criterios socioeconómicos | <ul style="list-style-type: none"> • Barrio de residencia: Casco Urbano (zonas como: Barrio Norte, Centro, Meridiano V, La Loma), Periferia Norte (Tolosa, Ringuelet, Gonnet, City Bell, Villa Elisa). • Cantidad de miembros de la familia residentes en el hogar: máximo 6. • Cantidad de habitaciones del hogar: un dormitorio por integrante con excepción de los cónyuges, más escritorio/sala de juegos. • Propiedad del lugar de residencia: dueños. • Formación educativa de padre y madre (nivel completo): secundario (solamente uno de los progenitores), terciario, universitario, posgrado. • Situación laboral de padre y madre: profesionales en relación de dependencia o cuenta propia. |
| Criterios tecnológicos | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de TD en el hogar: un <i>smartphone</i> por persona (con excepción de menores de 10 años), al menos una computadora, al menos una <i>tablet</i>, consola de videojuegos. Servicio de Internet. • Diversidad de TD en el hogar: amplia. • Antigüedad de TD: más de 20 años. • Tipos de uso de computadora, celular e Internet: muy intensivo, medio, poco. • Usos frecuentes de computadora, celular e Internet: lúdicos, comunicativos, escolares, sociabilidad, presentación del sí mismo. • Participación en redes sociales: muy frecuente, frecuente y poco frecuente. |
| Criterios individuales | <ul style="list-style-type: none"> • Género: varones y mujeres • Intereses y <i>hobbies</i> en el tiempo libre: realización de deportes (rugby, hockey), asistencia a gimnasio, a danzas, a idiomas, aprendizaje de instrumentos. Salidas a restaurantes, bares, a bailar. Cine, teatro. Realización de viajes al exterior. • Proyectos a futuros: carrera universitaria, trabajo. • Estancias en colegios secundarios en países extranjeros (Solo para el Colegio Privado Casco Urbano y el Colegio Privado Periferia Norte) • Realización de cursos intensivos de idioma en el extranjero: viajes a países angloparlantes. |

La cantidad definitiva de entrevistados fue determinada a partir del criterio de saturación

teórica (Glaser y Strauss, 1967), buscando mantener una proporción equitativa entre géneros. Seleccionamos un total de 27 jóvenes, entre varones y mujeres que se encontraban cursando el ciclo orientado de la escuela secundaria (4to a 6to año), con quienes realizamos un total de 51 entrevistas biográficas y, de manera complementaria, hicimos observaciones en sus perfiles de redes sociales virtuales y visitamos las páginas *web* que mencionaron durante las entrevistas. Una de nuestras preocupaciones al momento de realizar los encuentros con los jóvenes residía en el espacio elegido: el colegio. Por un lado, la institución escolar nos facilitaba entrar en contacto con los jóvenes y, al hacer mediar una autorización de los padres, despejaba la posibilidad de inconvenientes para realizar entrevistas personales debido a que los entrevistados eran menores de edad. Por el otro, hicimos el esfuerzo por dejar en claro que nuestra presencia no estaba relacionada con cuestiones escolares: ni con aspectos relativos al aprendizaje, ni a la conducta como tampoco a un análisis de “modos correctos” de usar las TD o, en el caso del Colegio Pre-Universitario, a una evaluación del Programa Conectar Igualdad²⁵.

Advertidos sobre estas cuestiones, en cada establecimiento en los que desarrollamos nuestro trabajo de campo, procuramos que nos asignaran un espacio específico para la realización de las entrevistas, en donde solo estuvieran presentes entrevistadora y entrevistado, que no hubiera interrupciones ni personas transitando por allí. Esto implicó que cada escuela designara un lugar específico para que trabajáramos durante el tiempo que nos demandó realizar las entrevistas, a la vez que coordinar en cada institución los horarios y días en que podríamos asistir a entrevistar a los jóvenes, en función del uso por parte de la escuela del espacio asignado para las entrevistas y, especialmente, de las dinámicas y actividades de la institución (actos, feriados, capacitaciones, entre otras) y de los entrevistados (exámenes, participación en eventos o salidas escolares, viajes familiares, de egresados, etc.). En relación con esto último, también pusimos especial atención en coordinar con los jóvenes la realización de las entrevistas teniendo en cuenta exámenes que tuvieran por delante, de manera tal que pudieran estar más cómodos y menos preocupados por esa cuestión al momento de tener los encuentros. Esto hizo que en varias ocasiones se prolongara nuestra estancia en las escuelas pero también ayudó a generar un clima de confianza y comodidad en los entrevistados.

Realizamos dos entrevistas biográficas (Muñiz Terra, 2012) con cada joven, con excepción de

²⁵ Al tratarse de un colegio público dependiente de la UNLP, al momento de realizar nuestro trabajo de campo, ya habían recibido las *netbooks* provenientes del Programa Conectar Igualdad.

dos casos. En promedio, cada encuentro se extendió por 1:20 horas, fueron grabados (audio) y a su vez tomamos notas sobre cuestiones puntuales. Sin embargo, como teníamos la intención de que los encuentros adquirieran la forma de un diálogo fluido, procuramos concentrarnos en la charla y dejar las notas en un segundo plano, manteniendo contacto visual con los entrevistados, siguiendo atentamente sus palabras. Dentro del amplio campo de las tecnologías digitales, nos concentramos en el abordaje de la apropiación de: Internet, *smartphones*, consolas de videojuegos y computadoras (*tablets*, *netbooks*, *notebooks* y de computadoras de escritorio).

Al momento de cada entrevista contábamos con un guión con ciertos núcleos temáticos para abordar y un orden tentativo que fue reformulado *in situ* una y otra vez, de acuerdo con los temas que surgían en el diálogo. A su vez, en el primer encuentro, les contábamos quiénes éramos y qué estábamos haciendo allí, a la vez que mencionábamos algunos de los objetivos de nuestra investigación. Junto con esto, aclarábamos que no había nada que ellos pudieran decir que nos resultara “bueno” o “malo”, que no había “respuestas correctas” a las preguntas y que nuestra idea sobre ese encuentro era conocer sus experiencias y opiniones con las tecnologías digitales a lo largo de su vida: qué pensaban ellos, para qué las usaban, qué sentían, qué les gustaba y qué no. Aclarábamos también que nada de lo que se charlara ahí iba a ser transmitido a sus padres, madres, docentes o directivos, que resguardaríamos su identidad cambiando su nombre y el de la escuela y que se sintieran libres para usar las expresiones que quisieran y eso incluía a las “malas palabras”, buscando así diferenciarnos de lo que ocurre en el aula durante las clases.

Buena parte de nuestro esfuerzo como investigadores durante el proceso de construcción del guión de entrevista y luego en los encuentros con los jóvenes, se orientó a buscar las expresiones “menos cargadas” de juicios valorativos para preguntar sobre sus vínculos con las TD, especialmente en lo relativo a los modos de presentarse en los espacios virtuales, la publicación de fotos, la edición y el tipo de imágenes que cada joven elegía mostrar. Esta cuestión se tornó más dificultosa en relación a cuestiones de género y de clase social. Como ha sostenido boyd (2015), no queríamos, en nuestro modo de preguntar, reproducir los estereotipos de género, clase y generación desde los cuales el mundo adulto suele juzgar las conductas y prácticas de los jóvenes tanto on line como *offline*.

Espontáneamente buena parte de los jóvenes llevaba sus teléfonos celulares a la entrevista y, por lo tanto, cuando comenzábamos a hablar de las aplicaciones que usaban, las páginas que

visitaban o cómo gestionaban sus perfiles en las diversas redes sociales virtuales, se ofrecían a mostrarnos en vivo cómo lo hacían con el celular. Aprovechando esto, comenzamos a pedirles que llevaran el celular a los encuentros, para poder así recorrer con ellos sus perfiles, ver videos, fotos que se sacan y envían, otras que reciben, a la vez que nos explicaban los procedimientos para subir fotos, previamente editarlas, acrecentar su número de seguidores, etc.

Un segundo eje de nuestra estrategia metodológica consistió, ya realizadas las entrevistas biográficas, en visitar los espacios virtuales a los que los jóvenes habían hecho referencia durante las entrevistas. Cuando a lo largo de la tesis hablamos de “espacios virtuales”, en general nos referimos a ámbitos que presentan contenidos que han sido generados por los mismos usuarios (también conocidos como UGC por sus siglas en Inglés “*user-generated content*”). De acuerdo con van Dijck, estos sitios pueden ser entendidos como “herramientas creativas que ponen en primer plano la actividad cultural y promueven el intercambio de contenido amateur o profesional” (van Dijck, 2016: 24). A la vez, cuando nombramos a las “redes sociales virtuales” (o SNS por sus siglas en Inglés “*social networking sites*”) nos estamos refiriendo a “sitios que priorizan el contacto interpersonal, sea entre individuos o grupos, forjan conexiones personales, profesionales o geográficas y alientan la formación de lazo débiles” (van Dijck, 2016: 24). En relación con esto, tomamos también la advertencia planteada por la autora acerca de las dificultades de establecer límites claro entre las plataformas, en tanto se caracterizan por transformar continuamente su ámbito de incumbencia y lo que promueven entre sus usuarios (van Dijck, 2016).

En los recorridos por los distintos espacios y redes sociales virtuales, buscamos establecer puentes entre las relaciones, actividades, *hobbies*, y modos de verse y presentarse a sí mismos dentro y fuera de los espacios virtuales a los que hicieron referencia en las entrevistas, y los contenidos presentes en sus perfiles de redes sociales virtuales. Cabe aclarar que no nos motivaba la búsqueda de algún tipo de coherencia o correspondencia entre lo dicho y lo hecho sino, por el contrario, queríamos comprender cómo se vinculaban relatos y prácticas, tanto *online* como *offline*.

Así, navegamos por los perfiles *online* de los entrevistados en Instagram, Twitter y Phhphoto, visitamos las páginas *web* a las que habían hecho referencia durante los encuentros, las cuales

incluían desde tutoriales de You Tube sobre cocina y pastelería, maquillaje, o relativos a cómo aprender a tocar instrumentos o entender Matemáticas, videos de *stand up* de cómicos que siguen por Instagram, las páginas de memes que suelen visitar, escuchamos la música a la que hacían referencia, y buscamos las series que miraban, entre otros. Para realizar estos recorridos virtuales, al final de la segunda entrevista con cada joven les comentamos que otra parte de nuestra investigación consistía en conocer sus perfiles de redes sociales virtuales. Dejamos en claro que nuestra participación en esos espacios se iba a limitar a mirar y que no íbamos a realizar comentarios o poner “me gusta” en sus publicaciones o de sus seguidores. Si bien era interesante, decidimos dejar de lado la observación de sus actividades en redes sociales como WhatsApp o Snapchat, ya que hubiera implicado intercambiar teléfonos celulares y, debido a que los entrevistados eran menores de 18 años y que el contacto se había realizado a través de las escuelas, nos parecía que podía llegar a volverse una cuestión problemática.

Como ha señalado Hine (2004), parte de la etnografía virtual consiste en que el investigador logre realizar los mismos recorridos que realizan los individuos para usar tal o cual artefacto o plataforma. Esto implica desnaturalizar los recursos, las habilidades y conocimientos de, en nuestro caso, los jóvenes para utilizar diversas plataformas y redes sociales. Elegimos seguir a los entrevistados en Instagram porque era la que usaban con más frecuencia (exceptuando WhatsApp y Snapchat). Si bien Facebook y Twitter también eran usadas esporádicamente por algunos de ellos, Instagram había sido referenciado en los encuentros como el espacio virtual más significativo para las prácticas de presentación del sí mismo.

Para empezar a seguir virtualmente a los entrevistados, tuvimos que seguir una serie de pasos y sortear algunas dificultades. En primer lugar, tuvimos que crearnos una cuenta en Instagram y, buscando que no fuera completamente asimétrico el vínculo que allí se entablara con los entrevistados, en el sentido de que nosotros pudiéramos seguirlos y ver sus publicaciones pero se encontraran con un perfil vacío en nuestro caso, había que “darle vida” a esa cuenta, es decir, publicar contenidos. Resuelta rápidamente la cuestión de crear la cuenta nos encontramos con una dificultad para el acceso: Instagram es una aplicación pensada para ser utilizada en *smartphones*, incluso en los primeros años desde su lanzamiento los únicos teléfonos que podían usarla eran los Iphone de Apple.²⁶ En la actualidad la aplicación puede

²⁶ La aplicación fue lanzada en octubre de 2010 y diseñada originariamente para aparatos de Apple (iPhone, iPad y iPod), recién en el año 2012 se lanzaron versiones para el sistema operativo Android y en el 2013 para Windows.

ser usada tanto con OS, como Android o Windows y desde una computadora con conexión a Internet pero solo para mirar contenidos. Lo que no se podía hacer desde una computadora en Instagram en ese momento era realizar publicaciones, por lo que si no queríamos ser un “usuario fantasma”, tal como definen los entrevistados a quienes no tienen publicaciones, debíamos conseguir un *smartphone* que nos permitiera “existir” efectivamente en Instagram. Fue así como un par de meses luego de realizar las entrevistas, y con un nuevo celular, les solicitamos a los entrevistados ser sus seguidores. Previamente, y sin ignorar las “reglas de uso de Instagram” a las que los entrevistados aludieron en los encuentros, habíamos elegido cuidadosamente algunas fotos para subir a esa red, intentando que los intervalos entre publicación y publicación fueran cercanos a los que los jóvenes habían definido como “lo adecuado”, cuestiones que analizaremos en el capítulo 6. Si bien al momento de comentarles durante la última entrevista presencial de qué se trataba la etnografía virtual y consultarles si podíamos seguirlos en Instagram todos los entrevistados aceptaron, cuando les enviamos la solicitud por la red social virtual no todos aceptaron. Volvimos a enviarla nuevamente, pensando que tal vez se trataba de algún error hasta que, buceando en el mar de la *web*, encontramos que cuando sos rechazado en esa red no se te informa como tal, sino que parece que nunca hubieras enviado la solicitud. Nuevamente, como señalaba Hine (2004), estábamos descubriendo qué implicaba habitar ese mundo virtual, con sus pros y sus contras. Mientras algunos respondieron a la solicitud de amistad de manera positiva inmediatamente, otros tardaron un poco menos de una semana (lo cual no significó que no se hubieran conectado en ese lapso de tiempo). A su vez, algunos jóvenes decidieron comenzar a seguirnos a nosotros también, aunque fue la menor parte.

Visitamos los perfiles de los entrevistados en el período comprendido entre el inicio de nuestro trabajo de campo en sus colegios hasta el final de ese año, lo cual abarcó aproximadamente siete meses, y lo hicimos entre una y dos veces por semana para todos los entrevistados que nos habían aceptado como seguidores. En cada visita hicimos capturas de pantalla de sus publicaciones, identificando tiempo y espacio de cada una. Como veremos más adelante, en algunos casos nos encontramos con jóvenes que realizaban varias publicaciones por semana y otros que tenían menos de cinco publicaciones en todo el período que comprendió nuestra observación. Si bien no registramos sistemáticamente el formato “biografía”²⁷ de Instagram como lo hicimos con las publicaciones, porque hubiera implicado

²⁷ La “biografía” de Instagram fue lanzada durante el año 2016 e implica una suerte de apropiación de esa red social virtual del formato propio de Snapchat y que consiste en la publicación de fotos que solo

esta a diario en la red social, sí observamos esos contenidos que algunos de los entrevistados publicaban a diario.

6. Análisis: la reconstrucción de las trayectorias de apropiación de tecnologías digitales

Para comprender los modos en que, a lo largo del tiempo y el espacio, los entrevistados se habían vinculado con distintas tecnologías, retomamos la propuesta de “análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos” desarrollada por Muñiz Terra (2018). Así, la estrategia analítica que llevamos adelante tuvo en cuenta no solo la identificación de nodos temáticos, sino que procuró abordar las historias de vida de forma sincrónica y diacrónica (Muñiz Terra, 2018: 11). A su vez, para analizar los vínculos de los jóvenes de clases medias altas con las TD nos distanciamos parcialmente del predominio asignado por Godard (1996) a la perspectiva del investigador en la reconstrucción e interpretación de las historias de vida. En este sentido, retomamos lo señalado por Muñiz Terra respecto de la postura de quien investiga al momento de analizar la experiencia subjetiva del actor: “el relato del sujeto no debe tener menor jerarquía, pues debe ser considerado con el mismo nivel de importancia que nuestras elaboraciones teóricas” (Muñiz Terra, 2012: 58).

El análisis de los datos producidos a partir de las diferentes instancias de trabajo de campo, se organizó en distintas etapas. La primera, consistió en la lectura de las notas de campo, que nos sirvieron para reponer el contexto en que habían tenido lugar las interacciones con los jóvenes. Esto nos permitió recuperar nuestras sensaciones e impresiones en cada encuentro, así como las disposiciones de los jóvenes hacia la situación de entrevista. A su vez, las notas de campo, operaron como recordatorios de cuestiones particulares que habían surgido en cada encuentro. En este sentido, al comienzo de las entrevistas generalmente los jóvenes preguntaban qué podía haber de interesante en sus usos de las TD, frente a lo cual algunos soltaban frases como “yo no usé usar mucho las tecnologías” o “no las uso mucho” y otros, por el contrario, afirmaban entusiasmados “¡ay, sí, soy *fan* de las redes sociales!”. Expresiones como las primeras en donde se remarca que no se tienen demasiadas habilidades con las TD o que el uso no es muy intensivo deben ser entendidas en el contexto de discursos de adultos (docentes y familiares) que tienden a banalizar y desmerecer los usos no escolares de las TD por parte de los jóvenes.

duran un día exhibidas en la red y luego desaparecen. Por la rapidez con la que desaparecen esos contenidos, definimos que solo nos íbamos a concentrar en aquellos que los jóvenes publicaban en sus perfiles, y no en la “biografía”, con el objetivo de que permanezcan allí.

En segundo lugar, realizamos la lectura de las entrevistas biográficas, buscando identificar núcleos temáticos específicos en cada caso (Duero y Limón Arce, 2007). Las características e intereses particulares de cada joven, así como el modo en que nosotros empatizamos en mayor o menor medida con ellos, llevaron a que en ciertos casos emergieran determinados tópicos con más fuerza que en otros. En ese sentido, en el análisis de las entrevistas, nuestro esfuerzo estuvo orientado a ubicar la particularidad de cada entrevistado, sus gustos e intereses y, a su vez, a rastrear articulaciones entre tales cuestiones y la apropiación de las TD. Dado que contábamos con un gran número de entrevistas, utilizamos el *software* Atlas ti para organizar las categorías analíticas a través de distintos códigos. Si bien antes de realizar el trabajo de campo contábamos con un listado de códigos a utilizar, el carácter flexible de nuestra investigación llevó a que incorporáramos códigos emergentes del campo.

Siguiendo a Muñiz Terra realizamos un “análisis sociohermenéutico de los discursos obtenidos en las entrevistas biográficas” (Muñiz Terra, 2018: 12) a partir del cual quien investiga busca en los relatos “el mundo de los significados y percepciones que los actores le asignan a sus acciones en el particular contexto y momento en que tienen lugar” (Muñiz Terra, 2018: 12). En nuestro caso, los significados asignados por los jóvenes a las TD a lo largo de su trayectoria vital y en su vida cotidiana emergieron en los relatos vinculados a lo que Pries ha denominado “sub-historias” (Pries, 1999). Es decir, las TD fueron vinculadas por los jóvenes con sub-historias del nivel micro: la familiar, la escolar, la habitacional, entre otras. De esta manera, cuando los entrevistados narraban cómo se entretenían y jugaban cuando eran chicos, de qué trabajaban sus padres y madres, cómo coordinaban salidas con amigos, aprendían sobre temas de interés, buscaban información, entre otras prácticas, las TD se hacían presentes. Así, era a lo largo de rutinas y prácticas diversas que distintas tecnologías digitales emergían como significativas, y nuestro esfuerzo se orientaba en múltiples direcciones: desde identificar los actores allí presentes, los tiempos y espacios, hasta los diversos significados que el uso de un mismo dispositivo puede tener para los individuos tanto a lo largo de su vida, como en distintas situaciones de la vida cotidiana.

La dimensión temporal de la apropiación emergió también en los encuentros en el marco de las transformaciones en la vida de los jóvenes. Analíticamente, identificamos tres momentos del recorrido biográfico: 1) niñez, hasta los 10 años; 2) preadolescencia, de los 10 a los 13 años; y 3) juventud, desde los 13 años. A cada uno de estos momentos, los entrevistados asociaron diversas prácticas, significados y representaciones de las TD. Aparatos como la

consola de videojuegos, la computadora de escritorio, el teléfono celular, el uso de Internet y de plataformas específicas (por ejemplo: juegos o redes sociales virtuales), eran vinculados por los jóvenes con determinados momentos de su biografía. De esta forma, a la niñez se asociaban ciertos juegos y artefactos que, paulatinamente, daban lugar a otros en la preadolescencia y luego ocurría lo mismo en la juventud.

El siguiente momento estuvo dedicado al análisis del registro de las prácticas *online* de los jóvenes. Para el análisis de las observaciones virtuales, seguimos a boyd (2014) quien enfatiza la importancia de situar las prácticas de los jóvenes, tratando de evitar los propios sesgos y prejuicios, así como dar cuenta de las propias limitaciones interpretativas. En este sentido, el trabajo más arduo suele ser “tratar de entender y respetar por qué alguien toma determinadas decisiones y cómo esto encaja en el entorno cultural en el que esa persona se desenvuelve”²⁸ (boyd, 2014: 11). Teniendo en cuenta esto, elaboramos una matriz en donde consignamos las fechas de las publicaciones, la cantidad y el tipo de publicación por semana (foto, video), la ubicación (si estaba asignada con el identificador de ubicación por parte de los entrevistados) y el contenido de lo publicado (foto individual, grupal, situación registrada, entre otros). Esto nos permitió identificar en cada caso frecuencias de uso y modos de exhibición predominantes en cada entrevistado, así como las repercusiones de cada publicación en sus seguidores (a través de “me gusta” y comentarios).

Una vez finalizadas las instancias mencionadas, el conjunto del análisis realizado fue reunido para la elaboración de historia de vida de los jóvenes en donde reconstruimos sus trayectorias de apropiación de las TD, dentro de las cuales identificamos y analizamos: las condiciones de acceso y los actores participantes; el desarrollo de saberes y habilidades; las representaciones sociales y los usos a través del tiempo. Junto a esto, abordamos la participación de las TD en las prácticas de construcción de gustos, intereses y presentación del sí mismo *online* por parte de los jóvenes, en donde identificamos una serie de regulaciones que modelan la acción en la arena virtual. Por último, buscamos comprender los modos en que los jóvenes habían edificado deseos en torno a las TD a lo largo de sus recorridos biográficos y qué implicancias tenía en la configuración de experiencias de privación y privilegio. Teniendo en cuenta lo señalado, en los capítulos 4, 5, 6 y 7 reconstruimos historias de vida con el objetivo de ilustrar los hallazgos en cada una de las dimensiones analizadas.

²⁸ Traducción propia.

CAPÍTULO 4

LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DURANTE LA NIÑEZ

En este capítulo analizamos las características que adquirió la apropiación de las TD durante la niñez, momento identificado por los entrevistados como el inicio de su recorrido con las TD. Nos concentramos principalmente en la apropiación de computadoras, consolas de videojuego e Internet, que fueron las TD usadas durante la niñez. Particularmente en relación a la apropiación de Internet, abordamos el uso de juegos, la navegación por páginas *web* y la incipiente participación en redes sociales virtuales, con Facebook como red inicial en todos los casos, y en servicios de mensajería, Messenger específicamente en esta etapa.

El recorrido se organiza de la siguiente forma: 1) análisis de las condiciones de acceso a las TD²⁹ y de los actores participantes en las trayectorias de apropiación; 2) reconstrucción del desarrollo de saberes y habilidades para operar TD; 3) estudio de las representaciones sociales sobre las TD presentes entre los jóvenes; y 4) identificación de los usos de la computadora, Internet y consolas de videojuegos realizadas durante la niñez. Por último, presentamos una historia de vida partir de la cual sintetizamos las principales características que ha adquirido la trayectoria de apropiación de las TD durante su niñez.

Antes de comenzar, nos interesa realizar una caracterización de la posición social y económica de los jóvenes entrevistados que profundiza lo señalado en el capítulo anterior respecto a las características de las escuelas en donde realizamos el trabajo de campo.

Como señalamos en el primer capítulo, a partir de Thompson (1977) y Meiksins Wood (1983) entendemos que la clase social es el resultado de la articulación de condiciones materiales con prácticas culturales específicas que dan lugar a identificaciones grupales diversas. La definición y comprensión de la clase social en este sentido, no puede ser escindida de aquello que los individuos hacen con sus condiciones materiales particulares, y lo que éstas últimas, con los individuos (Meiksins Wood, 1983).

Teniendo en cuenta lo mencionado, caracterizamos la clase social de pertenencia de los entrevistados buscando reunir una diversidad de dimensiones que han sido señaladas en la literatura especializada como marcadores de posiciones de clase privilegiada. Incorporamos la formación y ocupación de padres y madres en tanto la literatura sostiene que la formación

²⁹ Recordamos que con condiciones de acceso a las TD nos referimos a los tipos de dispositivos y servicios presentes en el hogar y a la cantidad, antigüedad y calidad de los mismos.

superior y empleos calificados con alta remuneración son componentes centrales para la definición de una posición media alta (Stuber, 2006).

Los factores socio-espaciales han sido también destacados. Por un lado, se vinculan con un determinado patrón de interacción entre similares (homofilia) (Bottero, 2007), y con espacios urbanos específicos según clase social para la residencia, el estudio, el trabajo y el esparcimiento (Saraví, 2015b). Por el otro, dan cuenta de la existencia de recorridos y modos de habitar la ciudad fragmentados, en donde el uso de transporte público suele asociarse fundamentalmente a clases populares y medias, mientras que clases medias altas y altas se mueven en transporte privado (Saraví, 2015a; Gough y Franch, 2005). Los barrios del Casco Urbano en donde residen los entrevistados han sido históricamente ocupados por las clases más pudientes de la ciudad, ostentando actualmente los mayores valores por metro cuadrado dentro de las áreas comprendidas por las avenidas 31, 32, 1 y 72. A su vez, las zonas de la Periferia Norte (como Tolosa, Ringuelet, Gonnet, City Bell, Villa Elisa) en donde vive buena parte de los entrevistados, si bien tienen una historia asociada a clases trabajadoras (como Tolosa) o a casas quintas de fin de semana de sectores medios y altos (como Villa Elisa y City Bell), en las últimas décadas han sido objeto de un pronunciado proceso de gentrificación. Así, en la actualidad, esos son los barrios que eligen las clases medias altas y altas que no viven en el Casco Urbano. Allí también ha tenido lugar, en la última década, el emplazamiento de los primeros barrios *g* de la ciudad.

Junto a esto, los consumos de tecnologías, indumentaria, las salidas así como los viajes fuera del país han sido también identificados en la literatura latinoamericana como marcadores de posiciones sociales privilegiadas (Saraví, 2015a).

Analizadas en conjunto las cuestiones señaladas, en el siguiente cuadro sintetizamos las condiciones materiales y las prácticas que participan en la configuración de clase social de los jóvenes entrevistados a lo largo de nuestra investigación.

| Clases medias altas | |
|---|---|
| Educación madre y padre (nivel completado) | <ul style="list-style-type: none"> • Secundario (se contempla que solo uno de los progenitores haya finalizado únicamente este nivel) • Terciario • Universitario • Posgrado |
| Ocupación madre y padre | <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales por cuenta propia o en relación de dependencia (en cargos jerárquicos y/o de alta calificación) • Funcionarias/os públicas/os de distinto rango. • Dueñas/as de empresas |
| Barrio de residencia | <ul style="list-style-type: none"> • Casco Urbano • Periferia Norte (Tolosa, Ringuelet, Gonnet, City Bell, Villa Elisa) |
| Propiedad del lugar de residencia | <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No (solo en casos de padres separados, se contempla que al menos uno de ellos tengan propiedad del lugar de residencia) |
| Auto familiar | <ul style="list-style-type: none"> • Sí (generalmente más de 1 y de alta gama) |
| Auto personal | <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No |
| Uso transporte público | <ul style="list-style-type: none"> • Nulo • Poco a medio (máximo dos veces por semana) |
| Viajes al exterior | <ul style="list-style-type: none"> • Más de una vez al año • Anuales • Cada dos años |
| Deportes pagos | <ul style="list-style-type: none"> • Sí |
| Esparcimiento fuera del hogar | <ul style="list-style-type: none"> • Recitales de artistas internacionales • Espectáculos teatrales (Por ejemplo, Cirque du Soleil) • Cine • Restaurantes/cafés de la Periferia Norte o Casco Urbano • Boliches/Bares de la Periferia Norte o Casco Urbano |
| Tecnologías en el hogar (excepción línea blanca) | <ul style="list-style-type: none"> • Internet (más de 15 años de antigüedad) • Computadora (más de 15 años de antigüedad) • <i>Smartphones</i> (todos los miembros del hogar con excepción de menores de 10 años) • Consolas de videojuegos • <i>Tablet/E-book</i> • <i>Televisor/Smart TV</i> • Reproductor de música |

1. Condiciones de acceso a las tecnologías digitales y actores participantes en la apropiación

Castells (2008) ha analizado el rol de las generaciones jóvenes vinculadas a universidades y centros científicos como pioneras en el desarrollo tecnológico en las décadas de los '80 y '90 a nivel global. De acuerdo con el autor, a este grupo de “pioneros” le siguieron otros dos, los “adaptadores” y los “difusores”, que si bien no estaban directamente relacionados con la producción de tecnologías, sí cumplieron un importante papel en su difusión a partir tanto del uso personal de TD como de una suerte de “efecto contagio” entre las personas cercanas: primero intrageneracional, luego hacia las generaciones más jóvenes y, por último, hacia los mayores (Urresti, 2008).

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, la Comunicación o las Ciencias Exactas y residentes en grandes centros urbanos, que comenzaron a utilizar tecnologías digitales motivados por las posibilidades que ofrecían para el trabajo, el estudio y el ocio (Urresti, 2008: 19). La expansión del uso de TD continuó luego hacia los sectores medios residentes en ciudades de mediana concentración poblacional, observándose así un movimiento centro–periferia (Urresti, 2008). Esta segunda generación de difusores rápidamente socializó a hermanos menores e hijos en el uso de la computadora e Internet, tal como hicieron los padres y las madres de las personas entrevistadas en esta investigación: adultos jóvenes, con formación universitaria, incluso algunos en Informática, Sistemas e Ingeniería Electrónica, residentes en un gran centro urbano como La Plata, que incorporaron la computadora e Internet en su vida cotidiana, primero para el trabajo y luego para el ocio, y extendieron esas prácticas hacia sus hijos pequeños. Algunos de los padres tenían *hobbies* afines al uso de TD (como fotografía, programación, entre otros) o querían mantenerse actualizados sobre nuevos lanzamientos en materia de tecnologías digitales. A su vez, en ciertos casos, el interés por las tecnologías alcanzaba a los abuelos, produciéndose una transmisión intergeneracional de *hobbies* asociados a diversos aparatos tecnológicos:

Computadora en mi casa [hubo] toda la vida, desde antes 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 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. Así, su abuelo paterno fue una influencia en materia tecnológica para su papá y, a su vez, éste último promovió en ella el uso de las TD desde pequeña. En la experiencia de Emilia, como en la de el resto de los entrevistados, entre uso y consumo de TD hay una relación muy estrecha. Los jóvenes y sus familias tienen interés en mantenerse al tanto de las nuevas tecnologías lanzadas al mercado, con el objetivo de, en algún viaje al exterior de los que realizan frecuentemente, comprar nuevos dispositivos. Como nos comentaba Luciano (17 años): “La Wii me la trajo mi vieja de Estados Unidos. Era algo nuevo. Fui uno de los primeros que la tuvo”. Así, desde pequeños, se mantienen al tanto de actualizaciones de los modelos de distintos objetos y planean su adquisición. La compra de estos nuevos aparatos se inscribe en una modalidad de consumo en donde la adquisición frecuente de sofisticados dispositivos forma parte de su horizonte de acción.

Los primeros acercamientos de los jóvenes de clases medias altas 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 dependiendo del caso) es referido en los relatos como aquel en donde comenzaron a utilizar la computadora de escritorio, la cual fue en todos los casos la primera TD con la que entraron en contacto. Sin embargo, para la mayor parte de los entrevistados, eso no significa que las TD llegaron al hogar en ese momento, sino que, en general, ya estaban presentes desde mucho antes, desde antes que nacieran. Esto se debe a que sus madres y padres ya utilizaban computadoras e Internet, principalmente en el ámbito laboral, el cual en algunos casos se solapaba con el hogareño.

Como señalamos en el segundo capítulo, en la ciudad de La Plata hallamos una estrecha relación entre nivel educativo y disponibilidad de computadoras a Internet en el hogar, tanto

para el año 2001 como para 2010 (Censos 2001 y 2010, respectivamente), de manera tal que a medida que se asciende en el nivel educativo alcanzado, mayor presencia de TD en el hogar encontramos. 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: 193). Si bien para el autor, y para nosotros también, esto no implica asumir una literalidad 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 nuestro caso, encontramos que para el año 2001 solo el 14,67 % de los hogares de La Plata 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 éstos jóvenes ya formaban parte en ese momento de hogares que se encontraban en una posición ventajosa en términos de acceso a TD respecto del resto de los habitantes de la ciudad. Así, en un contexto en el cual las TD aun no se habían extendido masivamente en la población a nivel nacional o local, en los hogares de los entrevistados éstas eran elementos naturalizados dentro del paisaje hogareño de los entrevistados. De esta forma, la posibilidad de acceder en cada momento a los dispositivos tecnológicos que vertiginosamente se lanzan al mercado, así como 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.

En cuanto a los motivos para adquirir TD en las familias de los jóvenes de clases medias altas, hallamos que la llegada de la primera computadora y la contratación del servicio de Internet se vinculó principalmente con cuestiones profesionales de madres y padres, a la vez que con *hobbies* o intereses ligados a lo tecnológico. Como contaba una de las entrevistadas:

Yo me acuerdo cuando en mi casa había una computadora. La grande, con el CPU grande. Había una de escritorio y yo siempre lo veía a mi papá que pasaba algunos archivos, cosas, documentos. Los tenía a mano y los pasaba en la compu. Yo siempre veía que estaba y me encantaba cómo escribía. Siempre

había visto a mi abuelo, como son todos escribanos, con las máquinas de escribir. Y siempre me hubiera encantado escribir.

Camila (16 años)

Como ocurre con Camila, padres y madres en situaciones laborales con computadoras dentro del hogar son imágenes que aparecen de forma reiterada en los recuerdos de los entrevistados. En el marco de profesiones socialmente reconocidas, como la escribanía en el caso de Camila, la imagen de los adultos trabajando con estas novedosas tecnologías generaba una fuerte atracción en los entrevistados. Usar computadora era así una práctica que denotaba no solo la posibilidad económica de adquirirla, en un contexto que, como ya dijimos, las TD no estaban masivamente extendidas en la población argentina, sino que contribuía en los niños a modelar sus expectativas sobre el trabajo adulto. Generaba así, como sostiene Camila, aspiraciones y deseos.

Caron y Caronia (2007) han propuesto la noción de “migración de objetos tecnológicos”³⁰ para dar cuenta cómo significados y usos se modifican conforme las TD habitan nuevos espacios dentro del hogar y, a la vez, cómo la dimensión espacial participa en la definición y redefinición de los significados y usos dados a éstas. Asimismo, la mutación de sentidos y prácticas no ocurre únicamente entre individuos y dispositivos, la noción de inter-objetividad refiere a la transformación de los significados de un artefacto producto del encuentro con otro. De esta forma, “los objetos redefinen el uso y significado de otros objetos, los iluminan, definen sus límites y cambian el modo en que son considerados y valorados por las personas³¹” (Caron y Caronia, 2007: 44)³². Luego de la llegada de la primera computadora, la adquisición de un nuevo aparato para el hogar no pasó inadvertida por los entrevistados. Primero, implicó la migración por el espacio hogareño del dispositivo más antiguo, que generalmente pasó de estar ubicado en escritorios u oficinas a formar parte de salas de juegos o del *living* comedor. Segundo, posibilitó la construcción de nuevos sentidos en torno a las TD así como una transformación de las prácticas:

La computadora de escritorio nos dejaban usarla pero muy poco porque tenían

³⁰ Traducción propia, en la versión original: *migration of technological objects* (Caron y Caronia, 2007: 36).

³¹ Cabe mencionar que, teniendo en cuenta el nivel macro, las migraciones tecnológicas también deben ser entendidas a la luz de la obsolescencia programada (Caron y Caronia, 2007) y la rápida transformación de los objetos presentes en los hogares operada en las últimas décadas (Lunt y Livingstone, 1992).

³² Traducción propia.

que trabajar ellos [sus padres]. Cuando teníamos una hora ahí aprovechábamos, entonces casi no la usábamos y menos yo que era el más chico. Cuando salieron las *notebooks* eran muy prácticas y les vino bien para su trabajo y bueno...nos quedó la de escritorio, ahí era mucho más libre.

Benicio (17 años)

Así, de ser considerada solamente un objeto para el trabajo usado por los adultos, la computadora comenzó a ser entendida como un dispositivo que podían usar los más chicos de la familia para entretenerse. A su vez, la posesión de una computadora propia para los niños de la casa habilitó usos más intensivos. Posteriormente, con la aparición de nuevos dispositivos comenzaron a ganar protagonismo los intereses de los niños de la familia, tal es el caso de la compra de consolas de videojuegos:

T: sí, sí. Tenía en mi casa cuando era chico. Me la compró mi mamá. Porque todos mis amigos tenían Play y yo no sabía ni qué era la Play. Entonces le dije “che mamá, yo quiero la Play también” y mi mamá al principio no me la compraba. “no vas a jugar a eso, que eso es malo”. Después “che mami, quiero la Play”. Venían mis amigos y quería jugar a la Play. Si vienen mis amigos, vienen a jugar a la Play. Y bueno, me la terminó comprando. (...) No solo que lo hacían mis amigos. Lo hacían todos y yo también porque como yo me juntaba con ellos, lo terminaba haciendo.

Tobías (16 años)

Como se puede ver en el relato de Tobías, ya desde temprana edad el círculo de amigos comienza a ser un ámbito de referencia no solo para el uso de TD sino también para el consumo de las mismas.

Si bien en la mayor parte de los casos quienes promovieron inicialmente el uso de la computadora e Internet en el hogar fueron los padres y las madres, para algunos de los entrevistados hubo otras figuras que actuaron a modo de referentes:

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 cómo utilizar la computadora sino también sobre programación y armado de dispositivos. Algo similar ocurrió con Mateo, quien comentó:

Y siempre estuvimos muy metidos en esas cosas de la computadora porque viste que mis papás estudiaron Sistemas. Entonces ya desde pibe vengo bajando música de un programa tipo parecido al Ares, cuando estaba en 3ro de primaria, que capaz que amigos no lo hacían y esas cosas.

Mateo (16 años)

Los relatos de Marcos y Mateo son ilustrativos de las abundantes y diversas habilidades que a temprana edad experimentaron aquellos entrevistados cuyos padres, madres u otros familiares tenían una formación específicamente vinculadas a las TD (Informática o en Sistemas, por ejemplo), o habían desarrollado *hobbies* o intereses que involucraban el uso de este tipo de tecnologías (como programar, sacar fotografías, armar computadoras, entre otros).

Teniendo en cuenta lo señalado hasta aquí, argumentamos que las madres y los padres de los entrevistados tuvieron un papel clave en el comienzo de las trayectorias de apropiación de TD. En este sentido, la noción de “difusores” (Urresti, 2008) mencionada en las páginas anteriores tiene potencialidad para pensar el rol de los jóvenes profesionales -en nuestro caso, los padres y madres- en un nivel macro, es decir, en un contexto nacional, regional y nacional de expansión del acceso y uso de computadoras e Internet. Consideramos que al concepto de difusores es necesario incorporarle la posición de clase, en tanto dimensión que, como hemos analizado hasta acá, recorre transversalmente las condiciones de acceso a las TD así como las posibilidades de hacer con éstas. Por lo tanto, es necesario no perder de vista la posición socioeconómica de privilegio de las familias de los entrevistados, traducida entre otras cuestiones en una abundante y diversificado acceso a las TD, para entender el contexto en que padres y madres participaron en las trayectorias de apropiación de sus hijos. A su vez, proponemos el concepto de “iniciadores” para describir la participación de estos actores en un nivel micro, en su familia y, particularmente, en el modo en que fomentaron el uso de TD por parte de sus hijos.

Sin embargo, hallamos significativas diferencias en cuestiones de género que remiten especialmente a qué actores dentro de la familia se convirtieron en referentes en materia

tecnológica. Como nos comentaba Manuel:

antes las computadoras andaban a *cassettes*, les tenías que poner un rollo para guardar información. Y mi viejo, con ese tipo de tecnología, tuvo un acercamiento, por ejemplo, en el laburo trabajaba con máquinas con “DOS”. Mi vieja no, mi vieja no tuvo tanto acercamiento, pero mi viejo sí, mi viejo tuvo esta pasión. Supongo yo que el que tuvo que ver con que haya una computadora en mi casa es mi viejo. (...) Me acuerdo que teníamos la *cassettera*, que era videograbador y reproductor de *cassette*. Vos podías grabar un programa en la *cassettera* y cualquier programa que queríamos ver y que no estábamos, lo poníamos a grabar. (...) Al principio lo hacía mi viejo, yo fui preguntando, siempre me gustó eso y después le encontré la mano yo y terminé manejándolo mejor yo que mi viejo.

Manuel (16 años)

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 e Internet, en los relatos suelen ser los varones (padres, tíos, abuelos, primos) quienes ocuparon posiciones de referentes y principales promotores del uso de TD desde temprana edad, como ocurre en el caso de Manuel. A su vez, eran también éstos quienes poseían *hobbies* ligados al uso de computadoras o tecnologías afines, mientras que las madres desarrollaban un vínculo más instrumental de las TD, generalmente ligado a cuestiones laborales. En este sentido, en otro momento de la entrevista, Manuel nos comentó que su mamá -profesora de idiomas- usaba la computadora principalmente para planificar sus clases y hacer los listados de asistencia de los alumnos, tarea ésta última que cuando Manuel creció se la encargó a él.

Esta diferenciación en los tipos de usos que hacían madres y padres, así como el predominio de la figura de éstos como referentes debe ser entendido en el marco de los estereotipos de género ligados al uso de las tecnologías que la literatura ha registrado (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: 169).

En segundo lugar, hemos encontrado que en buena parte de las familias de los entrevistados había un mayor uso hogareño de la computadora e Internet por parte de los padres. Es decir,

quienes pasaban tiempo usando la computadora en el hogar por fuera del horario laboral solían ser los varones, fuera esta actividad un *hobby* o una continuación de la jornada de trabajo en el hogar. Si bien no contamos con información que nos permita reconstruir de manera integral cómo era la división de las tareas domésticas durante la niñez de los entrevistados, el mayor tiempo dedicado por los hombres al uso de TD en el hogar, así como su configuración como referentes en esta cuestión para sus hijos, debe ser leída a la luz de posibles desigualdades de género que arrojaban como resultado que las madres, luego de su jornada laboral fuera del hogar, se ocupaban de tareas de cuidado, limpieza y cocina y, los padres cuando llegaban a sus hogares tenían más tiempo disponible para entretenerse con sus hijos y darle rienda suelta a sus *hobbies*.

Pasados los primeros tiempos de uso de la computadora e Internet, tanto entre quienes tenían padres o madres especialistas en cuestiones relativas a las tecnologías digitales como quienes no³³, tuvo lugar un proceso de erosión de las figuras de los adultos como referentes en materia tecnológica y su reemplazo por hermanos mayores y amigos. Así éstos adultos fueron quienes actuaron en la mayor parte de los casos como “iniciadores”, rápidamente comenzaron a ser sustituidos por actores más cercanos en edad, como hermanos mayores³⁴ y amigos.

La familia, los amigos y la escuela han sido señalados como actores centrales en la organización y desarrollo de la vida cotidiana de los niños (Tedesco, 1995). En particular,

Los modos en los que el juego y los recuerdos lúdicos aparecen en los testimonios dan cuenta de su espesor en tanto herramientas con un potencial socializador importante en la infancia. Jugar con amigos, jugar con hermanos o incluso solo, supone la puesta en significado de muchos discursos que circulan (Duek, 2011: 13).

En buena parte de las trayectorias de apropiación aquí reconstruidas, los hermanos mayores tuvieron un protagonismo más cercano al de los padres y madres, en tanto también actuaron

³³ Cabe mencionar que las madres y padres que no tenían una formación específicamente relacionada con la Informática, sí generalmente poseían saberes básicos sobre cómo utilizar procesadores de textos, juegos y buscadores de Internet, así como respecto a gestionar archivos digitales. Estas figuras tuvieron un rol activo en los primeros momentos de uso de la computadora e Internet por parte de sus hijos, actuando a modos e iniciadores en las cuestiones básicas pero, por no contar con saberes específicos y/o no tener *hobbies* relativos al uso de TD, el alcance de su influencia quedó circunscripto a las primeras instancias de las trayectorias de apropiación de TD.

³⁴ Cabe aclarar que los hermanos mayores que desempeñaron este tipo de papel fueron aquellos que convivían con los entrevistados y/o tenían una relación cercana.

como “iniciadores” y contribuyeron en la construcción de las primeras habilidades para utilizar la computadora e Internet. A la vez, también operaron a modo de “actualizadores”, en tanto, proporcionaron información sobre nuevos juegos, programas y redes sociales virtuales, al igual que hicieron los amigos. En relación a esto, los hermanos mayores tuvieron una participación mucho más duradera en las trayectorias de apropiación de las TD que la de madres y padres. Al respecto, retomamos la historia de vida de Ares, el menor de cuatro hermanos que empezó a usar la computadora en su hogar de manera limitada porque era la que usaba su papá (auditor en una obra social) para trabajar, tuvo un breve paso por el *ciber* barrial junto a sus hermanos y luego volvió a utilizar la computadora e Internet con su casa como espacio principal:

A: Generalmente yo me sentaba al lado de mi hermano más grande y me decía más o menos [cómo usar la computadora]. (...) Yo iba con mis hermanos [al *ciber* cerca de su casa] porque ya después había otra computadora en mi casa y ahí es como que dejamos un poco. (...)

E: ¿Y ahí cambió el uso? ¿Empezaste a usar más Internet?

A: Bueno, ahí es la época del Messenger. (...) 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, 12. 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 fueron a la vez actores que promovieron el uso, el acercamiento con nuevos programas y el desarrollo de habilidades. Asimismo, podemos notar que, en concordancia con el proceso de inter-objetividad y con las migraciones de objetos tecnológicos señaladas por Caron y Caronia (2007), la compra de una

nueva computadora en su casa implicó un nuevo desplazamiento del lugar de uso, esta vez, del ciber al hogar.

Los amigos, en tanto “actualizadores” de los conocimientos y habilidades sobre TD fueron quienes contribuyeron a la rápida familiarización y al desarrollo de habilidades orientadas específicamente según los intereses, como juegos, redes sociales virtuales, búsqueda de información, descarga de contenidos, entre otros. En relación con lo señalado, Ito, Baumer, Bittanti, boyd, Cody, Herr-Stephenson [*et al.*] (2010) han identificado dos clases de motivaciones para usar las TD³⁵, 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 vínculos³⁶. Como pudimos ver a través del relato de Ares, entre los jóvenes entrevistados, han tendido a prevalecer motivaciones para usar las TD basadas en aquellas prácticas y contenidos que volvían en cada momento significativas entre hermanos y amigos (los actualizadores). En menor medida, las vinculaciones con las TD han sido principalmente motivadas por intereses propios de los entrevistados y no necesariamente conectados con usos significativos entre el grupo de pares. Uno de estos casos es el de Manuel (16 años), que desde muy pequeño se interesó por el armado de computadoras, lo cual luego quedó en segundo lugar frente al gusto por la programación en diversos lenguajes. Tales prácticas, definidas como cuestiones que “le apasionaban” a Manuel, estaban escindidas del universo de formas de entretenimiento y sociabilidad de sus pares. Recién cuando comenzó la secundaria Manuel empezó a ganar reconocimiento entre sus compañeros de curso, pero especialmente entre los adultos de la escuela a la que asistía, por sus capacidades y habilidades para realizar programas para la computadora.

A pesar del predominio entre los entrevistados de uno y otro tipo de motivación, también tuvieron lugar experiencias que se ubicaban en el medio de los tipos de motivaciones señaladas por Ito *et al.* (2010). En este sentido, el recorrido de Marcos da cuenta de la articulación entre intereses que tenía desde pequeño (relacionados principalmente con la figura de su tío quien poseía un comercio dedicado a la Informática) [*interest-driven*] con la sociabilidad con pares también interesados en la exploración con la computadora e Internet que redundó en el desarrollo de más habilidades y el acceso a nuevos contenidos [*friendship-driven*].

³⁵ Traducción propia, en el original: “*genres of participation*” (Ito *et al.*, 2010: 15).

³⁶ Traducción propia, en el original: “*interest-driven*” y “*friendship-driven*” (Ito *et al.*, 2010: 15).

Las instituciones educativas también participaron en la configuración de las condiciones de acceso a las TD de los jóvenes de clases medias altas. En algunos casos desde jardín de infantes y en otros desde primaria, contaban con salas equipadas equipadas con computadoras y conexión a Internet en las que regularmente tenían clases de Informática. En el Colegio Pre-universitario, desde antes de la implementación allí del Programa Conectar Igualdad (a partir del 2010) había disponibles computadoras con Internet en los pasillos del edificio para que las usaran los estudiantes durante los recreos. A su vez, las aulas contaban cada una con una computadora conectada a Internet para uso del docente durante la clase. En las escuelas privadas contaban con gabinetes de Informática equipados para que por alumno o cada dos alumnos pudieran utilizar las computadoras. En la escuela privada ubicada en el casco urbano de La Plata, ya desde los primeros años de jardín de infantes y luego de 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, teniendo 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, el colegio en tanto actor del proceso de apropiación, operaba reforzando las posiciones ventajosas para el acceso y uso de TD entre los entrevistados. Aunque no fue señalado por los jóvenes como el espacio de mayor significación en lo relativo a la apropiación de las TD, la escuela sí fue referida como un ámbito que contribuyó a que desde pequeños se socializaran con la computadora e Internet y en donde lograron desarrollar habilidades específicas para el desempeño escolar y académico:

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 que para 4to 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. Capaz que ahora, vos en tu casa vas a aprender computación igual porque vos tenés 20 *tablets* en la casa y el pibe va a aprender igual. Pero por ahí, en ese momento hizo una diferencia todo lo que hacía el colegio.

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, destacando que en su caso que la formación de su padres fue un factor que

influyó para que en su casa siempre hubiera dispositivos tecnológicos. Sin embargo, reconoce también el aporte que constituyó la escuela en ese entonces, en tanto allí desarrolló saberes y habilidades específicos. En su caso, la experiencia escolar no solo reforzó las posibilidades que traía desde el hogar, sino que contribuyó a acrecentar posiciones de privilegio al brindarle a los niños saberes que no en todos los casos, en todas las clases sociales, estaban disponibles en el hogar en esa época.

El aporte de la escuela ya no solo en términos de acceso a las TD sino como actor participante de las trayectorias de apropiación de los jóvenes, estuvo dado por el desarrollo de habilidades pero, especialmente, por la construcción de valoraciones y regulaciones en torno a las posibilidades de acción con las TD y los modos de utilizarlas, asociados siempre en el discurso escolar a fines educativos. Como han 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” (Duek *et al.*, 2017: 173). Lo que proporciona entonces la escuela en este primer momento, 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 niños que han desarrollado similares consumos y accesos a dispositivos tecnológicos. La sociabilidad provista por el colegio va a erigirse a partir de la niñez, tomando más fuerza en los siguientes momentos, como referencia para el consumo de distintos dispositivos tecnológicos.

Para finalizar, nos interesa sintetizar una serie de rasgos distintivos de las condiciones de acceso a las TD que aquí analizamos: antigüedad (acceso de larga data), abundancia, variedad y continuidad. Si bien durante buena parte de la niñez, las TD disponibles eran de uso compartido por todos los miembros de la familia, había más de una unidad por hogar y, a medida que fueron creciendo, la disponibilidad de dispositivos aumentó, especialmente en el caso de *tablets* y *smartphones*. A su vez, la continuidad hace referencia a la disponibilidad de bienes tecnológicos en el hogar sostenida a lo largo del tiempo. Al respecto, hallamos que, si bien con diferencias en términos de cantidad, variedad y antigüedad, la presencia de larga data y la constante renovación de TD es un rasgo distintivo de las trayectorias de apropiación de los jóvenes de clases medias altas. Esta situación que entre los jóvenes era vivida como natural y lo habitual en el hogar, si la analizamos en relación al contexto macro del país, era excepcional, en tanto para 1998 solo el 0,83% de la población argentina usaba Internet y hacia

el 2002 esa cifra alcanzaba recién al 10,88%, destacando que nos referimos a usuarios y no a conexiones hogareñas que eran mucho menos frecuentes (Banco Mundial, 2017). A su vez, en nivel local, para 2001 solo el 14,67 % de los hogares de La Plata contaba con al menos una computadora y conexión a Internet (INDEC, 2017).

Tanto la antigüedad, como la abundancia, variedad y continuidad sin interrupciones de TD en las biografías de los entrevistados deben ser entendidas a la luz del contexto presentado en el capítulo anterior. Es decir, de un proceso de expansión a nivel mundial, regional y nacional del acceso a las TD. Tal expansión es indisoluble de transformaciones técnicas y tecnológicas que hicieron posible tanto el abaratamiento de los costos como la aceleración de los tiempos de producción de las TD a nivel mundial (Reygadas, 2008); y a la creciente importación de computadoras y piezas para armarlas que tuvo lugar a partir de mediados de los '90 en Argentina (de Caso, 2011).

La constante adquisición, cambio y reemplazo de tecnologías digitales dentro del hogar y por la vida de los jóvenes es una característica insoslayable del modo contemporáneo que tienen las clases medias altas de vincularse con los diversos artefactos tecnológicos, signado a nivel macro por la obsolescencia programada y el consecuente deterioro de aparatos, así como el constante lanzamiento al mercado de nuevos dispositivos que rápidamente se vuelven moda y objetos de deseo entre ciertos sectores de la población. En algunos casos, aparatos, servicios de mensajería o redes sociales virtuales dejan de ser “la novedad” pero su uso persiste, en ocasiones experimentando cambios en el modo en que son utilizadas. En otros, son reemplazadas por nuevas TD. A continuación recuperamos el relato de uno de los jóvenes, quien sintetiza estas migraciones tecnológicas (Caron y Caronia, 2007) a lo largo de su vida:

L: Antes vivía en la computadora, sí. (...) Jugaba juegos, qué sé yo, y después, bueno, me hice Facebook, de más grande. Y sí, estaba todo el día en la computadora. (...) y después, más de grande, cuando me hice el mail revisaba la casilla, todo el día. (...) estaba el MSN y ahí chateaba un montón, con las chicas del colegio... (...) porque todos en el ambiente... en mi edad hacían lo mismo. (...) Y después apareció el Facebook. Me hice Facebook. YouTube. (...) Fue todo un proceso. Al principio seguía usando MSN e intercalaba entre MSN y Facebook. Seguía chateando por MSN. Pero después ya el MSN murió y todo fue por Facebook.

Luciano (17 años)

Las palabras de Luciano nos permiten dar cuenta de la articulación entre migraciones de

objetos tecnológicos e inter-objetividad (Caron y Caronia, 2007), ilustrando la transformación de los bienes que se poseen y desean en distintos momentos de las biografías, así como de usos y significados. A su vez, Luciano pone de relieve que el grupo de amigos se constituyó como una referencia cuando señala que en el pasaje de un dispositivo o red social virtual a otra el grupo de amigos es central: “Es algo que se contagia. (...) Se pone de moda, se empieza a usar”. Así, la participación de los amigos a modo de “actualizadores” en el uso de las TD fue clave.

Como hemos podido apreciar, la participación de actores con saberes sobre cómo operar las TD, junto a las condiciones de acceso de los jóvenes de clases medias altas platenses, los ubicaron desde pequeños en una posición privilegiada para aprender a utilizar las TD y explorar las potencialidades que éstas ofrecían, cuestión de la que nos ocuparemos a continuación.

2. Saberes y habilidades para utilizar tecnologías digitales

La literatura especializada ha destacado la importancia de tener en cuenta las intersecciones con diferentes dimensiones, como la clase social y el género para comprender de qué manera las personas desarrollan habilidades y saberes para utilizar las TD (boyd, 2014; Livingstone y Helsper, 2007; Livingstone y Bober, 2005; Selwyn, 2004, entre otros). En este sentido, un conjunto de investigaciones ha señalado que si bien el acceso a los dispositivos es un aspecto importante no es el único factor estructurante de la apropiación de TD (boyd, 2014; Selwyn, 2004). De esta manera, se ha puesto en cuestión la existencia de una brecha digital ligada exclusivamente a la posibilidad de acceder a la tecnología (Selwyn, 2004) y se ha postulado la necesidad de incorporar cuestiones como la calidad y diversidad del acceso, el tipo y circunstancias de uso, el uso significativo y los actores y saberes disponibles en cada contexto, para lograr comprender por qué los jóvenes desarrollan conocimientos y habilidades de manera diferencial (Selwyn, 2004).

A su vez, la relación entre clase social y adquisición de saberes, se ha sostenido que los jóvenes de clases populares suelen tener mayores dificultades para acceder a las TD y que, además, poseen menos habilidades en esa materia que los jóvenes de clases sociales con mayores recursos (Benítez Larghi, Moguillansky, Lemus y Welschinger Lascano, 2013). Livingstone y Bober (2005) han señalado que las habilidades digitales se “heredan” por clase social. De esta forma, quienes provienen de familias cuyos integrantes -adultos

principalmente- poseen vastos saberes y capacidades para usar TD, posiblemente cuenten con una mayor diversidad de capitales tecnológicos, entendidos como el conjunto de capitales sociales, culturales y económicos con los que los individuos y grupos cuentan para involucrarse con las tecnologías e incorporarlas de manera significativa en su vida cotidiana (Selwyn, 2004)³⁷.

Si bien no es objetivo de esta investigación realizar comparaciones entre clases sociales, a partir de nuestro análisis estamos en condiciones de afirmar que los jóvenes de clases medias altas entrevistados han desarrollado a lo largo de su recorrido biográfico abundantes y variados saberes para utilizar distintas TD. Tal aprendizaje ha tenido lugar en el marco de un contexto familiar, escolar y amical caracterizado no solo por abundantes recursos económicos traducidos en un amplio acceso a dispositivos tecnológicos, sino también por la posesión de variados capitales tecnológicos (Selwyn, 2004)

Como señalamos en el apartado anterior, para los jóvenes de clases medias altas, los primeros aprendizajes se desarrollaron junto a los padres y madres, quienes los fueron guiando en el uso de la computadora e Internet, práctica que éstos adultos ya desarrollaban cotidianamente y cuyos hijos observaban. En este sentido, el uso por parte de los padres y madres contribuyó a que las computadoras fueran consideradas aparatos cotidianos y naturalizados dentro del espacio hogareño, tal como nos contaba uno de los jóvenes:

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, las prácticas de aprendizaje por parte de los niños fueron experimentadas de la mano de experiencias de entretenimiento:

³⁷ Para Selwyn, los aportes de Bourdieu (1997 citado en Selwyn, 2004) son sumamente valiosos para analizar de qué manera diversos factores intervienen en los vínculos y saberes que las personas y grupos desarrollan en relación a las TD. En este sentido, si bien el capital económico vinculado al acceso a las TD, a las condiciones de infraestructura para su uso, entre otros, es un elemento de peso, también deben ser considerados los capitales culturales, es decir, qué pueden y saben hacer efectivamente las personas con las TD, cómo se han socializado con estas tecnologías a lo largo de su vida en sus hogares y los capitales sociales, en tanto relaciones que pueden proporcionar saberes expertos, consejos y acompañamiento en el uso de las TD (Selwyn, 2004). Para una caracterización detallada de las diferentes formas de capital tecnológico señaladas por el autor, consultar Selwyn (2004: 355, tabla 2).

[Al principio] yo solamente jugaba a los jueguitos pero yo no sabía de la existencia del Word, de nada de eso. Pensé que yo estaba en jardín y por más que nos daban computación [en la escuela] aprendíamos jugando.

Martín (17 años)

En el relato de Martín podemos advertir que estas instancias eran disfrutadas por los niños, no se experimentaban como imposiciones ni tampoco como actividades educativas, ni siquiera dentro de la escuela. De esta forma, hubo una retroalimentación entre la escuela y el hogar. Como se puede apreciar, en ambos espacios los niños aprendieron a usar la computadora e Internet con actividades lúdicas como medio para el aprendizaje. De esta forma, durante la niñez se complementaron 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 experiencias 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, teniendo lugar así aprendizajes simultáneos y produciéndose una sinergia para el desarrollo de habilidades y saberes. Las palabras de Camila nos permiten dar cuenta no solo de la articulación entre el hogar y la escuela en materia de desarrollo de conocimientos y destrezas para usar la computadora, sino también de la existencia de un conjunto de condiciones que exceden al acceso hogareño y se vinculan con la posesión de saberes por parte de su padre que, sin duda, también contribuyeron en las instancias de aprendizaje. En este sentido, junto al acceso operan un conjunto de condiciones necesarias para hacer un uso de los dispositivos

tecnológicos, que implican tanto saber leer y escribir, como encontrar y ponderar información y saber utilizar software (Reygadas, 2008: 201). De esta manera, 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 e informática, y son más bien producto de trayectorias vida en donde este tipo de formación es valorada e incentivada (Reygadas, 2008: 201).

Por otro lado, hallamos que la escuela tuvo una participación más significativa en lo relativo al desarrollo de saberes y habilidades para usar la computadora e Internet que respecto de otras dimensiones analizadas en este capítulo. En este sentido, si bien en los relatos de los entrevistados acerca de sus trayectorias de apropiación, la escuela suele aparecer en un lugar secundario respecto de la familia y amigos, esta posición cambia al indagar específicamente en el desarrollo de ciertas habilidades. Así, en colegios con abundante equipamiento y docentes especializados -como a los que concurrieron los entrevistados-, las capacidades para operar TD más vinculadas al mundo del estudio y del 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 intensamente enseñadas desde mediados de la escuela primaria.

Hermanos mayores y amigos fueron quienes rápidamente suplantaron a los adultos en el proceso de aprendizaje de uso de las TD, los primeros como “iniciadores y actualizadores” y los segundos como “actualizadores”. Al respecto, uno de los entrevistados nos contaba:

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)

Como vemos a través del relato de Augusto, la influencia de sus amigos fue clave para empezar a usar las redes sociales virtuales, ya sea como espacios de presentación del sí mismo y de sociabilidad o como lugares para jugar *online*, como ocurrió inicialmente con Facebook

durante la niñez. Así, tuvo lugar un aprendizaje entre pares, en donde los contenidos a aprender se derivaban fundamentalmente de los intereses e inquietudes que, en cada momento, emergían de las mismas prácticas de sociabilidad. Esto abona la argumentación que desarrollamos en el apartado anterior sobre la preeminencia de las motivaciones para usar las TD basadas en el grupo de amigos que señalamos en páginas anteriores. Los amigos fueron actores clave en las trayectorias de apropiación, en tanto 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 contribuyeron a la circulación de nuevos contenidos sobre temáticas de interés (desde 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 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 compus 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, las nuevas habilidades se construyeron en los espacios cotidianos, de forma espontánea, guiados por el deseo de saber usar cierta red social virtual de moda, jugar en red, o descargar la música que les gustaba. Los amigos también fueron actores centrales en la socialización de modos 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 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)

Esta socialización en los modos de utilizar las TD tenía distintas aristas, como se aprecia en las palabras de Camila. Por un lado, el aprendizaje específico de nuevos programas y juegos como venimos sosteniendo. Por el otro, el grupo de amigos también 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 de esa forma se consolidaba también la vinculación de los usos de las TD con la pertenencia a universos de significación y sociabilidad específicos.

La creciente participación de los amigos en el proceso de apropiación de las TD fue acompañado de un declive del rol de los adultos:

E: Si tuvieras que elegir un par de personas de las cuales aprendiste mucho de tecnología, ¿quiénes serían? ¿Hay alguien o vos?

J: Mis amigos. Mis amigos y yo, sí.

E: Y si tenés un problema, tenés una duda, ¿Cómo lo resolvés?

J: Le pregunto a mis amigos.

Justina (17 años)

Lo señalado, el relato de Justina nos permite dar cuenta del corrimiento de padres, madres y escuela, como figuras de peso en los primeros momentos de aprendizaje en la niñez y su reemplazo por hermanos y amigos, primero, y la posterior aparición de las instancias de auto aprendizaje.

Lo señalado hasta aquí coincide con lo hallado por Ito *et al.* (2010), quienes han destacado el lugar preponderante que adquiere a lo largo de la vida el desarrollo de dinámicas de aprendizaje basadas en el vínculo con los pares³⁸. A su vez, han señalado que la participación en instancias de aprendizaje basadas en la sociabilidad con los pares y, en gran medida fuera del alcance de los maestros, padres y otros adultos, provee importantes modelos para la adquisición de habilidades y para la participación (Ito *et al.* 2010: 339-340)³⁹. En nuestro

³⁸ Los autores llaman a este tipo de aprendizaje “*peer based learning dynamics*” (Ito *et al.*, 2010: 22)

³⁹ Traducción nuestra.

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 sus amigos. Fue allí donde los jóvenes desarrollaron saberes y habilidades para usar diversas TD de manera cotidiana, fluida, no como instancias formales de aprendizaje -salvo en la escuela- sino en las prácticas diarias de juego y entretenimiento con amigos y familiares. 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 como 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 por una amplia variedad de capitales tecnológicos (Selwyn, 2004) que los actores que los poseen en abundancia suelen darlos por sentado.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a las TD que hemos reconstruido en este apartado, suelen quedar opacadas en los relatos de los entrevistados. De forma recurrente, aparece entre ellos la idea de que las habilidades que poseen para operar las TD son prácticamente innatas, producto de “haber nacido con computadora”, en contraposición a sus padres y madres -y por extensión adultos de mayor edad- que no crecieron utilizando este tipo de aparatos y aprendieron de más grandes. A continuación presentamos un relato que ilustra esto y nos permite pensar que en la perspectiva de los entrevistados se reedita la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales que fuera 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)

En este caso, padres y madres aunque saben utilizar las TD y han sido quienes generalmente

han actuado a modo de “iniciadores”, son ubicados por los jóvenes en el lugar de los “inmigrantes digitales”. De esta forma, 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 etarias y de acceso.

Ahora bien, estas miradas deben ser puestas en contexto, teniendo en cuenta las tramas desde las cuales se han construido, así como la forma en la que los jóvenes de clases medias altas se han vinculado con diversas TD a lo largo de su vida. En este sentido, el acceso abundante, continuo, diverso y de larga data a las TD ha contribuido, en términos de condiciones materiales, a la familiaridad con este tipo de tecnologías, y, especialmente, a que no sean pensados como objetos inalcanzables ni tampoco como bienes que no pueden ser reemplazados si se rompen o faltan. Miradas que contrastan con las presentadas han sido analizadas por Winocur (2007) para el caso de familias de clases populares, entre las que 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: 213)

Así, mientras desde la desposesión de TD o de su acceso escaso, se tienden a construir representaciones en donde poseer estos artefactos y saber usarlos estos artefactos están ligados a la posibilidad de desarrollar estrategias para estar socialmente incluido (Winocur, 2007), nuestros hallazgos para las clases medias altas ubican a las TD en 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 (Selwyn, 2004) han contribuido a desarrollar modos de vinculación y uso de las TD en donde no se depositan expectativas laborales y/o educativas en los artefactos, a las vez que se los manipula de manera descontracturada. Junto a esto, la fluidez con la que los adultos del hogar se relacionaban con las tecnologías, ha sido el sustrato sobre el que se ha cimentado un modo de aprendizaje de uso de las TD basado en la exploración y en una actitud confiada y proactiva hacia los desafíos que pudieran presentar nuevos dispositivos.

Junto a lo señalado, nos interesa retomar la crítica al concepto de “nativos” e “inmigrantes” digitales (Prensky, 2001) que desarrollamos en el primer capítulo. En los relatos que recuperamos más arriba se advierten una serie de cuestiones que apuntan al corazón mismo de la metáfora de Prensky (2001), a saber: una diferente configuración mental entre nativos e inmigrantes que redundan en mayores habilidades para los primeros y en una desorientación sobre cómo utilizar las TD para los segundos, junto con una tendencia a naturalizar estas diferencias producto de cuestiones generacionales.

Teniendo en cuenta esto, retomamos la propuesta elaborada por White y Le Cornu (2011), quienes sugieren pensar en términos de “residentes y visitantes”, y de herramientas y espacios para comprender cómo se vinculan los individuos con Internet⁴⁰ en las distintas dimensiones de su vida cotidiana y los diversos usos que hacen. De acuerdo con los autores, los visitantes suelen ir a la *web* con un objetivo específico, entran y se mueven ahí como quien agarra una herramienta para solucionar un determinado problema y, una vez arreglado, la vuelven a dejar en su lugar (White y Le Cornu, 2011). Además, conciben a los espacios virtuales de forma instrumental, como reservorios de información y contenidos de interés, es decir, “necesitan ver algún beneficio concreto al usar Internet o alguna plataforma” (White y Le Cornu, 2011: 5)⁴¹ por lo que son poco propensos a construir una identidad *online* y suelen ser celosos de la información personal que vuelcan en la *web* (White y Le Cornu, 2011). Para los visitantes, las prácticas de construcción de una identidad *online* así como la sociabilidad en las redes sociales virtuales suelen ser vistas como “banales y ególatras” (White y Le Cornu, 2011: 5)⁴², aunque no tienen reparos en usar servicios de mensajería o llamadas para mantener vínculos con gente que conocen por fuera del espacio *online*.

Los residentes, en cambio, no solo extraen de la *web* información sino que habitan los espacios virtuales, construyen identidades *online* a la vez que crean y mantienen relaciones. Para este grupo la *web* es tanto un espacio social de expresión y relación como una herramienta para acceder a los contenidos que desean (White y Le Cornu, 2011). A diferencia de la estricta división entre nativos e inmigrantes de Prensky (2001), la tipología de residentes y visitantes debe ser entendida de manera flexible, como un continuo de la experiencia de las personas con las TD, a la vez que como categorías que se solapan en distintas dimensiones la

⁴⁰ Cabe aclarar que si bien los autores han desarrollado estos conceptos pensando en el uso de Internet, consideramos que tienen el potencial de poder ser extrapolados para el uso de tecnologías digitales como computadoras y smartphones especialmente.

⁴¹ Traducción propia.

⁴² Traducción propia.

vida cotidiana (White y Le Cornu, 2011). Así, una persona puede ser visitante para ciertas cuestiones y residente en otros aspectos, de acuerdo al contexto, las habilidades y la motivación que está detrás de cada uso de las TD. Otro aspecto interesante de esta propuesta reside en que White y Le Cornu (2011) no establecen la diferencia entre residentes y visitantes a partir de un criterio etario sino a partir de los elementos emergentes del campo, es decir, teniendo en cuenta cómo se vinculan los actores con Internet en cada situación y contexto, más allá del género, la edad, aunque sin perder de vista que pueden existir saberes diferenciales.

Como hemos presentado a lo largo de éstas páginas, los jóvenes de clases medias altas poseen diversas habilidades para utilizar las TD, y éstas han sido desarrolladas principalmente a partir de los propios intereses en distintos momentos de su biografía. En el caso de los adultos con los que se vinculan (padres y madres especialmente) si bien a mayor edad que los jóvenes, también han adquirido diversas capacidades para operar TD, producto generalmente de una articulación entre trabajo y *hobbies* e intereses.

3. Representaciones de las tecnologías digitales

En el primer capítulo señalamos que la noción de “representaciones sociales” propuesta por Jodelet (1984) nos permite describir y analizar las miradas que los jóvenes y su entorno (familia, amigos, entre otros) han construido sobre las TD a lo largo del tiempo. En este sentido, los modos en que los individuos y grupos representan a las TD y las formas en que utilizan éstos artefactos deben ser entendidos como mutuamente constitutivos. Por lo tanto, si bien con fines analíticos identificamos representaciones y usos de manera separada, debemos tener en cuenta que no se experimenta tal escisión en las maneras en que los individuos se vinculan con las TD. Así, las representaciones sociales en tanto construcciones simbólicas sobre las TD contribuyen a modelar las prácticas con los artefactos tecnológicos y viceversa.

En relación con esto, hallamos que tanto los usos como las representaciones de las TD no son estáticos, sino se han ido transformando a lo largo de los recorridos biográficos. En el caso de las representaciones, algunas de ellas son características de los momentos iniciales de vinculación con las TD, y otras han permanecido hasta la actualidad. Al respecto, cabe mencionar que las representaciones sociales las hemos identificado a partir de los relatos en presente que los jóvenes desarrollaron en las entrevistas. Por lo tanto, nuestro análisis toma como materia prima los recuerdos que los jóvenes han recuperado en la entrevistas y,

previsiblemente, también han sido reelaborados en esa instancia. A continuación presentamos las representaciones que ganaron más fuerza durante la niñez, las cuales remiten principalmente a la computadora e Internet, que fueron las TD que utilizaron principalmente los entrevistados en ese momento de su vida, así como a su estatus de bienes básicos del hogar.

La computadora e Internet son bienes “básicos” y “naturales” de la casa

Durante la niñez comenzó a configurarse una de las representaciones centrales en las trayectorias de apropiación que aquí reconstruimos, aquella que indica que las TD son bienes “básicos” y “naturales” del espacio hogareño. Como relataba uno de los jóvenes:

Eloy: Siempre hubo esta computadora, ¿viste la blanca, gorda? Con el televisor sote. Que yo la odiaba, me acuerdo. Porque era fea, vieja, no sé. Yo la odiaba. Porque llegó un momento que ya empezaron a salir esto de las pantallas chatitas. Y un día compraron, así, pantalla plana (...) Y ahí me hice adicto a la compu. (...) estaba todo el día con la computadora.

E: ¿Y veías a tus papás usarla desde chiquito la compu?

Eloy: Sí, sí, sí. (*Piensa*) Ah, me acuerdo que mi mamá tenía una laptop. Empecé a usar la computadora porque mi mamá me ponía los jueguitos de Cartoon Network, me los ponía en Internet y yo jugaba a eso.

Eloy (17 años)

Esta representación se emplazó sobre la base de los accesos, actores y usos que presentamos en las páginas anteriores. En primer lugar, la abundancia, la diversidad, la antigüedad y continuidad de las TD en el hogar contribuyeron en cierta forma a representar a la computadora y a Internet como bienes y servicios ya dados, naturalizados de la casa. En este sentido también operó la presencia de estas TD desde antes del nacimiento de los jóvenes entrevistados.

En segundo lugar, el uso frecuente, fluido, basados en amplios conocimientos sobre cómo usar la computadora por parte de padres, madres y hermanos también fomentó la naturalización de la presencia de las TD en la propia casa así como la familiarización con éstas. A su vez, la computadora como bien “natural” necesariamente “venía con Internet” porque, de lo contrario, carece de sentido. Para los entrevistados, las potencialidades de la primera (por ejemplo, almacenamiento y procesamiento de grandes volúmenes de datos e información, pero también acceso a información y comunicación) solo podían ser

verdaderamente aprovechadas si se contaba con lo segundo.

La afirmación de Eloy: “siempre hubo computadora” podría pasarse por alto si pensáramos en niños de clases medias altas, e incluso populares, en la actualidad, en donde el acceso a este tipo de dispositivos alcanzaba al 59,47% de los hogares platenses según el Censo 2010 (INDEC, 2017). A su vez, el relato del joven da cuenta de la presencia de varias computadoras en distintos momentos de su niñez: “la blanca, gorda”, es decir, una computadora de escritorio, más la *laptop* que luego compró su mamá. Sin embargo, este “siempre” en la vida de Eloy arranca en 1999, año de su nacimiento, en donde el acceso a las TD estaba aun reservado para una porción muy minoritaria de la sociedad, como analizamos en el segundo capítulo. Yendo un poco más adelante, en 2001 cuando Eloy empezó a vincularse con las TD, únicamente un 14,67% de los hogares platenses tenía computadora con conexión a Internet (INDEC, 2017). Teniendo en cuenta esto, entendemos que a naturalización de la computadora e Internet y el otorgamiento del carácter de “básico” entre los jóvenes de clases medias altas, es un efecto ideológico de su posición de clase privilegiada, que hace parecer a un conjunto de bienes y servicios onerosos y excepcionales como una necesidad básica más para la subsistencia cotidiana.

Las computadoras las usan los adultos para trabajar

Como señalamos en las páginas anteriores, las primeras computadoras hicieron aparición en los hogares de los jóvenes entrevistados antes que ellos nacieran, o cuando tenían entre 2 y 3 años, y entre 6 y 7 años en un menor número de casos. La compra de este dispositivo fue motivada por cuestiones laborales de padres y madres, sumados a un interés más del tipo *hobby* en relación a la Informática que algunos de éstos adultos también tenían (mayormente los padres). El ingreso de esta tecnología vía adultos y con fines principalmente laborales, su ubicación en espacios dentro del hogar dedicados a tareas laborales (como escritorios), junto con la presencia de computadoras en espacios de trabajo fuera del hogar (como oficinas) a los que los entonces niños también acudían con los adultos, contribuyeron a que, inicialmente, las computadoras fueron representadas por los entrevistados como “aparatos que los adultos usan para trabajar”. En algunos casos esta asociación entre computadora y trabajo fomentó un tipo de cuidado especial hacia este dispositivo para que no se rompiera ni que se borrara información importante para el trabajo, como nos comentaba una de las jóvenes:

Mi mamá tenía *laptop*. Mi papá tenía la computadora de acá [de mi casa] y después tenía su computadora en el trabajo y ya después más adelante se compró una para también...que pudiera [ser de uso familiar]. La de mi mamá no se tocaba. Porque mi mamá tiene muchísimas cosas del trabajo y muchos programas, y si algo se llegaba a borrar (...) si no estaba la otra disponible y necesitaba hacer algo del colegio o algo así, me la prestaba, no hay problema. Pero, o sea, era como que le tenía miedo. Yo por la computadora de mi mamá no preguntaba y no pedía mucho tocarla por si me llegaba a equivocar.
Emilia (17 años)

Sin embargo, los cuidados y precauciones que había en algunos hogares, como en el caso de Emilia, no invalidaron una actitud en los adultos de la familia que fomentaba un acercamiento despreocupado hacia las computadoras, en el cual se buscaba que los niños exploraran sus características y experimentaran las posibilidades que éstas ofrecían. En este sentido, lejos de ser considerados espacios sagrados (ni objetos sagrados como analizamos en páginas anteriores), los escritorios y oficinas de madres y padres eran lugares a los que los entonces niños tenían acceso y a veces pasaban tiempo jugando solos o con los adultos.

La familiaridad con la que padres y madres se movían con la computadora e Internet, así como la actitud que generalmente éstos adoptaban promoviendo el aprendizaje de los niños y la facilidad con la que los entrevistados recuerdan haber comenzado a usar éstas tecnologías, hizo que rápidamente la representación inicial que asociaba a las computadoras exclusivamente con el trabajo⁴³ y con el mundo adulto comenzara a coexistir con otras representaciones.

Las computadoras e Internet son para entretenerse

Rápidamente a partir de los primeros usos por parte de los niños, las computadoras comenzaron a ganar lugar en el imaginario como dispositivos para el entretenimiento y dejaron de ser consideradas como tecnologías solo para el trabajo. Durante la niñez, fueron representados como tecnologías para entretenerse, operación simbólica que fue sostenida en diversas prácticas cotidianas en donde a través de las TD se jugaba (*online* y *offline*), y se

⁴³ En relación con esto, cabe recordar que las trayectorias educativas laborales de los padres y madres de los entrevistados se caracterizan por la realización y finalización de estudios superiores (universitarios de grado principalmente y, en algunos casos, también de posgrado). En términos laborales, la mayoría se desempeña en grandes empresas con puestos gerenciales o jerárquicos, mientras que otros son propietarios de medianas empresas o trabajadores autónomos. En todos los casos, han desarrollado tareas laborales de tipo intelectual e inmaterial que les ha permitido trasladar obligaciones laborales al espacio hogareño.

buscaba información sobre temáticas de interés, como películas y dibujos animados. Cabe aclarar que si bien las computadoras eran representadas como objetos para el entretenimiento, no hegemonizaban los momentos de ocio sino que coexistían con otras modalidades de juego y entretenimiento individual y grupal (como jugar al fútbol, a la mancha, a las escondidas, armar rompecabezas, dibujar, leer, pintar, entre otros).

Ahora bien, ¿qué elementos pueden haber participado para configurar esta representación de la computadora e Internet? La ausencia de una demanda de uso hogareña para cuestiones escolares, es decir, su incorporación en instancias educativas solo puertas adentro del colegio, junto a la inexistencia durante de la niñez de un discurso parental que hiciera énfasis en el uso educativo de las TD y la libertad de la que gozaron los entrevistados para explorar y utilizar estos artefactos desde los primeros años de vida, fomentaron esta asociación entre computadora, Internet y entretenimiento.

A su vez, durante la niñez y parte de la preadolescencia, en la configuración de las representaciones en torno a la computadora e Internet tuvieron también un rol activo las publicidades de los canales de televisión infantil. Al respecto, Duek y Enriz (2015) han analizado la apropiación del juego infantil por parte de diversos actores, entre ellos, el mercado. De acuerdo con las autoras, “No se trata de desplazar el juego en sí mismo sino de imprimirle características contemporáneas que le permiten ocupar espacios de deseo entre los niños que siguen ya no a los juegos sino a los personajes” y, de esta forma, fomentar en los niños y niñas la demanda de todos los productos que asocien con los personajes seguidos. Entre los entrevistados buena parte del entretenimiento durante la niñez se basaba en mirar dibujos animados por televisión por cable, especialmente a través de canales para niños, en donde las publicidades estaban orientadas no solo a incentivar el consumo de los contenidos televisivos sino también de juguetes y juegos. Las señales de cable promocionaban sus propias páginas *web* en donde los niños podían jugar *online* con los mismos personajes que miraban por el televisor. De esta forma, se producían articulaciones entre televisión, Internet y personajes de dibujos animados o juegos que buscan aumentar la demanda de consumo por parte de los niños. Sin embargo, las características esenciales del juego o del personaje no eran transformadas, sino “que avanza en una metamorfosis de la superficie y de la estética de presentación para llamar la atención de los niños ya no como jugadores sino como seguidores de una marca” (Duek y Enriz, 2015: 66). A la vez que operó a modo de incentivo para el consumo tanto de contenidos audiovisuales como de objetos tecnológicos, esta suerte de

retroalimentación entre pantallas posiblemente haya contribuido a reforzar la representación de las TD como artefactos ligados esencialmente al entretenimiento.

Recién hacia finales de la escuela primaria (entre quinto y sexto grado), momento que identificamos como de transición a la preadolescencia, comenzó a edificarse otra nueva representación en donde la computadora e Internet, y especialmente los servicios de mensajería y las redes sociales era representados como dispositivos centrales para mantenerse conectado y actualizado. Estas representaciones irán tomando fuerza a lo largo de la preadolescencia para convertirse en dominantes en la juventud:

E: me contabas que al principio cuando tenían compu tu hermana jugaba unos jueguitos de Disney y te ponías vos también, ¿te acordás qué te despertaba, qué pensabas de ese aparato que usaba tu hermana?

A: era como que siempre tenía que hacer todo lo mismo. O sea, apretar el botón de prender, poner "Google", poner el juego y listo. O sea...nunca le di como otra utilidad, después....ya 2009, por ahí, que empezó todo el tema de Facebook ahí empezó a cambiar un poco, empecé a entender un poco más la compu, lo que era un *e-mail*, los *chats* (...) cuando empezaba 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 ponele que hablabas con alguien por *chat*.

Augusto (17 años)

En las palabras de Augusto se sintetiza la mencionada transición: comienza jugando con los hermanos para luego darle lugar al uso de redes sociales virtuales también para jugar y recién luego para chatear y vincularse con conocidos y, a su vez, a nuevas representaciones en torno a la computadora e Internet. La articulación entre computadora, Internet y entretenimiento va a mantenerse vigente a lo largo de varios años. Va a ser la concatenación de dos procesos, la aparición de *tablets* y *smartphones*, por un lado, y la emergencia de la demanda por parte de la escuela de un uso hogareño de la computadora e Internet, por el otro, la que va a intervenir en la configuración, durante la preadolescencia, de nuevas representaciones sobre estos artefactos.

4. Usos de las tecnologías digitales durante la niñez

Desde los primeros usos, la computadora e Internet fueron orientados, inicialmente por los

adultos y luego por los entrevistados, como tecnologías para el entretenimiento, especialmente a través de juegos *online* y *offline*. Con menor peso en el día a día de los entrevistados, también fue referido el uso de programas para dibujar como “Paint” de Windows.

La computadora e Internet aparecieron así como dispositivos para el entretenimiento mientras los padres y madres estaban ocupados con cuestiones domésticas o de trabajo, o cuando los niños estaban aburridos. Así, en las rutinas diarias, las TD no emergían necesariamente como primera opción para el entretenimiento sino que muchas veces era la opción cuando ya se habían agotado otras instancias:

E: ¿Qué te habían generado tanto la compu como Internet en ese momento?
¿Qué te generaban?

M: creo que reemplazaban a lo que ahora hago cuando estoy aburrido.

E: ¿reemplazaba a la tele?

M: no era lo mismo, pero lo hacía cuando estaba aburrido, claro. Creo que le sigo dando la misma función. Con distintos usos, pero sigue siendo el mismo objetivo.

Mariano (16 años)

El aburrimiento al que los entrevistados hacían referencia cuando relataban sus prácticas de entretenimiento durante la niñez y que, en la preadolescencia y la juventud, va a emerger como un factor clave para usar las TD, debe ser entendido en relación al rol preponderante que los medios masivos de comunicación y la industria cultural ocupan como productores de subjetividades específicas, con habilidades y saberes distintos a los de generaciones previas (Corea y Lewkowicz, 2004).

Durante buena parte de la niñez, el tiempo dedicado al ocio y el entretenimiento se repartía también entre la realización de deportes, los cuales ya en ese entonces empezaban a ocupar un lugar importante en la agenda semanal de los entrevistados, y juegos no mediados por TD (juegos de mesa, al aire libre, tanto individual como grupalmente).

A su vez, la aparición de la computadora e Internet en la vida de los entrevistados y el modo en que se apropiaron de estos no puede ser escindida de la práctica previa de mirar televisión durante varias horas al día:

Tipo a los 6 años por ahí miraba tele todo el día, en Cartoon Network o Disney. También cuando una tarde de verano, las que son todos los días igual, que vas todos los días a lo de la abuela, hay días en los que iba ahí al fondo e

inventaba algo para hacer o si no miraba todos los días tele. Estaba todo el día con el paquete de caramelos así, mirando tele todo el día. (...) Y yo sabía qué canal iba a mirar todo el día, en qué horario iba a mirar, qué cosas. (...) [En] esos momentos en los que no sabés qué carajo hacer, decís “bueno, son las 4, en Disney tengo esto, en Cartoon tengo esto”.

Mateo (16 años)

En este sentido, si bien la computadora fue experimentada en ese momento como un dispositivo novedoso, el entretenimiento a través de una pantalla ya era una experiencia arraigada en los niños. Como Mateo, el resto de los entrevistados, pasaba largas horas frente a la pantalla del televisor, el cual tenía un lugar preponderante en la gestión del tiempo libre. De esta forma, a lo largo de la niñez, la computadora y el televisor coexistieron como tecnologías para el entretenimiento, alternando a lo largo del día en los diferentes momentos de ocio. Sin embargo, en líneas generales, el uso de la computadora fue menos intensivo que en otros momentos de la biografía, como la preadolescencia:

Antes yo casi no la usaba, porque no tenía qué hacer. O sea, sí, usaba el Messenger para hablar con mis compañeros, pero no era que me moría por estar en la compu.

Gina (17 años)

Como vemos en el caso de Gina, para varios de los entrevistados la computadora era una suerte de complemento de las rutinas de entretenimiento, pero no lo que demandaba su mayor atención. El mayor interés en este dispositivo va a llegar de la mano del uso de los servicios de mensajería y de las redes sociales virtuales ya finalizando la escuela primaria.

Por su parte, si bien las consolas de videojuegos, como la Play Station, no fueron artefactos presente en la totalidad de los hogares de los entrevistados (aunque sí en la gran mayoría, salvo en los que solo había niñas), en donde estuvieron coexistieron y fueron usadas durante buena parte de la niñez y hasta entrada la preadolescencia de manera paralela con la computadora. Si bien en el encuentro entre consolas de videojuegos y computadoras, éstas últimas se vieron un tanto desplazada en materia de juegos, siguieron teniendo presencia en las prácticas cotidianas porque, hasta la llegada de los *smartphones* y las *tablets*, eran los únicos dispositivos que les permitían a los jóvenes comunicarse con amigos y navegar por Internet.

En lo relativo a diferencias y desigualdades de género, el acceso a TD así como los saberes

para utilizarlas, durante la niñez se distribuyeron de manera pareja entre ambos grupos. Sin embargo, hallamos un menor interés en las mujeres por el uso de videojuegos. La literatura ha sostenido que las diferencias de género persisten más allá del acceso y que entre la niñez y la adolescencia varones y mujeres se empiezan a diferenciar por los usos intensivos de las TD, así como la posibilidad de ampliar intereses y saberes (Livingstone y Helsper, 2007). En nuestra investigación, en cambio, hallamos que esta diferenciación basada en el género comienza mucho antes, en los primeros años de uso de la computadora e Internet y adquiere distintas características conforme transcurre la apropiación.

Ya desde la niñez advertimos un consumo de programas de televisión, primero, y de juegos *online*, después, fuertemente atravesado por los estereotipos de género hegemónicos. Jenkins (2006) ha llamado la atención sobre la reproducción de los roles de género dominantes en los videojuegos y las consecuencias que ello tiene para niñas y niños. Mientras que para las primeras se trasladan al juego los roles de género hegemónicos asignados a las mujeres basados en el cuidado de los otros (niños especialmente), y las tareas dentro del espacio doméstico, desarrollándose escenarios de juego que están limitados a lo conocido, al hogar, para los segundos, se ofrecen aventuras en entornos salvajes, inexplorados y en los que se refuerzan las actitudes heroicas de los hombres (Jenkins, 2006). Entre los jóvenes entrevistados, encontramos que esta diferenciación operó desde el comienzo de las experiencias de juego *online*:

Y después [de los primeros usos de la computadora] empecé a ver juegos. Me acuerdo que mis amigas empezaban a entrar a páginas así como juegos.com, me acuerdo que eran juegos de chicas. Y lo primero que tuve así fue, o sea, vestía a las chicas, vestía a famosas, les sacabas la ropa. Se llamaba “juegos de chicas”. Y vos agarrabas, la vestías, le sacabas, la llevabas a tal fiesta. Otro de maquillaje, sólo la cara, le cortabas el pelo.

Camila (16 años)

Como se advierte en las palabras de Camila, ya en los primeros años de las trayectorias de apropiación de las TD “Las categorías de <juegos de varón> y <juegos de nena> aparecen como grandes organizadoras de las prácticas lúdicas” (Duek *et al.*, 2017: 169) y se plasman en los contenidos con los que niños y niñas se vinculan cuando usan la computadora e Internet, primero, y consolas de videojuegos, después. Esta forma de catalogar al juego se asentó sobre la base de prácticas y divisiones de roles y tareas predominantes en los hogares, así como en

los consumos que le eran ofrecidos a los niños y niñas desde temprana edad (juegos, juguetes, dibujos animados, películas infantiles). A su vez, a lo largo de las trayectorias de apropiación de TD, contribuyó a reforzar los estereotipos de género hegemónicos. Este reforzamiento de los estereotipos ocurrió primero a través del juego, y luego a partir del uso de redes sociales virtuales.

Por otro lado, entre quienes usaban la Play Station, el uso compartido del dispositivo adquiría aun más fuerza ya que entre las características más significativas dadas por los entrevistados a este artefacto estaba el compartir un momento de juego con amigos y hermanos. Así, la sociabilidad con amigos y compañeros opera como “organizadora de las elecciones de juego” (Duek *et al.*, 2017: 176) en tanto éstas elecciones se configuran en la trama de significados y prácticas cotidianas en las que los niños y niñas se vinculan con los otros (Duek *et al.*, 2017). En relación con esto, recuperamos las palabras de Benicio, quien en su relato dio cuenta del modo en que se relacionaba su deseo por tener una Play Station con el hecho de que todos sus amigos la tenían:

E: ¿y tus amigos ya tenían Play 2 en ese momento [cuando a vos te la regalaron]?

B: sí, sí, jugábamos..ya sabía..no cambió...era parecida a la Play 1 cómo jugar, no es que iba a lo de un amigo y no sabía cómo jugar..pero sí, todos la tenían y...yo también después la tuve

E: claro, claro. ¿Pasaba muy seguido acá que siempre tienen como...decías bueno, como que iban saliendo las cosas y siempre las tenían tus compañeros?.

B: sí, salía, lo pedían, se lo daban, yo le pedía y tardaba un poco más

Benicio (17 años)

En este sentido, en tener la Play Station no solo se tramaba la posibilidad de jugar y entretenerse sino de hacerlo con el dispositivo de moda y, especialmente, de compartir experiencias y significados con el grupo de amigos. De esta manera, el consumo de Play Station entre los varones entrevistados actuaba no solo como satisfacción de un deseo sino como aquello que simbólicamente les permitía tener en común prácticas y un universo de sentidos, elementos clave para edificar la pertenencia al grupo de pares (Duek *et al.*, 2017).

Por otra parte, el uso de las TD durante la niñez no estaba exento de tensiones al interior del hogar. Si bien padres y madres solían fomentar el uso de la computadora e Internet, impulsando a sus hijos hacia la exploración y el auto aprendizaje, también tenían sus reparos respecto de la cantidad de tiempo “adecuado” para pasar frente a las pantallas. Al respecto,

Gina nos comentaba lo siguiente

G: encima no nos dejaban tipo a la noche jugar a la Play. (...) Nos dejaban, pero supónete a las 10 nos decían “bueno, váyanse a acostar”, y arriba la única habitación que tenía televisor era la mía. Entonces, los primeros días mi papá me cagaba a pedos porque yo me quedaba mirando tele y tenía que venir al colegio. (...) Miraba Dragon Ball Z (...) venían mis hermanos a la habitación y mirábamos juntos. (...) Mi mamá era más como “bueno, dejalos”. Y no, mi papá no (...) entonces cuando subíamos no nos dejaban ni quedarnos en la compu, ni jugar a la Play, esas cosas. Entonces prefería, era preferible tener la Play abajo.

E: ¿Y esto de que hubiera límites para el horario, “hasta esta hora se mira, después de esta hora no”, o se usa la Play, se extendía también a otras tecnologías? Bueno, tele hasta tal hora, o compu...

G: Más o menos. Con la televisión nunca fueron muy [estrictos].

Gina (17 años)

Como podemos apreciar, la búsqueda de limitaciones temporales al uso de TD tenía también como antecedente los intentos de algunos adultos por regular las horas que los niños de la familia pasaban frente al televisor y a veces también los contenidos que podían mirar. Sin embargo, con la llegada de las consolas de videojuegos los intentos de madres y padres por poner límites se profundizaron.

Jenkins (2006) establece una línea de continuidad entre las preocupaciones de los adultos, las madres especialmente, de las décadas de los '60 a los '80 por estar al tanto acerca de lo que hacían sus hijos cuando deambulaban por el barrio con sus amigos, o cuando volvían solos de la escuela, con la búsqueda de los adultos contemporáneos por controlar los entornos virtuales en los que se mueven sus hijos. Para el autor, si bien esta tensión siempre estuvo presente -aunque con distintas gradaciones- la aparición de los videojuegos tiene una particularidad: los mundos por los que se mueven niños y jóvenes están dentro del hogar, en el living o en la habitación, pero ellos, los adultos, no tienen acceso a estos universos, a la vez que tampoco conocen a los actores que los habitan, el paisaje que tienen ni las reglas que los rigen (Jenkins, 2006). De esta forma, si bien los niños están dentro de los límites hogareños, al mismo tiempo están en otro lado, en un universo ajeno a su familia.

Las tensiones suscitadas por los videojuegos, se vieron intensificadas con la llegada de las redes sociales virtuales hacia finales de la niñez y principios de la preadolescencia. Su aparición en la vida de los entrevistados fue también un momento de inflexión para padres y

madres en materia de búsqueda por ganar, en algunos casos, o mantener, en otros, control sobre lo que sus hijos hacían *online*.

Una cuestión que nos interesa tener presente a lo largo de la tesis se plasma en las palabras de Gavin: las múltiples interpretaciones a las que están sujetas las TD y sus usos y la presencia de tensiones entre el universo de representación de los adultos y el de los niños y jóvenes. Como veremos en las siguientes páginas, a lo largo de las trayectorias de apropiación de las TD, los modos en que los niños y luego jóvenes usaban y representaban a estos artefactos fueron transformándose, de manera tal que lo que significaba un mismo aparato y red social virtual en la vida de los jóvenes mutó constantemente.

Además, la no competencia entre pantallas (computadora y televisor) sino la complementariedad y coexistencia de dispositivos en distintos momentos de las biografías son clave para entender las trayectorias de apropiación de TD de jóvenes de clases medias altas. Lo señalado, contribuye a considerar a las trayectorias de apropiación no como un continuo lineal sino más bien como el resultante de múltiples encadenamientos entre accesos, usos, intereses, habilidades y representaciones en torno a las TD.

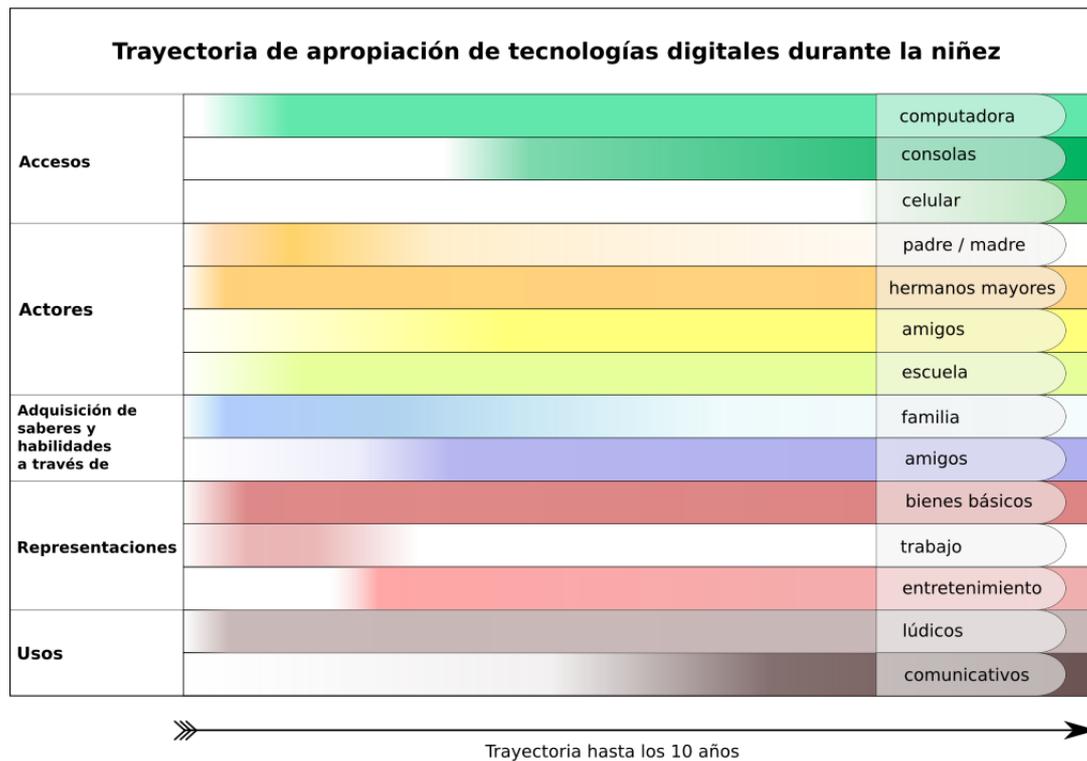
5. Trayectoria típica de apropiación de las tecnologías digitales durante la niñez

Para ilustrar las características centrales que han adquirido las trayectorias de apropiación de las TD durante la niñez, en este apartado presentamos, en primer lugar, un gráfico que permite visualizar la apropiación como un recorrido longitudinal. En segundo lugar, desarrollamos la historia de vida una de las jóvenes entrevistadas.

En el gráfico que presentamos a continuación, sobre la izquierda se ubican las dimensiones de la apropiación analizadas a la largo del capítulo (accesos, actores, saberes y habilidades, representaciones y usos). Sobre la derecha del cuadro, se presentan los elementos que componen cada una de las dimensiones. Los ejes horizontales correspondientes a cada componente de las dimensiones de análisis han sido coloreados en forma de gradiente, de manera tal de visualizar sus variaciones a lo largo de las trayectorias.

El acceso a TD, los actores que participan en las trayectorias de apropiación, el desarrollo de saberes y la adquisición de habilidades, las representaciones y los usos de las TD, se articulan y tensionan a lo largo del tiempo para dar como resultado trayectorias de apropiación de las TD marcadas por los solapamientos y transformaciones de prácticas, así como por las migraciones de un artefacto o plataforma a otra. Como se puede apreciar en el gráfico, el

movimiento, de mayor a menor presencia de la computadora, o de menor participación del grupo de amigos en el desarrollo de aprendizajes a un lugar central, es una característica constituya de las trayectorias de apropiación reconstruidas en la presente tesis.



A continuación presentamos la historia de vida de Anabella, atendiendo a las dimensiones analizadas a lo largo del capítulo: a) condiciones de acceso y actores que participaron en la apropiación; b) saberes y habilidades; c) representaciones en torno a las TD y d) usos. A su vez, analizamos de qué manera objetos tecnológicos y usos han migrado por el hogar durante esta primera etapa de la apropiación.

Historia de vida de Anabella

“Siempre tuvimos compu en mi casa, nunca faltó”

Cuando realizamos las entrevistas, Anabella asistía a una escuela pre-universitaria pública dependiente de la Universidad Nacional de La Plata ubicada en casco urbano de la ciudad y

vivía con su mamá y su hermana (dos años menor) en una casa en City Bell (en la periferia norte de La Plata). De origen platense (como su mamá), Anabella había vivido la mayor parte de su niñez en Neuquén (ciudad de origen de su papá) y había vuelto a vivir a La Plata a los doce años. Su mamá y su papá se conocieron en La Plata cuando ambos estudiaban Licenciatura en Sistemas en la universidad local, formaron pareja y tuvieron a Anabella en 1995. Al poco tiempo, migraron a Neuquén motivados por los salarios altos de esa ciudad. Allí, nació la segunda hija y poco tiempo después se separaron, aunque siguieron viviendo en la misma ciudad y compartiendo cenas y salidas. En 2007 madre e hijas volvieron a vivir a La Plata, Anabella y su hermana le habían insistido durante largos meses a su mamá para mudarse, ya que les gustaba más el clima, la ciudad y la gente, además de que extrañaban a su familia materna. Poco tiempo después, su hermana decidió volver a Neuquén con su papá y su esposa, con quienes permaneció dos años para luego retornar a La Plata.

Desde muy pequeña, Anabella tuvo acceso a medios electrónicos y a las diversas tecnologías hogareñas, incluido Internet. Ya a los dos años (1997), pasaba tiempo mirando televisión (películas cómicas, dibujitos) sola o con su hermana, pintando, dibujando. Junto a los usos vinculados al entretenimiento, aparecen en su relato usos “educativos” de la televisión cuando señala: “siempre mi mamá me ponía videos de chiquita, me ponía peliculitas o cosas así para que yo vaya aprendiendo (...) cosas grabadas del Discovery Kids”.

En su hogar, desde los tres años (1998) empezó a familiarizarse con la computadora y alrededor de seis años (2001) con Internet a través de juegos, en parte motivada por su padre, y en parte por su propia curiosidad, que la llevaba a buscar nuevos juegos. Durante los primeros años, su papá y su mamá controlaban qué hacía con la computadora, por miedo a que borrara información importante, lo cual ocurrió en alguna que otra ocasión. La computadora era parte del trabajo de su papá y su mamá y Anabella recuerda que le gustaba imitarlos para lo cual abría un procesador de textos y jugaba a tipear algunas palabras y así sentía que estaba trabajando como ellos: “como era chiquita, se me daba por copiarlos y mi papá me abría el Word, a veces, y me quedaba ahí como si estuviera trabajando, tocando las teclas. Y yo feliz de la vida porque estaba trabajando”. Sus recuerdos sobre el uso de Internet, se vuelven más nítidos cerca de los 10 u 11 años (entre 1995 y 1996), cuando el uso se volvió más intensivo, aunque todavía centrado en el juego.

A su vez, la computadora formaba parte de algunas horas de clase durante el jardín de infantes, donde les enseñaban Informática a través de juegos, retroalimentándose así los

aprendizajes del hogar y la escuela. En la escuela primaria desarrolló conocimientos para operar con gran habilidad diversos programas y el Paquete Office (Windows), que se sumaron a los saberes que traía de su hogar. De esta forma, se fue configurando un vínculo con las TD caracterizado por la soltura y confianza con las que Anabella se movía por la *web* para buscar información, tutoriales para usar programas, tocar instrumentos, instalar *software* y aplicaciones, siempre en busca de aquellos que se adaptan a sus necesidades y gustos.

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 de ella, 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. Igual, el celular lo usaba más para jugar que para otra cosa. (...) De vez en cuando me llamaba alguien de mi familia.

En la llegada de este primer celular propio se expresan diversos procesos. Primero, la migración de un objeto tecnológico (Caron y Caronia, 2007), que pasa de ser propiedad del padre para convertirse en un bien propio de la hija. Así, con el cambio de propietario el celular es objeto de una primera resignificación. En segundo lugar, la transformación de significados que la migración desencadena en lo relativo a los usos que se habilitan. Por un lado, de aparato solo para jugar en alguna ocasión y mediando la autorización del padre, se vuelve un elemento que posibilita usos más autónomos y diversos, como la comunicación con la familia y con amigos. Junto a esto, le posibilita a Anabella la pertenencia en términos de un consumo compartido con los pares, que ya tenían celular. Por otro lado, le permite a su padre y madre, mantener la supervisión de las actividades que realiza su hija cuando no está con ellos. En este último sentido, para los adultos, el celular en las manos de sus hijos opera como un artefacto que les permite controlar la incertidumbre (Winocur, 2009).

Recuperando lo señalado en el capítulo tres, consideramos que la trayectoria de apropiación de Anabella se enmarca en una situación privilegiada con respecto a sus condiciones de acceso a las TD. Los datos correspondientes al Censo 2001 (INDEC, 2001) analizados en el capítulo anterior indican que, para ese año, solo el 9,06% de los hogares del país contaban con al menos una computadora y conexión a Internet. Es decir, cuando Anabella tenía alrededor de seis años y ya hacía entre tres y cuatro años que había comenzado su trayectoria de

apropiación de las TD se encontraba, junto así familia, dentro del pequeño porcentaje de la población que tenía acceso hogareño a este tipo de tecnología.

En el vínculo de Anabella con las tecnologías su papá es una figura clave en su trayectoria de apropiación. De formación Licenciado en Sistemas, se desempeñó en varios talleres mecánicos hasta tener el propio, en donde se dedica a armar y poner a punto computadoras que utilizan autos de carrera. Siempre se sintió atraído por los aparatos tecnológicos: utilizarlos, armarlos, arreglarlos o actualizarlos eran prácticas frecuentes para él que Anabella vio desde pequeña. La historia de vida de Anabella nos permite ilustrar las posiciones desiguales de madres y padres en materia de referencia tecnológica. Si bien su mamá también realizó la carrera de Informática y luego trabajó en oficinas desplegando sus conocimientos sobre computación, en el relato de la joven es su papá quien aparece fuertemente emparentado a sus primeros contactos con diverso tipo de tecnologías, incluidas las TD y es también quien continuó siendo su referencia en cuestiones de tecnologías en toda la trayectoria.

La mayor referencia ganada por los padres (y otras figuras masculinas adultas) de los varones y mujeres entrevistadas debe ser entendida en el marco de la reproducción de estereotipos de género para la distribución de las tareas domésticas y el cuidado de hijos, como señalamos en el primer apartado, pero también en relación a las formas específicas que éstos estereotipos adquieren cuando se trata del uso de TD. En este sentido, las mujeres tienden a auto percibirse más alejadas de la Informática que los varones, a las vez que éstos últimos también las ubican más distanciadas de este campo que a ellos mismos⁴⁴. Esta distancia con las TD suele vincularse con un diferencial de confianza, ya identificado en los primeros años de escolaridad, entre varones y mujeres al momento de evaluar sus habilidades con las 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”

⁴⁴ 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: 84) los resultados tienen validez para pensar posibles elementos que hayan contribuido a que fueran los padres principalmente quienes se convirtieran en referentes de sus hijos en materia tecnológica, incluso en casos en donde las madres también poseían conocimientos sobre el tema.

(Fundación Sadosky, 2013: 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: 84) se encuentra extendida entre ambos sexos. Estas representaciones suelen implicar también que la mayor predisposición a explorar y experimentar con las tecnologías son características atribuidas particularmente a los hombres (Fundación Sadosky, 2013: 91). En el relato de Anabella, la figura de su papá aparece de manera recurrente asociada con la posesión de conocimientos y habilidades específicas sobre cómo utilizar distintas tecnologías pero particularmente con la constante exploración, innovación e incorporación de dispositivos al hogar. De acuerdo con la joven “él 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 como jugando a la Play Station. Así, la curiosidad y la experimentación son atributos del padre, valorados y reconocidos por su hija quien, a lo largo de su biografía, ha recurrido a él para despejar dudas y aprender. Más allá de las enseñanzas concretas sobre cómo usar cierto aparato, el modo en que el papá de Anabella se vinculó con las tecnologías contribuyó en la construcción de la actitud de la joven hacia las TD, incentivando en ella no solo el aprendizaje de programas de oficina, sino especialmente la búsqueda e instalación de *software* que se adecuara a sus necesidades (por ejemplo, para aprender a tocar la guitarra).

Para finalizar, en nuestro análisis de los vínculos que Anabella fue tejiendo con las tecnologías a lo largo de su vida, identificamos dos temporalidades que coexisten y se retroalimentan. La primera, es la relativa a la trayectoria de apropiación de Anabella, surgida de la amalgama de intereses y gustos, habilidades, accesos y actores presentes en su vida cotidiana desde su niñez. La segunda, es una temporalidad que podríamos llamar “del mercado” en donde los dispositivos tecnológicos entran a la vida de Anabella no solo en relación a la significación que adquieren en su entorno, sino también al compás de las “modas”, es decir, del proceso de difusión y expansión de determinadas tecnologías tanto a nivel local, nacional, regional y global.

En la trayectoria de apropiación de Anabella una serie de elementos adquieren un carácter estructurante. Uno de éstos, es la abundancia de dispositivos y, especialmente, de saberes sobre cómo operar las TD que posee su papá y que le transmite a Anabella desde temprana

edad. El segundo, remite a la predisposición construida en la joven para usar la computadora e Internet para la canalización de intereses desde pequeña.

Los usos de las TD y lo que éstas significan para Anabella, han ido transformándose a lo largo del tiempo, acompañando -y acompasando- los diferentes momentos de su vida: de la computadora y la Play Station para el entretenimiento en la niñez, pasando por las primeras exploraciones en la *web* guiada por sus gustos e intereses, hasta la gestión de tiempos, relaciones, y hobbies. Desde temprana edad, la computadora fue concebida como un dispositivo más en el hogar, en el jardín y la escuela, algo que si faltaba se iba a notar, casi como el pan en la mesa.

CAPÍTULO 5

LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DURANTE LA PREADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

En el presente capítulo analizamos las características y modalidades que adquirió la apropiación de las TD durante la preadolescencia (entre los diez y trece años), y la juventud (de los trece años en adelante). Al igual que en el capítulo cuatro, reconstruimos las trayectorias de apropiación, identificando: 1) condiciones y actores participantes; 2) saberes y habilidades; 3) representaciones; y 4) usos de las TD. Posteriormente, caracterizamos las trayectorias típicas de apropiación de las TD de los jóvenes de clases medias altas de La Plata y presentamos los perfiles de usuarios predominantes entre los entrevistados. Por último, analizamos una historia de vida a partir de la cual ilustramos algunas de las características típicas de las trayectorias de apropiación de las TD.

1. Condiciones de acceso y actores participantes en las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales

En el capítulo anterior señalamos que la antigüedad, la abundancia, la diversidad y la continuidad de dispositivos tecnológicos en el hogar fueron aspectos que contribuyeron a estructurar las trayectorias de apropiación de las TD durante la niñez.

La preadolescencia y la juventud se caracterizaron 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 está signados 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 aun más preciados que los de otras marcas:

La tuvimos bastante tiempo (la primera computadora de escritorio), después cambiaron el monitor, tuvimos una *notebook*, pero al principio era de todos,

después se la adueñó mi mamá para trabajar (...) después salió todo lo de Apple y compramos un iPad y ahí má nos devolvió la *notebook*, se quedó con el iPad.

Valentina (17 años).

Al momento de ser entrevistados la totalidad de los jóvenes continuaba contando con conexión a Internet en su hogar, a la que se le había sumado el paquete de datos (con diferente tipo de planes) para el celular. Buena parte de ellos también tenía una *tablet* propia o compartida con algún miembro de la familia, con sus hermanos generalmente. Además, en los hogares de los jóvenes había por lo menos una computadora (de escritorio, *netbook* o *notebook*, con *software* y *hardware* actuales). En algunos casos, los jóvenes poseían una computadora para uso propio exclusivamente. Asimismo, había varios televisores (en comedores, *livings*, salas de juego o estudio, en las habitaciones de los entrevistados y en la de sus padres), en buena parte *smart*, reproductores de música y consolas de videojuegos.

La escuela también continuaba en ese entonces siendo un espacio que reforzaba las condiciones de acceso a las TD que los entrevistados traían desde la niñez, actualizando el tipo de computadoras disponibles como posibilitando la conexión a Internet Wi Fi, aunque con restricciones de páginas y de acceso, las cuales los jóvenes burlaban fácilmente. En el caso de los entrevistados pertenecientes al Colegio Pre Universitario, sus condiciones de acceso a las TD fueron también reforzadas por la implementación del Programa Conectar Igualdad que le otorgó a cada estudiantes del establecimiento una *netbook* de la cual podían disponer tanto en el colegio como en su hogar.

La similitud que presentan las trayectorias de apropiación de las TD en términos de tipos y cantidades de dispositivos tecnológicos a los que se accede, así como las temporalidades de tales accesos, dan la pauta de la existencia de regularidades y homogeneidades en las trayectorias que lejos de tratarse de meras casualidades deben ser entendidas en tanto resultado de prácticas enclasantes. Es decir, el consumo de las TD contribuye a modelar y reforzar una posición de clase (Bourdieu, 2012). En este sentido, las formas y ritmos de acceso hogareño a la computadora e Internet, primero, a consolas de videojuegos, *tablets* y *smartphones*, después, contribuye a estructurar un vínculo con las TD atravesado por una posición de clase ventajosa que permite no solo acceder materialmente a los bienes sino a lo que el uso de estos habilita (DeNora, 2000). Así, la homogeneidad de las trayectorias puede entenderse como un producto de la socialización de los jóvenes dentro de circuitos sociales de

clases medias altas, es decir, de su posición social (Saraví, 2015a).

En este contexto de abundancia de TD y de uso intensivo de computadoras, consolas de videojuegos e Internet, al comienzo de la preadolescencia los entrevistados obtuvieron su primer celular propio, dispositivo que acaparó su atención y rápidamente se convirtió en el objeto de deseo por excelencia de varones y mujeres.

Como ocurrió con la computadora, los primeros usos del celular propio deben ser analizados en el marco de las prácticas que los entrevistados ya realizaban con los dispositivos de sus padres y madres como mandar mensajes de textos a familiares y, principalmente, jugar *offline* con los juegos que ya venían cargados en el teléfono. Así, los teléfonos celulares de padres y madres contribuyeron a naturalizar la presencia de estos aparatos en la escena hogareña.

Los tipos de eventos que en las biografías de los entrevistados habilitaron simbólica y materialmente la posesión del primer celular propio fueron dos: el viaje de egresados de la escuela primaria (práctica extendida hace décadas en las escuelas platenses) o viajes con equipos deportivos, y el comienzo de la escuela secundaria. La característica distintiva tanto del viaje de egresados como del inicio de la escuela secundaria es que operaron a modos de hitos que marcaron momentos de autonomía (relativa y pasajera) de los niños y niñas con respecto sus familias. En el caso del viaje, fue para buena parte de los entrevistados, la primera vez que pasaron un par de días lejos de su familia (tanto de su familia nuclear como de abuelos y tíos), conviviendo con amigos y adultos con una dinámica distinta a la hogareña. Consultado sobre su primer celular, Augusto nos contó:

A: tenía uno de los que se abren con tapa, pero ni lo usaba, ponele que hablaba con diez personas. Tendría diez, ponele, once años.

M: ¿era un celular de tus viejos de antes o te lo habían comprado para vos?

A: no, no, ese me lo habían comprado, no tenía ni idea, no sabía cómo descargarme música, no sabía cómo descargarme fotos, no sabía nada! no le daba ni bola, lo llevaba ponele cuando iba al dentista y usaba los jueguitos o hablaba con alguien, pero no es que lo tenía todo el día encima. No, ni ahí.

M: ¿y por qué te lo habían comprado, te acordás?

A: por un tema así de tener un celular, qué sé yo... por las dudas, por si me iba de viaje...qué sé yo...cuando iba a las giras [de rugby] por ejemplo, que yo iba con mis compañeros, le decía "che, pá, ya llegué", ponele, listo.

Augusto (17 años)

En ese contexto, el teléfono celular que ya venía siendo demandado por los entrevistados, se

convirtió en el elemento que podía calmar las ansiedades y preocupaciones de padres y madres frente a estas dinámicas que, lentamente, irían transformando las lógicas cotidianas de la familia. De acuerdo con el relato de los jóvenes, el teléfono fue otorgado en ese momento como un dispositivo “para comunicarse con sus padres y madres”, ganando fuerza la direccionalidad adulto-niño en la motivación para la compra del aparato. En la demanda del celular por parte de los niños y otorgamiento vía adultos se articulan dos lógicas diferentes. Por un lado, tiene lugar una “representación de los niños como sujetos autónomos, independientes del mundo adulto, capaces de resolver sus necesidades y deseos (Duek, 2013)”. Los adultos al satisfacer esa demanda, contribuyen a la reproducción del circuito publicidad-consumo, por ejemplo, de aquellos objetos que insistentemente se promocionan en canales y programas destinados a niños y jóvenes (Duek *et al.*, 2017). Por el otro, en las modalidades de consumo y uso de objetos tecnológicos se cristalizan representaciones de los adultos sobre los niños, es decir “los modos en que los niños se relacionan con las pantallas y las tecnologías, tienen una estrecha relación con el mundo adulto que establece tiempos, reglas y espacios (la omisión es también una forma de establecer tiempos y reglas)” (Duek *et al.*, 2017: 171). En nuestro caso, en la compra del primer celular para los hijos se ponen de relieve no solo cómo ser niño de clase media alta sino, especialmente, en qué momento y de qué manera dejar de serlo y entrar a la preadolescencia.

A su vez, el pasaje de la escuela primaria a la secundaria supuso entre los entrevistados una serie de transformaciones en las rutinas familiares. En algunos casos, implicó el cambio de escuela con la consecuente presentación ante un nuevo grupo de compañeros y el desarrollo de nuevas relaciones, además de la circulación por nuevos espacios. En otros, si bien continuaron en la misma institución escolar, a veces tuvieron lugar cambios de turnos (generalmente de la tarde a la mañana en el colegio pre-universitario público), de edificios en los que tenían clases (del edificio de primaria al de secundaria en el colegio privado de la periferia Norte) y de horarios de entrada y salida (en el colegio pre-universitario público y en el colegio privado del casco urbano). En ocasiones estas modificaciones relativas al mundo escolar se plasmaron no solo en cambios de rutina familiares sino en nuevas formas de organizar el tiempo y también en nuevas modalidades de moverse por el espacio público por parte de los jóvenes. De esta forma, empezar a ir o volver de la escuela solos, asistir a clases de gimnasia a contraturno o a idiomas o deportes en diversos horarios, aparecen como algunas de las prácticas que, junto al comienzo de la secundaria, marcan el pasaje de la niñez a la

preadolescencia. En ese contexto, los celulares son visualizados como una herramienta útil para mantenerse comunicados y seguir los movimientos de sus hijos.

De acuerdo con Winocur, los teléfonos móviles operan como dispositivos que nos permiten mantener a raya las incertidumbres que habitan en nuestras prácticas cotidianas, en un mundo que en varias ocasiones percibimos como hostil y totalmente fuera de nuestro control (Winocur, 2009). En este sentido, al interior de las familias de los entrevistados el celular “es clave para mantener la cohesión imaginaria de estos espacios familiares seguros donde habitan nuestras certezas, cuando nos cubre bajo el manto protector de estar siempre comunicados “con los nuestros” (Winocur, 2009: 33). Por ejemplo, en los relatos sobre el comienzo de las salidas nocturnas en la preadolescencia, primero a fiestas hasta medianoche en clubes o colegios y luego a boliches (en horarios para menores de edad) y su continuidad luego en boliches y fiestas hasta la madrugada durante la juventud, el celular fue señalado por los jóvenes como un aparato central en esas salidas, convergiendo en éste múltiples usos y significados. Al respecto, en uno de los encuentros Camila, a quien se le había roto el teléfono y estaba usando un celular que no tenía WhatsApp mientras esperaba que le comprara su tío un Iphone en Estados Unidos, nos contó que frente a un abuso a una joven estudiante de una escuela secundaria privada de la ciudad que tuvo lugar en una fiesta en un reconocido club de rugby local, sus papás decidieron comprarle un celular más nuevo para poder comunicarse mejor con ella. A su vez, relató su experiencia en un remis luego de una salida nocturna:

El otro día volví de un 15 [fiesta de 15 años], un amigo nos dejó en Plaza Paso, en la casa de mi amiga, y yo llamé un remis, porque no le iba a decir al chico “llevame hasta Plaza Paso y hasta mi casa”. (...) Y la llamé a mi mamá antes de subirme, la llamé a mi amiga mientras estaba en el camino, cuando llegué.

Camila (17 años)

A la vez que era el aparato que les permitía mantenerse comunicados con sus padres y madres para avisarles cuándo llegaban a determinado lugar, pedirles que los fueran a buscar o comunicarse con remises, era también vehículo de comunicaciones con amigos en todo momento de la noche, así como aliado clave para las relaciones amorosas. En relación a esto último, uno de los jóvenes comentaba:

A: Pienso que las redes facilitan mucho. Por ahí que la gente se anima a decir

cosas por ahí, por las redes, que por ahí cara a cara no se las diría.

E: En lo que refiere a relaciones como amorosas, ¿es lo mismo mensajearse por el WhatsApp que por Snapchat o hay diferencias?

A: (*Con seguridad*) No, sí. Hay muchas diferencias. En WhatsApp te queda toda la conversación. No sé. Por ahí se mandan textos más largos o conversaciones con más información. Y pienso por ahí que dos pibes que recién se conocen, digamos, como que ahora arranca por ahí la relación. Vos te conociste con una mina en el boliche, por ahí estuviste... o por ahí no, y te pasó el Snapchat y creo que, digamos, la relación arranca a partir de ahí. Vos capaz que después de ahí, desde el Snapchat, te pedís el WhatsApp.

(Ares, 17 años)

En el relato de Ares podemos apreciar que los teléfonos celulares habilitan una serie de prácticas sobre sí mismo y sobre los otros cuando de materia amorosa se trata. Así, en las formas de empezar a conocerse con alguien se sigue una suerte de recorrido que va desde redes en donde las conversaciones no quedan registradas y el diseño invita principalmente al envío de fotos, como Snapchat, a otras en donde el formato habilita comenzar y continuar una charla en cualquier momento, quedando registro del contenido allí volcado, como WhatsApp. De esta manera, frente a la incertidumbre de empezar a conocer a una persona con la que no se sabe si se gustarán, las prácticas habilitadas por cada red social virtual y servicio de mensajería permiten darle una cierta estructura a lo incierto. Así, tanto si se trata de comunicaciones con amigos, de controles de padres y madres, como de prácticas amorosas los celulares operan como “sustitutos de las incertidumbres habituales en la interacción cotidiana al generar incesante e insidiosamente los *como si* de la vida diaria y crear cada vez más defensas contra las intrusiones de lo inaceptable o lo inmanejable” (Silverstone, 2004: 17).

En el análisis comparado de los relatos de los jóvenes sobre las motivaciones de sus padres y madres para comprarles el primer celular y los modos en que los primeros efectivamente se movían por la ciudad en ese entonces pone de relieve una construcción simbólica arraigada en las clases medias altas, en donde se entiende a la preadolescencia como momento de inicio de prácticas autónomas con respecto a la familia. Discursivamente, la transición entre la escuela primaria y la secundaria se vincula con una creciente autonomía de los hijos respecto de la familia, la cual se traduce, entre otros aspectos en la posibilidad de moverse solos por la ciudad. De acuerdo con Saraví (2014) los modos de experimentar la ciudad son elementos clave en la vida juvenil, en tanto en ese momento de la vida los procesos de socialización se

desplazan del círculo íntimo de la familia al mundo exterior. De esta manera, los jóvenes “crecientemente se ven afectados por las experiencias de movilidad y sociabilidad con otros, en espacios públicos o en instituciones pero lejos del control parental” (Saraví, 2014: 2). Para Gough (2008) el proceso de independencia de la familia que tiene lugar entre la preadolescencia y la juventud se caracteriza por una mayor influencia del grupos de pares, la ausencia o limitación de la vigilancia de los adultos, mayores interacciones con amigos y extraños, así como el uso del espacio, servicios y transportes públicos.

Sin embargo, al indagar en los recorridos de los jóvenes de clases medias altas platenses por el espacio urbano de manera ajena al grupo familiar, hallamos que este movimiento en solitario empieza lentamente a comienzos de la secundaria pero se vuelve una práctica concreta y cotidiana, y solo en algunos casos, en los dos últimos años de la escuela. En este sentido, al momento de ser entrevistados, buena parte de los jóvenes, las mujeres principalmente, se movían en pocas ocasiones solos por la ciudad (siempre de día o tarde y realizando tramos cortos caminando o en remis) y quienes lo hacían con mayor frecuencia poseían vehículos propios.

Micro por ejemplo casi ni uso, me manejo o caminando por acá por el centro, porque tampoco es que tengo cosas así muy lejos, digamos, está todo más o menos cerca: la escuela, baile. Me traen a baile, al colegio, me pasan a buscar, o voy a lo de mi abuela y después me pasan a buscar. Micros como que no uso. Como que no estoy acostumbrada, me tengo que poner a averiguar tipo, los recorridos, y como que nunca lo hago. Como siempre me pasan a buscar es como más fácil, digamos.

E: ¿Cómo te imaginás que va a ser cuando vayas a la universidad?

V: Y sí, por ahí tendría que usar el micro, porque depende la hora por ahí están trabajando, así que no sé todavía. (...) Remis sola no. Por ahí con amigas sí, pero yo sola un remis no. Como nunca lo tomé, igual ya lo voy a tomar.

(Violeta, 17 años)

Así, para Violeta y para la mayoría de los jóvenes entrevistados, el movimiento autónomo por la ciudad aparece ligado al imaginario del futuro y el ingreso a la universidad. Estas formas de habitar la ciudad encuentran sintonía con lo hallado por Saraví (2014) para el caso de los jóvenes de clases medias altas y altas en México. De acuerdo con el autor, los modos de habitar la ciudad no pueden ser escindidos de las desigualdades espaciales, geográficas, sociales y económicas (Saraví, 2014). En este sentido, las experiencias urbanas de los jóvenes

están profundamente atravesadas por la desigualdad, configurándose brechas entre las clases sociales desde los primeros momentos de la vida (Saraví, 2014). De esta manera, los jóvenes de clases privilegiadas, como los entrevistados en nuestra investigación, suelen comenzar a moverse solos por la ciudad más tardíamente que los de clases populares, tener muy poca experiencia en el uso de transporte público y utilizar siempre transporte propio o privado (Saraví, 2014). Además, sus espacios de socialización y entretenimiento también suelen ser intra-muros y alejados de calles y veredas (Saraví, 2014).

La mayor parte de los modos de usar y moverse por el espacio urbano de los jóvenes entrevistados se enmarcan en lo analizado por Saraví (2014) para el caso mexicano. Sin embargo, aquellos jóvenes que viven en barrios *country* suelen habitar sus calles y veredas de una manera distinta a quienes lo hacen en barrios no cerrados. Como nos contaba una de las jóvenes recordando su mudanza a un *country* en City Bell:

Yo estaba fascinada, porque podía salir. Antes [de vivir en el *country*] salía con ella [su mamá] a caminar todos los días un rato. A la vuelta a la mañana. A la vuelta de la manzana con el perro. Pero pasar de un barrio al *country*...podía quedarme hasta más tarde, tenía amigas, podía estar dando vueltas en bicicleta sin problemas. Mi mamá tipo, estaba más tranquila. Fue una cosa completamente distinta. (...) Por la colonia misma, porque ahí conocías y, bueno, esta vive acá, “mami, me voy a lo de tal”, “¿pero a dónde queda?”, “acá a la vuelta”. Y yo me iba en la bicicleta y listo, y después hasta las 6 de la tarde aparecía en casa. Tenías más o menos 7, 8 años. Era una libertad total.

Faustina (17 años)

De esta forma, mientras para la mayor parte de los jóvenes de clases medias altas platenses entrevistados, el barrio como espacio de encuentro y socialización con pares ha sido reemplazado por clubes, y escuelas con jornadas extensas (Gough y Franch, 2005), para quienes viven en barrios cerrados hay una lógica distinta de uso de esa porción del espacio urbano. Éstos últimos, conocen las calles y recovecos del *country* y circulan por este espacio cómodos, seguros, sin temor a la intrusión de otros ajenos.

Más allá de estas consideraciones, el primer celular propio fue para los jóvenes entrevistados y sus familias expresión simbólica y material del pasaje a otra etapa de la vida caracterizada por una incipiente autonomía de la familia, con una vida social que empieza a despegarse de forma más acentuada que en la niñez de la propia familia. En este contexto, la adquisición de este primer celular operó a modo de un consumo ritualizado (Douglas y Isherwood, 1990). Se

condensaba así en un objeto tecnológico y en lo que este habilitaba potencialmente en materia comunicacional un conjunto de valoraciones del mundo adulto sobre las implicancias de dejar de ser niño. Este objeto, a la vez que condensaba el pasaje a otra etapa, comenzaría a operar como lazo no solo con la familia sino con los pares.

A diferencia de las formas de consumo de teléfonos celulares identificadas en clases populares en donde los primeros celulares que suelen tener los jóvenes son aparatos heredados de familiares con algunos años de uso, los primeros celulares propios que tuvieron los jóvenes de clases medias altas fueron aparatos nuevos que ellos mismos eligieron junto con sus padres y madres y que, en ese momento, se encontraban entre los productos más actualizados del mercado. El deseo por tener un celular propio se venía tramando entre los entrevistados desde fines de la niñez, cuando veían a los adultos de su familia usar los propios y, eventualmente, se los prestaban para jugar.

E: ¿Y ese primero que tuviste era, había sido antes de tus papás o te lo compraron?

F: No, me lo regalaron por mi cumpleaños.

E: ¿Después el Blackberry lo pediste vos?

F: Lo pedí porque todos tenían y bueno, yo también quería. (...) Es que todos hablaban por Blackberry Messenger y yo quería también tener, entonces los estuve molestando y después de un boletín bueno.

Faustina (17 años)

Con el correr del tiempo, los jóvenes fueron cambiando de celulares, obteniendo equipos cada vez más novedosos y sofisticados. Un par de años después del primer celular, llegaron a la vida de los jóvenes de clases medias altas los *smartphones*, que era el tipo de teléfonos que todos tenían al momento de ser entrevistados. La continua renovación de aparatos por dispositivos más nuevos y sofisticados que aparece como una marca de las modalidades de consumo de tecnologías digitales de los jóvenes de clases medias altas debe ser entendida, en el nivel macro, en la obsolescencia programada (Lunt y Livingstone, 1992) que de la mano de nuevas y más complejas aplicaciones lleva a que los celulares rápidamente queden desactualizados en materia de capacidad de procesamiento y almacenamiento. En un nivel micro, la actualización de dispositivos se inscribe también en la sociabilidad con amigos en donde el compartir aplicaciones y juegos son parte de las tramas en donde se construyen pertenencias grupales. En el caso de los varones, la Play Station actúa como antecedente de lo

que luego ocurrirá con los *smartphones*, de esta búsqueda por mantenerse actualizado en materia de *hardware*, en tanto introduce con fuerza la cuestión de seguir los lanzamientos y tratar de adquirir los nuevos modelos rápidamente:

Creo que a los 3 años, mi papá me dijo que si yo tiraba el chupete me regalaba la Súper Nintendo que era de él, entonces yo tiré el chupete por la Súper Nintendo. (...) Tuve Súper Nintendo, Play Station 1, Play Station 2, Play Station portátil, Wii, Play 3, Play 4. Dos Play 2. No, Play 2 tuve como tres. Tuve primero la más grande. Viste que salen, a veces las tres salen en un formato grande apenas salen, y después hacen la versión *slim* de ese formato. Yo me la quería comprar primero, así que tuve la grande, no me importaba que sea la grande. Se me rompió. Y me compré una Play 2.

Marcos (17 años)

La referencia de los pares y hermanos que había ganado fuerza durante la niñez, desplazando a padres y madres en materia de uso de tecnologías digitales, se consolidó durante la preadolescencia y la juventud. Este proceso ocurrió en sintonía tanto con la creciente aparición de nuevas aplicaciones y, especialmente, redes sociales virtuales desconocidas y ajenas -al menos inicialmente- para madres y padres, como con la paulatina caída de la referencia de éstas últimas figuras en diversas dimensiones de la vida de los jóvenes y el reforzamiento de amigos y pares como los otros significativos (de Singly, 2005).

Por otro lado, la escuela pasó de ser durante la niñez un espacio que fomentaba el uso de computadoras e Internet con fines educativos a otro que, a partir de la preadolescencia y especialmente en la juventud se vio tensionada por la irrupción de los celulares:

Ayer, por ejemplo, uno tenía el celular y se lo llevó la profesora al banco. Pero normalmente no lo veo eso. Recién sonó un celular y dijo “el que le sonó el celular, que lo apague”. Cosas así. Es un tema re difícil, porque el celular te puede servir en clase y también es algo prácticamente imposible de controlar, porque no podés estar mirando a todos los pibes a ver si tienen algo en las manos o que estén todos con las manos arriba del banco. Entonces, que no sea ni estricto a lo tipo “si llego a ver un celular los mato a todos” pero también que se haga respetar un poco. Es bastante difícil. Por ahí si estoy hablando con alguien sí lo uso y reviso en clase. Pero si no, si no estoy hablando nada importante, no lo uso. O si estoy muy aburrido, por ahí miro Twitter y eso. Normalmente con los profesores, si lo ponés abajo de la mesa, no se ve. Hay otros que son un poco más vivos y es más difícil hacerlo, entonces no lo hago.

Mateo (17 años)

En las palabras de Mateo podemos advertir parte de los conflictos que atraviesan a la institución educativa con la aparición de los celulares, en donde los mismos jóvenes perciben que la capacidad de los docentes para generar interés en los contenidos que enseña, así como su autoridad para mantener el clima de trabajo en el aula se ve tensionada (Corea y Lewkowicz, 2004). En este sentido, los jóvenes son conscientes de que cuentan con una nueva herramienta para pasar el tiempo en clase y así resistir las clases que consideran aburridas. Así, si bien el impulso al uso de TD dado desde las instituciones educativas durante los primeros años de escolaridad no se extinguió totalmente, sí perdió fuerza a principio de la escuela secundaria frente a posturas que hacían énfasis en las dificultades de los usos intensivos de las computadoras e Internet, primero, y de los *smartphones*, después.

Aunque los jóvenes no necesariamente concuerdan con esta perspectiva, sí coinciden en señalar que en las instituciones educativas a las que asistieron esa fue la mirada predominante con respecto a las TD, lo cual vino a reforzar los discursos adultos esgrimidos desde el hogar. Al respecto, Violeta nos comentaba:

Yo creo que opinan que lo usamos mucho, o sea, ellos no lo usan nada en comparación nuestra. O sea, lo usan para lo que lo necesitan digamos, para mandar mensajes, para llamar. En cambio nosotros lo usamos para cualquier boludez, entonces por ahí estamos más tiempo y ellos nos ven y por ahí no entienden para qué lo usamos. (...) Porque ellos mandan un mensaje y ya está, no saben que podés hacer un millón de cosas más, entonces como que no entienden cómo estás tanto tiempo con el celular. No entienden qué hacés, con qué te divertís.

Violeta (17 años)

De esta forma, para los jóvenes, la mirada predominante entre los adultos (docentes, madres, padres, y abuelos) es la que confiere a los usos “no educativos” de las TD el carácter de prácticas “ociosas” y “carentes de importancia”.

A partir de lo analizado en este apartado, hallamos que, en términos de capitales tecnológicos (Selwyn, 2004) al igual que en la niñez, durante la preadolescencia y la juventud, los jóvenes de clases medias altas continuaron ostentando posiciones privilegiadas. Así, consolidaron esta posición a lo largo de la preadolescencia y la juventud, rodeados de familiares, amigos y docentes con vastos y amplios saberes para utilizar las TD, así como de tiempo y condiciones

espaciales (como habitación propia, salas de juegos o espacios amplios en el hogar, y salas de informáticas en el colegio). De esta forma, el conjunto de recursos materiales y sociales que conforman el capital tecnológico de los jóvenes no solo se mantuvo sino que se acrecentó durante la preadolescencia y la juventud. En este sentido, si bien algunos dispositivos cayeron en desuso en ciertos momentos, hubo una continua renovación de aparatos, que permitió que los jóvenes contaran de forma creciente con nuevas y sofisticadas tecnologías en su vida cotidiana.

2. Saberes y habilidades para utilizar tecnologías digitales desarrollados durante la preadolescencia y la juventud

La construcción de saberes y habilidades para operar diversas TD adquirió características y modalidades específicas conforme los entrevistados atravesaron distintos momentos biográficos. Así, el pasaje a la preadolescencia, primero, y a la juventud, después, supuso una continuidad en las dinámicas de construcción de saberes y habilidades para utilizar las TD que habían comenzado en la niñez, a la vez que la consolidación de prácticas y actores. Junto a esto, las formas en que se experimentaron ambos momentos biográficos tuvieron su repercusión en las habilidades y conocimientos que los jóvenes desplegaron para utilizar distintas TD.

En las primeras instancias de uso de la computadora e Internet, madres y padres tuvieron un rol destacado en tanto “iniciadores” y a lo largo de la niñez su participación en la construcción de saberes y habilidades para operar las TD fue decayendo. De esta forma, un signo distintivo de la preadolescencia fue la consolidación del declive de los adultos (tanto padres y madres como docentes) como referentes en materia tecnológica. La contraparte de este declive, fue el surgimiento, durante la juventud, de prácticas de enseñanza de hijos hacia padres y madre:

Ponele Snapchat se va actualizando solo y te vas dando cuenta solo cómo son las actualizaciones. Yo a mi mamá le sigo explicando cosas de la compu, ¿entendés? es como que nosotros le agarramos más rápido la mano porque como que nacimos ya con eso! o sea, a los 12 años yo ya tenía un celular y ya estaba mandando mensajes, ¿entendés? en cambio mi mamá no (...) si necesita algo [me pide] que la ayude, sabe que sé más que ella, es lógico (...) el otro día estábamos que salió una nueva actualización de Iphone y mamá (la imita con voz de suplica) "ay, cómo! ¿no me lo actualizan?", viste como..."¿no me lo hacen?", pero porque no se mete, o sea, es una boludez! hay un cartelito que te dice "actualizar" pero, como que no.

Aparte es como que ya está eso, bah, por lo menos con mis papás, de que nosotros somos los que sabemos de tecnología, entonces cualquier cosa (enfatisa), por más que ellos estoy segura de que si se ponen lo hacen, pero como de comodidad, "dale, fijate vos que sabés más, no seas mala, ayudame".

Valentina (17 años)

Las anécdotas de Valentina con su mamá así como su postura respecto a los conocimientos que ambas poseen ponen de relieve varias cuestiones a la vez. Desde el corrimiento de los adultos como referentes y la emergencia del auto-aprendizaje, junto a la idea de que los adultos desarrollan sus propias estrategias en relación a sus hijos para sortear las aparentes dificultades que se les presentan cuando buscan mantenerse actualizados con las TD. Sin embargo, es interesante tener en cuenta que, a diferencia de lo hallado entre las clases populares en donde frecuentemente los jóvenes ayudan a los adultos con la gestión de trámites o la búsqueda laboral (Winocur, 2007), los adultos de clases medias altas se mantuvieron actualizados con respecto a los conocimientos y habilidades para utilizar la computadora e Internet, al igual que el *smartphone*, con fines laborales. El rol de sus hijos se vinculó especialmente con la socialización en habilidades para la comunicación informal (con amigos, familiares) y la presentación del sí mismo *online* en redes sociales virtuales, así como en la actualización de determinadas aplicaciones.

Por su parte, amigos y hermanos mayores continuaron siendo a lo largo de la preadolescencia y la juventud figuras clave en el proceso de desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos. En este sentido, hallamos continuidad con respecto a la lógica descrita en el capítulo anterior en donde el aprendizaje de nuevos saberes y capacidades para operar diversas TD tuvo lugar a partir de los vínculos amicales [*peer based learning*] (Ito *et al.*, 2010). Una de las características de este tipo de interacciones entre jóvenes es que la agenda de aprendizaje no es definida por 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 en donde los jóvenes están constantemente contribuyendo con la construcción de saberes del otro, así como evaluando su saber hacer con las TD (Ito *et al.*, 2010).

En coexistencia con las figuras de amigos y hermanos, el auto aprendizaje 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 You Tube se volvieron clave para aprender solos. De esta manera, con el correr de los años los entrevistados ganaron autonomía en la definición de cómo y qué aprender.

A lo largo de la preadolescencia, los entrevistados construyeron habilidades que no solo tuvieron gran importancia en su vida cotidiana en ese entonces sino que, mirándolas retrospectivamente, se volvieron clave en sus experiencias de juventud. El desarrollo de saberes y capacidades para usar la computadora e Internet con fines ya no exclusivamente de entretenimiento y comunicación, sino también escolares fue una de las características centrales de la preadolescencia, la cual se profundizó durante la juventud.

Mientras 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 del surgimiento, por parte del colegio, de demandas por búsqueda de información en la *web*, la presentación de trabajos grupales o individuales “en computadora”, así como el desarrollo de habilidades para trabajar con hojas de cálculo o armar presentaciones con diapositivas.

De esta manera, 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 de manera

tal de lograr identificar el origen de la información así como de 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 búsquedas reiteradas de los jóvenes.

En Tecnología siempre teníamos que hacer cosas en nuestras casas, entonces nos hacían entrar a la página del colegio y descargar programas o aplicaciones que necesitábamos para hacer las cosas. (...) te enseñaban a usar Internet, a usar programas que por ahí decías que sí los ibas a usar es como que te iba quedando. (...) cómo buscar cosas, si queríamos escuchar música, alguna página para ver películas.

Pía (17 años)

De esta manera, 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 (Por ejemplo: Power Point); buscar y encontrar información de interés; subir un archivo a Internet; usar correo electrónico, entre otros. Cuando indagábamos en sus expectativas a futuro, este tipo de conocimientos eran cuestiones consideradas básicas 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 re importante tener una computadora o poder acceder a una impresora.

Valentina (17 años)

La posesión de este tipo de saberes era valorada por los jóvenes como condición necesaria para la escuela pero especialmente para la formación universitaria y el mundo del trabajo. Junto a esto, otro rasgo característico entre los jóvenes de clases medias altas era su disposición al aprendizaje. 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 frutos sino que ella se guiaba por el “ensayo y error”. Domina la técnica, en muchos casos, y en otros sabe en dónde busca la información para resolver por sí misma distintas cuestiones. Las TD no son en su experiencia artefactos cuyo funcionamiento le resulta opaco, son, en cambio, aparatos con los que “ir probando”.

Ahora bien, ¿fueron suficientes los conocimientos construidos en el entorno escolar para que ella se sintiera capaz de resolver las problemáticas que se le presentan?; 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 socio-económica y la autoconfianza. En este sentido, consideramos que una huella de la apropiación en condiciones ventajosas por parte de los jóvenes entrevistados reside en la actitud de confianza en sí mismos al momento de aprender a usar alguna TD nueva, característica generalizada en todos los casos analizados.

A su vez, la apropiación de las TD se vuelve una experiencia enclasante no solo en lo relativo al acceso a variados dispositivos, como ya analizamos, sino en relación al modo en que se articulan la posesión de saberes específicos con las disposiciones de los jóvenes frente al aprendizaje y el conocimiento. Así, una combinación de conocimientos y habilidades sobre los que se tiene la certeza de que serán útiles para el futuro cercano (la universidad) y el lejano (el trabajo), más una predisposición al aprendizaje cimentada sobre la autoconfianza, ubican a los jóvenes de clases medias altas en una posición de privilegio con respecto a aquellos otros jóvenes que carecen de estos saberes, con los que los poseen pero no tienen certeza de que le serán útiles para estudiar o trabajar y con los enfrentados a un problema con

las TD no se sienten confiados para resolverlo.

A partir de la preadolescencia, Internet comenzó a consolidarse como la fuente de información por excelencia para aprender a moverse prácticamente en todas las dimensiones de la vida cotidiana, convirtiéndose así en una herramienta de gestión del saber, de las relaciones y del tiempo, entre otras. Saber operar diversas redes sociales virtuales y servicios de mensajería se destacan entre las capacidades más significativas que los entrevistados desarrollaron a la largo de la preadolescencia. Al respecto, destacamos una serie de cuestiones, por un lado, la capacidad de los entrevistados para rápidamente adaptarse a los constantes cambios que desde las diversas plataformas se han introducido a lo largo del tiempo. Tal adaptabilidad no da cuenta de capacidades innatas de los más jóvenes con respecto a las tecnologías sino, por el contrario, de la habilidad para rápidamente internalizar las transformaciones de aquellos espacios *web* que habitan a diario, así como para captar las lógicas de esos espacios.

En relación con esto, saber moverse por las redes sociales virtuales es una de las habilidades más destacables entre los jóvenes, la cual suele recibir poco reconocimiento por parte de los adultos. Aquello que desde el discurso adultocéntrico aparece como una práctica con poca importancia, es para los jóvenes no solo una habilidad producto de un intenso trabajo de socialización con pares e internalización de reglas de sociabilidad y presentación del sí mismo, sino que también constituye un aspecto medular de su vínculo con las TD y del modo contemporáneo de vivir la juventud. Los jóvenes aprenden a utilizar las redes sociales virtuales y los dispositivos que son significativos en su grupo de amigos, aquellos que les permiten compartir experiencias con ellos, a la vez que formar parte de un universo de sentidos en común, teniendo continuidad las motivaciones centradas en la amistad (*friendship-driven*) caracterizadas por Ito *et al.* (2010) que señalamos en el capítulo anterior. Así, la habilidad para presentarse y editarse a sí mismo, que comienza a desarrollarse en la preadolescencia y es clave en la juventud, es un foco de tensión con los adultos que no valoran los saberes para moverse en las redes de la misma forma que lo hacen con los conocimientos y habilidades “educativos” (por ejemplo, saber usar programas de oficina).

Los saberes y capacidades para presentarse a uno mismo en las redes sociales virtuales, editando en esa práctica las dimensiones a destacar y las que se busca ocultar, así como la internalización de regulaciones o códigos acerca de qué se considera “adecuado” mostrar para

cada círculo de sociabilidad son habilidades centrales para ser sujetos integrados *exitosamente* dentro del capitalismo contemporáneo, el cual los invita insistentemente a exhibirse (Sibilia, 2013) y promocionarse a sí mismos (van Dijck, 2016).

De todas las habilidades que los jóvenes de clases medias altas poseen, las que aparecen como más significativas en sus relatos son las que les permiten obtener información relevante en la *web* (ya sea demandada por la escuela o por propio interés), comunicarse con amigos y con quienes mantienen relaciones amorosas (y crear y recrear ambos tipos de relaciones), y expresarse en diversas redes sociales. Como nos contaba una entrevistada:

En la marcha, viste, la de Ni Una Menos, yo había participado un montón por las redes (...) me fui informando más por lo que iba diciendo la gente. O sea, me re gusta ver como los dos lados siempre de todo. Y, qué sé yo, sí. (...) Compartía cosas, o casos a veces que aparecen así en Facebook o en Twitter y los compartís.

Camila (17 años)

Desde la mirada adulta, esto suele ser visualizado como una pérdida de tiempo y como un “mal uso” de habilidades, en tanto consideran que los jóvenes tendrían que utilizar las TD principalmente para cuestiones escolares. Los jóvenes, por su parte, suelen tener una mirada crítica sobre esta postura de los adultos. De acuerdo con Ito *et al.* (2010), cualquier tipo de discusión sobre qué se debe aprender y saber hacer con las TD es inevitablemente normativa, en tanto es un interrogante que remite a valores colectivos, los cuales son continuamente puestos en tensión por parte de distintos grupos sociales. En este sentido, “las habilidades y conocimientos que los jóvenes suelen desarrollar en el marco de sus ámbitos de sociabilidad no son generalmente objeto de instancias formales de educación e intervención, aunque definitivamente requieren de energía y soportes sociales para adquirirlas” (Ito *et al.*, 2010: 340). En este tipo de interacciones, al vincularse con sus pares, los jóvenes “aprenden acerca de las opiniones y valores de sus pares y, a la vez, ponen a prueba las normas sociales y expectativas que se tiene sobre ellos, negociando qué se entiende por amistad, popularidad y relaciones amorosas” (Ito *et al.*, 2010: 340) en un tipo de dinámica que escapa a la mirada, y al entendimiento de los adultos. Al respecto, las palabras de una de las jóvenes resultan elocuentes:

Por ahí la gente piensa que todos los adolescentes somos así, que estamos todo

el tiempo con el celular pegado en los ojos y que no hacemos nada más, pero hay cosas que de verdad las usamos, como yo, que las uso porque de verdad me interesan, de verdad me gustan, o me gusta tener otras cosas, o las uso por cosas que les veo sentido, como meterse en la política a ver qué piensa la gente, ayudar. Que no todo es así tan básico como poner un ‘me gusta’ en Instagram.

(Camila, 16 años)

En este relato, Camila pone en evidencia la distancia existente entre la mirada adulta sobre las prácticas juveniles con las TD y la existencia a partir de la apropiación de diversos artefactos de un conjunto de habilitaciones sumamente poderosas para los jóvenes y de un universo de significados desconocido por padres, madres y docentes.

Para finalizar, nos interesa señalar que más allá del tipo y diversidad de habilidades que tienen los jóvenes de clases medias altas, que son variadas y abundantes, lo que consideramos central del modo de vincularse de éstos jóvenes con los saberes y capacidades para operar las TD tiene que ver con una actitud hacia el aprendizaje en donde este no es considerado algo problemático o difícil de alcanzar. Si hay algo que les interesa y no saben hacerlo, lo aprenden, ya sea solos tocando y probando, a través de tutoriales en YouTube (práctica muy extendida entre los entrevistados), consultando a familiares o amigos. Es decir, la ausencia de un saber en torno a las TD no aparece como algo inhabilitante, sino como algo fácilmente subsanable. En este sentido, prima la idea de “lo que no se sabe se aprende”, y hay entre estos jóvenes plena conciencia de los recursos materiales y simbólicos disponibles a su alcance.

3. Representaciones de las tecnologías digitales

Como hemos señalando a lo largo del capítulo, en las transiciones de la niñez a la preadolescencia y luego a la juventud, encontramos condiciones de acceso, modo de construir saberes y habilidades, así como actores que tienen continuidad en cada momento biográfico. Lo mismo ocurre con alguna de las representaciones sobre las TD⁴⁵. En este sentido, las representaciones en donde la computadora e Internet son entendidos como artefactos para el entretenimiento, así como bienes “básicos” y “naturales” de la casa” permanecen durante la preadolescencia y coexisten con nuevas representaciones que emergen en esa etapa.

De esta forma, si bien las computadoras e Internet entraron a formar parte de la vida de los

⁴⁵ Cabe aclarar que en este apartado no abordaremos las representaciones de los entrevistados respecto de las redes sociales virtuales, en tanto esta cuestión será objeto de análisis en el capítulo seis.

entrevistados primero como dispositivos que los adultos de la familia usaban para trabajar, rápidamente comenzaron a ser también aparatos con los que podían entretenerse. Esta forma de entenderlos se prolongó durante toda la niñez, e incluso perduró hasta llegada la preadolescencia, momento que la escuela comenzó a demandar el uso de la computadora e Internet en el hogar para buscar información y realizar tareas.

3.1 La computadora e Internet sirven para estudiar

La asociación entre estudio y uso de TD, especialmente de la computadora e Internet, apareció como un rasgo característico de la preadolescencia que se profundizó en la juventud, momento en el cual la representación de que “La computadora e Internet sirven para estudiar” se extendió al conjunto de TD que tenían a su alcance los jóvenes. A partir de ese entonces, este tipo de tecnologías, particularmente la computadora, Internet y el *smartphone*, comenzaron a ser entendidas como bienes básicos para estudiar en la escuela, en la universidad y para trabajar. Al interior de esta representación, los que ganaron más fuerza fueron los llamados “programas de oficina” (edición de texto, de planilla de cálculos, realización de diapositivas, entre otros), las búsquedas *online* y el uso de correo electrónico.

Ahora bien, en la representación que aquí analizamos se condensan un conjunto de consideraciones en torno a las TD que, en conjunto, refuerzan nuestro argumento del carácter enclasante de la apropiación de TD. En primer lugar, nos encontramos con la asociación entre habilidades tecnológicas y educación. Los jóvenes de clases medias altas tienen la certeza, porque así lo han manifestado en las entrevistas, que la culminación de la escuela secundaria tendrá como destino el comienzo de estudios universitarios. Así, su vínculo con el conocimiento y el trabajo intelectual será profundizado a lo largo del tiempo que pasen estudiando en la universidad. En relación con esto, Justina, aspirante a estudiar en una universidad privada de la ciudad de Buenos Aires una carrera vinculada a las Relaciones Internacionales y el Comercio, daba por descontada la presencia de TD para el estudio: “Sí, obvio, (las voy a usar) todo el tiempo supongo. Más que nada porque ya no soy muy de los libros, soy más de buscar información, ponele, en Internet, con la compu o con el celu”.

En segundo lugar, entre los jóvenes de clases medias altas, la asociación entre uso de TD y la inserción laboral se construye en base a dos condiciones clave del trabajo: será intelectual y elegido:

Mi idea es trabajar en algo que me implique comunicarme con el exterior. Ponele en una empresa, no sé, qué sé yo, que estoy negociando con alguien porque quiero su producto o lo que sea. No sé de qué voy a trabajar, sinceramente. Pero ponele, todo el tiempo te tenés que conectar con el exterior, ya sea llamándolo, ya sea por un mail, sea por lo que sea. O sea, va a estar ahí la tecnología. No solo de un aparato, de celular o de computadora, sino también la tecnología de un avión que te traslade también.

Justina (17 años)

Las expectativas a futuro de Justina, y del resto de los entrevistados, se fundan en un recorrido lineal entre escuela, universidad y trabajo acorde a las credenciales obtenidas (Biggart *et al.*, 2008), en donde los jóvenes construyen un conjunto de aspiraciones en sintonía con una ajustada evaluación de su universo de posibilidades y el de su familia. Para los jóvenes entrevistados, ese horizonte está nutrido en términos laborales de viajes al exterior, contactos internacionales en donde despliegan sus conocimientos de idiomas, trabajos elegidos y bien remunerados. En este contexto, la apropiación de las TD y el desarrollo de habilidades específicas contribuye a darle forma a sus expectativas futuras.

De esta manera, hallamos que entre la preadolescencia y la juventud hay un retorno a la asociación entre trabajo y TD que existía inicialmente en la niñez pero, en ese entonces, exclusivamente vinculada a los adultos. En la juventud, y especialmente hacia el final de la escuela secundaria, estas articulaciones vuelven a ganar fuerza entre los jóvenes pero ahora desde sus propias proyecciones a futuro, en donde la posición de clase juega un papel fundamental en la definición del recorrido posterior a la escuela secundaria.

3.2 El celular sirve para todo

Inicialmente, entre fines de la niñez y comienzo de la preadolescencia, cuando usaban el celular de sus padres y madres, el aparato se vinculaba exclusivamente con el entretenimiento a partir de los juegos que ya venían instalados en el aparato. Con la llegada del celular propio, como analizamos en el primer apartado, este dispositivo adquiere nuevas connotaciones, volviéndose el aparato que nuclea buena parte de la gestión de la vida cotidiana de los jóvenes, siempre y cuando cuente con conexión a Internet.

En una de las entrevistas, Mariano (16 años) nos comentaba acerca del uso del celular, el cual, cuando permanecía en el colegio estaba siempre en silencio pero lo chequeaba cada tanto para saber si tenía, por ejemplo “Una notificación importante en el grupo de básquet” en la cual le

avisaban si jugaba, cuándo y dónde. A través de ese mismo celular se pasaba con sus compañeros de curso, en un grupo que compartían vía WhatsApp, información sobre las tareas escolares que les daban en clase. En los momentos fuera de su casa, el aparato adquiría un lugar clave "el teléfono lo uso mucho pero cuando estoy en la calle (...) para comunicarme con la gente que voy a estar en el momento o para charlar con los muchachos".

Así, en diferentes ocasiones y con fines también diversos, el celular emergía como un dispositivo que les permitía a los jóvenes *hacer todo*: comunicarse con amigos para charlar, con compañeros de deportes y de escuela para intercambiar información, avisar de sus movimientos a padres y madres, entre otras prácticas ya que "Constantemente uno está mirando el celular. Si lo tenés en el bolsillo, te fijás a ver qué pasó" (Mariano, 16 años).

De esta manera, el celular se convirtió a lo largo de la preadolescencia y en la juventud, en el dispositivo que material y simbólicamente, les permite a los jóvenes "Estar conectado las 24 horas" (Mariano, 16 años) y así, al menos potencialmente, *hacer todo*. A su vez, en la representación del celular como artefacto que sirve para todo también se libra la posibilidad de llevar adelante acciones que construyan a la pertenencia a las prácticas y universos de sentido de los amigos.

3.3 "Si no tengo Internet me falta algo"

La ubicuidad de Internet en la vida cotidiana de los jóvenes y su uso para la gestión diaria de diversas dimensiones de su existencia llevó durante la juventud a que el servicio de Internet adquiriera un estatus propio. Es decir, ya no está ligado exclusivamente a un dispositivo en particular, aunque el *smartphone* es el que se destaca en el uso de Internet, sino también a la computadora, la *tablet*, la Play Station, el *smart TV*, entre otros.

Como nos contaba Valentina en relación a sus usos diarios de Internet:

E: ¿qué pasa si un día no tenés Internet?

V: ajjjjjj (poniendo expresión de horror), la mueeeeerte! me aburro! (risas) es como que me falta algo! (...) no tengo música, no tengo nada!, falta algo. (...)

Es un bajón cuando no tenés Internet porque ni quisiera podés ni Netflix, ni la compu, muchas cosas! (se ríe)

E: ¿si el celu no te agarra 3g es como que no anduviera?

V: no, o sea, es como que tenés jueguitos...tenés cosas (como resignada, risas de ambas) te ponés a editar fotos (en tono de chiste).

Valentina (17 años)

De esta manera, en el contexto de las rutinas diarias de los jóvenes de clases medias altas, es estrecha la vinculación entre estar comunicado y estar actualizado, en tanto lo último se soporta de la comunicación con pares. A su vez, a través del relato de Valentina nos interesa ilustrar es la ubicuidad de Internet en la vida cotidiana de los jóvenes y su vinculación con un amplio abanico de actividades que incluyen al entretenimiento pero también a la sociabilidad con pares y a la comunicación con la familia. Consideramos que esta asociación entre dispositivos e Internet que podemos advertir en las palabras de la entrevistada, ya comienza a gestarse en la niñez, entendiendo que las TD son bienes indispensables en la gestión de diversas dimensiones de la vida cotidiana.

4. Usos de las tecnologías digitales durante la preadolescencia y la juventud

En el capítulo anterior analizamos los usos de las TD que los entrevistados desarrollaron a lo largo de la niñez. Allí, señalamos que las TD fueron volviéndose con el tiempo, y en coexistencia con otros artefactos como la televisión, dispositivos centrales para pasar el tiempo y divertirse. Así, hasta la preadolescencia, el entretenimiento fue el uso privilegiado dado a las TD por los entrevistados. Como veremos a lo largo de este apartado, la preadolescencia y la juventud se caracterizaron para los jóvenes de clases medias altas por una creciente diversificación de dispositivos tecnológicos a su alcance así como de prácticas *online*.

4.1 La persistencia del entretenimiento

A partir de los últimos años de la niñez, la computadora y la consola de videojuegos, junto con Internet, ganaron presencia en las prácticas de entretenimiento diarias de la mano, especialmente, de distinto tipo de juegos y también más adelante para el uso de *blogs*, mensajería y participación en redes sociales virtuales. Por ese entonces, los entrevistados comenzaron a interesarse por servicios de mensajería (como Messenger) y por Facebook.

El ingreso al nivel secundario implicó simbólicamente y materialmente el pasaje a otra etapa biográfica: la preadolescencia. Como analizamos en apartados anteriores, el celular fue allí el dispositivo que coronó el rito de transición a esta etapa. Sin embargo, fueron distintas las resonancias del primer celular que les regalaron a los entrevistados y los *smartphones* que tuvieron luego, al comienzo de la juventud. Mientras la llegada de este último transformó

profundamente el ecosistema de TD que frecuentemente usaban los jóvenes, el primer celular convivió con otros dispositivos que por ese entonces aún tenían mayor potencial en materia de entretenimiento y comunicación, como la computadora y las consolas de videojuegos.

El televisor, que había tenido un lugar central en las instancias de entretenimiento durante la niñez, sucumbió temporalmente frente a la posibilidad de mirar televisión *online*, a través de plataformas *streaming* (como Cuevana primero y Netflix después). Esto implicó una ampliación en las posibilidades de elegir continuamente qué se quiere mirar, en qué momento, por cuánto tiempo y de qué manera. En este sentido, posibilitó a los jóvenes estructurar sus vínculos con los contenidos audiovisuales en una modalidad centrada en la demanda más que en la oferta (Urresti, 2008). Estas habilitaciones, permiten un consumo de contenidos “a la carta”, esto es, armado de acuerdo con los gustos y las necesidades de cada comensal, totalmente definido desde una demanda que se individualiza y distingue de las otras (Urresti, 2008: 27). A la misma vez, posibilitan el desarrollo de estrategias empresariales tendientes a segmentar cada vez más la oferta de contenidos (van Dijck, 2016).

4.2 La sociabilidad *online*: habilitaciones y tensiones

Mientras en las prácticas de entretenimiento encontramos líneas de continuidad con la niñez y los cambios estuvieron ligados principalmente al tipo de dispositivo usado y nuevas plataformas disponibles para el acceso a contenidos audiovisuales, las transformaciones más significativas entre la niñez y la preadolescencia se vinculan con las prácticas de sociabilidad, comunicación y presentación del sí mismo. A partir de ese entonces, comenzaron a ganar fuerza los usos de las TD que les permitieron a los entrevistados gestionar relaciones amorosas y con amigos, mantenerse comunicados con pares y familiares, construir sus propias identificaciones y presentarse a sí mismos en la esfera virtual, cuestiones que se intensificaron y volvieron sumamente significativas durante la juventud.

Los primeros usos de las redes sociales virtuales⁴⁶ como Facebook y de los servicios de mensajería como Messenger tuvieron lugar a través de computadoras, en el hogar propio y también en las casas de amigos.

Mientras las primeras vinculaciones de los entrevistados con las redes sociales virtuales fueron a partir de los juegos, es decir, principalmente como un espacio para el

⁴⁶ Para un análisis de la historia de las redes sociales virtuales se puede consultar boyd y Ellison (2008). Social Networked Sites: Definition, History and Scholarship. En *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, pp. 210-230.

entretenimiento, y la búsqueda *web*, su tipo de vinculación con Internet fue como visitantes (White y Le Cornu, 2011). Sus primeras incursiones como residentes (White y Le Cornu, 2011), comenzaron con el uso de servicios de mensajería como Messenger, aunque por el diseño de esta plataforma eran limitadas las posibilidades de construcción de perfiles, y luego cuando finalizando la escuela primaria comenzaron a usar Facebook no solo para jugar sino también para mantener relaciones con pares.

Si hasta este momento las principales preocupaciones de madres y padres se vinculaban con el tipo de contenido que sus hijos podían encontrar en la TV o navegando por la *web*, así como el tiempo que pasaban jugando con dispositivos tecnológicos, con el uso de las redes sociales virtuales se amplificó el universo de cuestiones que los adultos consideraban debían regular y supervisar. De acuerdo con Franco Miguez (2014):

Las maneras particulares de relacionarse con las pantallas y de permitir que éstas migren en nuestros hogares explica el sentido personal/familiar que cada núcleo familiar establece para negociar, problematizar y consensuar lo que se hará en torno a las pantallas presentes en los hogares y a las múltiples controversias que éstas estarán constantemente generando en la familia (Franco Miguez, 2014: 456).

Si bien en un primer momento, a los entrevistados, el Facebook no les interesaba como un ámbito de sociabilidad sino más bien como el lugar en donde podían jugar al “Pet Society”, esto ya generaba tensiones con los adultos de la familia:

G: Me acuerdo que tuve un debate con mis viejos porque quería crearme un Facebook y ellos no me dejaban (...) la única razón por la que me creaba Facebook era por Pet Society (...) todos mis amigos se re levelaban [iban subiendo de niveles], todo (...) yo iba a la casa de mis amigos y jugaba, pero jugaba con sus cuentas, no podía jugar con la mía porque no tenía una cuenta de Facebook. Necesitabas un Facebook para jugar Pet Society. Y me re frustraba, me re calentaba, porque mis viejos no me dejaban abrir una cuenta porque tenía cosas de más grandes.

Gavin (17 años)

Como podemos advertir a partir del relato de Gavin, la posibilidad de que los niños entraran

en contacto con contenidos no considerados aptos para ellos, ponía a los adultos en alerta, más allá de que el interés de sus hijos en ese entonces residiera en usar Facebook como vía para jugar. Los temores de los adultos también deben ser puestos en contexto: para abrir una cuenta de Facebook era necesario ser mayor de 18 años, o al menos declarar serlo, por lo que padres y madres no solo asociaban a este espacio con desconocidos sino con prácticas de jóvenes y adultos. De esta manera, mientras para los entrevistados en la capacidad de jugar con una cuenta propia se tramaba la posibilidad de compartir momentos y anécdotas con amigos, es decir, de compartir en definitiva universos de sentido, para los padres y madres lo que se empezaba a poner en cuestión era la posibilidad de controlar lo que ocurría en la esfera virtual dentro de su propio hogar.

La tensión al interior de la familia lejos de esfumarse, fue adquiriendo distintos matices con el correr de los años. La rapidez con la que los entrevistados pasaron de jugar en Facebook a utilizarlo como red social virtual, contribuyó a que entre los adultos emergiera la preocupación por el tipo de contenido que sus hijos publicaban y con la gente con la que potencialmente podían vincularse.

Así, los temores de las madres y padres de los jóvenes de clases medias altas radicaban principalmente en la información que éstos espacios virtuales “invitaban” a volcar por parte de los usuarios. De esta forma, un núcleo conflictivo recurrente estuvo dado, especialmente en la preadolescencia, por los miedos de los adultos respecto del modo en que los jóvenes pudieran actuar en las redes sociales y los con criterios acerca de qué y cómo mostrar “la vida íntima”. En cambio, para los entrevistados esta misma “invitación” era vista como una posibilidad de mostrarse y socializar con pares.

De esta forma, Facebook, que fue la red social virtual predominante entre los entrevistados durante la preadolescencia, se convirtió en un “centro de operaciones en el que articulan gran parte de su sociabilidad cotidiana y de sus convergentes actividades de tiempo libre (...) que opera como un centro de publicaciones estético-identitarias, donde actualizan constantemente su presentación performática ante los otros” (Linne, 2014: 193).

De acuerdo con Sibia (2013) uno de los signos distintivos de estos tiempos vividos en clave 2.0 es la reformulación de lo que se entiende por “público” y por “privado”, junto a un acentuado corrimiento del foco de interés hacia la intimidad, con la consecuente transformación de sus contenidos y límites. De esta forma, “a medida que los límites de lo que se puede decir y mostrar se van ensanchando, la esfera de la intimidad se exagera bajo la luz

de una visibilidad que se desea total” (Sibilia, 2013: 41-42).

Por lo tanto, para los jóvenes, la reformulación de las fronteras entre lo que se quiere mostrar y lo que no, es a la misma vez parte de las habilitaciones que pueden tener lugar con la apropiación de las TD, como un elemento a tener en cuenta al momento de moverse por la virtualidad. De acuerdo con Linne:

La tendencia de los adolescentes a la exhibición de la intimidad se amplifica al compartirse en Red. Así, la intimidad se representa, se exhibe e intercambia – selectiva pero cotidianamente– a través de la mediación de computadoras. Esta ponderación de contenidos personales es común a todos los grupos, aunque en cada uno tenga marcas particulares. En este contexto, nos interesa resaltar que el fin de esta exposición de intimidad es el encuentro y la sociabilidad con pares (Linne, 2014: 196).

La apropiación “puertas adentro” transcurrió principalmente entre la niñez y la preadolescencia, aunque en ésta última etapa la posesión de un celular propio posibilitó a los entrevistados la comunicación con amigos y familiares por fuera del ámbito hogareño. La conectividad a Internet, cuestión estructurante del vínculo que desde pequeños los entrevistados construyeron con las TD, solo estaba garantizada dentro de la casa. Por lo tanto, el uso del celular se limitaba hasta ese momento a mandar mensajes de texto (SMS) a familiares y amigos, escuchar música y sacar fotos. Sin embargo, cuando en la juventud hicieron aparición los *smartphones*, el vínculo entre apropiación de TD y el espacio se transformó significativamente, debido a lo que estos dispositivos habilitaba en términos de comunicación móvil y, especialmente, de acceso a Internet. De esta manera, los nuevos artefactos posibilitaron que la apropiación cruzara los límites del hogar lo cual implicó que su uso se volviera ya no solamente ubicuo en el tiempo, sino también en el espacio.

El uso del celular en general y, especialmente, el de *smartphones* dio lugar a nuevas prácticas sobre sí mismos y los otros, fundamentalmente en lo relativo a la gestión de vínculos con los amigos y a los controles parentales, cuestiones no exentas de tensiones. De acuerdo con Cardoso, Espanha y Lapa (2008), la diversificación de los frentes de control parental sugiere la emergencia de varios campos de negociación entre padres e hijos, que tienen repercusiones

en la organización de la vida familiar” (Cardoso *et al.*, 2008: 24)⁴⁷. En este sentido, la aparición de nuevas tecnologías en la vida cotidiana introduce cambios cualitativos en el modo en que adultos y jóvenes se vinculan (Cardoso *et al.*, 2008).

La llegada de *smartphones* en la juventud los catapultó como los artefactos predilectos: la movilidad y la posibilidad de tener rápida conexión a Internet reformularon qué se podía hacer con un teléfono y permitieron a los jóvenes permanecer conectados más allá de las fronteras del hogar, cambiando también las prácticas posibles en este espacio. A su vez, los *smartphones* expresaron para los jóvenes la posibilidad de convergencia en un mismo aparato de prácticas comunicativas y expresivas, y su apropiación llevó a la transformación de la computadora en un artefacto ligado exclusivamente a usos educativos, este proceso es sintetizado por una de las entrevistadas:

Antes era, o sea, si tenías que hablar con alguien o escuchar música, yo lo hacía en la computadora casi siempre. Abría Facebook en la computadora, todo en la computadora. Todo era ahí, entonces la usaba mucho más tiempo. Pero ahora ya lo tengo todo en el teléfono, entonces casi ni la uso. Salvo que, no sé, tenga que hacer un trabajo en Word o cosas así que lo hago en la computadora, entonces ahí busco información ahí, porque no da buscarlo en el teléfono y pasarlo, no tiene sentido.

Candelaria (16 años)

Así, el carácter central que durante la infancia tuvo la computadora no solo para el entretenimiento sino también en materia de acceso a la información y a la comunicación con pares se fue diluyendo a partir de la preadolescencia, y especialmente en la juventud, de la mano del avance del teléfono celular con conexión a Internet.

En el encuentro con el *smartphone*, la computadora sobrevivió pero quedó principalmente confinada a usos escolares: búsqueda de información, realización de trabajos en procesadores de textos, impresiones, etc. En este sentido, el proceso de inter-objetividad (Caron y Caronia, 2007) que tuvo lugar entre ambos artefactos, implicó una significativa reducción de la presencia de uno de los aparatos y el consecuente uso intensivo del otro. Como señaló una de las entrevistadas “sí la usás, para el colegio y eso, la usamos para cuando hay que imprimir o hacer un trabajo” (Valentina, 17 años). De esta manera, cuando realizamos las entrevistas con los jóvenes, ya prácticamente no tenía participación en los momentos de entretenimiento,

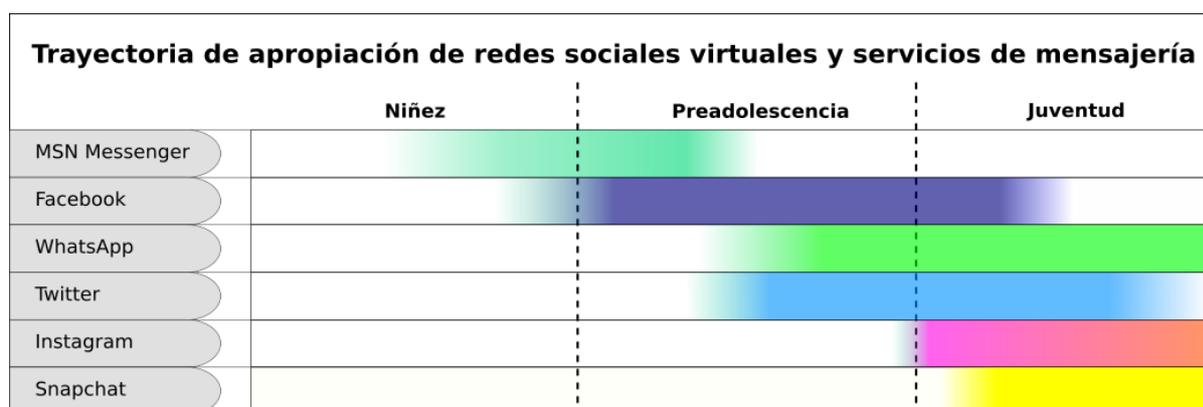
⁴⁷ Traducción propia.

salvo que fuera para series en plataformas *online* y/o descargar contenidos (música, películas, series) y transferirlas a otros aparatos.

Una serie de consideraciones merece la centralidad que las redes sociales virtuales adquirieron durante la preadolescencia y la juventud en la vida cotidiana de los entrevistados. Si bien la participación en este tipo de espacios virtuales no fue una práctica incorporada en la niñez, como sí lo fueron la navegación *web* o el juego *online* y *offline*, igualmente ganaron un carácter estructurante del vínculo que los jóvenes entablaron con las TD a lo largo de sus trayectorias de vida, debido a sus habilitaciones en materia de construcción de identificaciones, así como de sociabilidad.

Teniendo en cuenta lo señalado, nos interesa analizar las dinámicas a partir de las cuales los jóvenes de clases medias altas han incorporado el uso de redes sociales virtuales a su vida cotidiana y qué significados han adquirido éstas. Argumentamos que el modo en que éstos jóvenes se han apropiado de las diversas redes sociales virtuales ha contribuido no solo al acceso a la información y a la comunicación sino fundamentalmente a la configuración de cierto tipo de subjetividades y habilidades, orientadas especialmente a una presentación del sí mismo orientada hacia el control de los modales y la apariencia (Goffman, 2012), sino también de las emociones y las formas de relacionarse. A su vez, coincidimos con Fortier y Burkell (2016) cuando señalan que la participación de los jóvenes en las redes sociales virtuales debe ser entendida en el marco de los distintos tipos de beneficios que ellos ganan al ser parte de esta práctica social.

Sintéticamente, el recorrido de los jóvenes de clases medias altas por las redes sociales virtuales y los servicios de mensajería *online* fue el siguiente:



Ahora bien, ¿a qué han atribuido los jóvenes de clases medias altas el pasaje a nuevas aplicaciones y redes sociales virtuales. Para la totalidad de los entrevistados estos cambios se debieron a “modas” surgidas en el círculo cercano de amigos y compañeros de colegio. Las ideas en torno a que ellos buscan seguir “lo que todos están usando y haciendo”, o también “lo nuevo” aparecen de manera recurrente en sus relatos, conjugándose así la búsqueda por “estar a la moda” con “seguir las nuevas tendencias” y “no quedarse afuera”.

Cuestiones similares ha puesto de manifiesto Moreno (2013) al señalar “el motor de adherencia a Facebook es la vida social que allí se desarrolla, la moda y la presión ejercida desde el grupo de pares, el deseo de no quedarse afuera” (Moreno, 2013: 362). De esta forma, los lazos electivos (de Singly, 2005), adquieren un lugar clave en la definición de los modos de ser y estar en Internet. De acuerdo con Dillon (2013) y Morduchowicz (2012) la centralidad del grupo de pares en lo relativo a la búsqueda de reconocimiento y contención, así como la toma de distancia de los padres, ocupan un lugar clave en la configuración de los modos en que los jóvenes utilizan las tecnologías. En general, ciertos amigos han actuado como “referentes” en la materia, ya que son quienes suelen estar “más actualizados” sobre dispositivos y aplicaciones, debido a que tienen *hobbies* relativos a lo tecnológico: les gusta saber cómo funcionan ciertos aparatos y aplicaciones, buscan en páginas *web* información sobre nuevos lanzamientos, programar, etc.

A esto se agrega la potencialidad de las TD para mantenerse en contacto con amigos o familiares, sorteando cambios de escuela y mudanzas, así como enterarse de actividades de grupos en los que los jóvenes participan, como clubes de fútbol, equipos de baile, entre otros, operando como una “agenda interactiva de contactos y eventos” (Linne, 2014: 193). Las posibilidades que estas tecnologías digitales brindan en materia de comunicación son algunas de las “ventajas” más destacadas por los jóvenes.

Asimismo, la organización de salidas con amigos a través de aplicaciones de mensajería cobra especial relevancia en el día a día de los entrevistados, quienes echan mano a grupos WhatsApp para mantenerse al tanto de las novedades.

En relación a las demandas del grupo de pares por “estar conectada”, las palabras de otra joven permiten ilustrar la dinámica de estos vínculos:

Yo un tiempo cerré Facebook y Twitter porque era re esclava, pero después no podía comunicarme con mis amigas porque todo se avisan por ahí y les mandaba mensaje de texto y capaz que no me contestaban porque no tenían

crédito.

Candelaria (16 años)

Nuestros hallazgos se orientan en el mismo sentido que lo señalado por Welschinger Lascano (2015), quien ha puesto de relieve la importancia que tiene para los jóvenes la participación en las redes sociales virtuales en términos de adquirir, entre otras cosas, “visibilidad” entre los contactos (Welschinger Lascano, 2015: 446) y de lograr la pertenencia e inclusión en ámbitos de sociabilidad con pares (Welschinger Lascano, 2015).

A partir de un análisis de las prácticas de navegación por la *web* y su relación con la música y las culturas juveniles, Reguillo (2012) señaló que el tiempo tiene un lugar central en las experiencias de los jóvenes y que, en particular, la búsqueda por estar permanentemente “actualizados/as” adquiere gran peso en sus vinculaciones con las tecnologías digitales (Reguillo, 2012: 154). Trabajos más recientes también han puesto de manifiesto lo imperioso de “estar actualizado” entre los jóvenes, entendido como “seguir el ritmo de los cambios en los consumos y tendencias de las narrativas mediáticas” (Welschinger Lascano, 2015: 446–447).

En coincidencia con lo observado por estos autores, encontramos que entre los entrevistados la búsqueda por “estar siempre actualizados” es un aspecto clave. De acuerdo con Winocur:

la creciente importancia de Internet en la vida personal y social de los jóvenes, está transformando los modos tradicionales de socialización y participación, pero no necesariamente en la dirección de desaparecer o de ser reemplazados, sino en la ampliación de sus posibilidades o en la modificación de sus sentidos. El que está aislado y marginado ya no es necesariamente el que no tiene gente a su alrededor sino el que está desconectado (Winocur, 2009: 24)

Es decir, a través de distintos artefactos y plataformas tecnológicas los jóvenes pueden saber “qué pasa”, “qué se usa”, “qué se hace” tanto al interior de su grupo de amigos más cercano como fuera de los límites de éste. Así, el “estar actualizado/a” remite en los relatos de los entrevistados a un “estar en la onda” o “tener onda”, que implica “enterarte de todo” lo concerniente al grupo de amigos y/o compañeros y sus actividades, al club de fútbol del que son hinchas, a la banda favorita, la ropa de moda, al actor/actriz del momento, los lugares de

moda para salir, entre otros. De esta manera “El estar conectado ayuda a responder al imperativo de actualización tecnológica al tiempo en que genera una sensación de inclusión y refuerza los sentidos de pertenencia en determinados grupos sociales” (Benítez Larghi, 2018: 22).

De acuerdo con lo relatado por los entrevistados, las expectativas de padres y madres con respecto al uso “adecuado” de TD frecuentemente colisionan con lo que los propios jóvenes consideran sus usos preferidos y más significativos. Así, mientras los usos de las TD más significativos para los entrevistados han sido los relativos al entretenimiento, la comunicación y sociabilidad con pares, así como los que les han permitido modelar la propia subjetividad, desarrollar gustos e intereses, para los padres y madres las TD son concebidas, antes que nada, como herramientas que deberían ser usadas con fines educativos.

Desde la sociología del individuo Martuccelli ha señalado que los soportes, entendidos como aquellas relaciones y elementos materiales o simbólicos que se constituyen en los sostenes de nuestra existencia cotidiana (Martuccelli, 2007a y 2007b). gozan de distintas legitimidades, pudiendo ser algunos de ellos “patologizados” (Martuccelli, 2007a: 92) por su consumo compulsivo o su adicción, identificando el autor tendencias a la patologización del uso de diferentes artefactos tecnológicos, como *walkmans* y teléfonos celulares. Como hemos analizado, las TD aparecen como dispositivos centrales para relacionarse con amigos, buscar información, acceder a contenidos sobre cuestiones que les interesan, darse a conocer en los ámbitos de sociabilidad que frecuentan -o quieren frecuentar- entre otros aspectos. Sin embargo, a lo largo de nuestra investigación, hemos hallado por parte de los jóvenes alusiones al uso de estas tecnologías como “vicio”, “uso no productivo”, o “mal uso del tiempo”. Si bien estas ideas suelen emerger en las entrevistas relacionadas con la miradas de los otros, de los adultos especialmente (padres, madres, docentes) para quienes el uso de las tecnologías suele ser decodificado en clave de “pérdida de tiempo”- principalmente frente a las exigencias escolares, la participación en las tareas domésticas o el uso del tiempo libre en de formas por ellos legitimadas- también aparecen como ideas de los jóvenes en torno al propio vínculo con las tecnologías, o al de sus pares. En este sentido, de forma reiterada, los jóvenes entrevistados hicieron referencia a aquellos otros jóvenes cuya “vida depende de la computadora, y están ahí pegados sin salir” (Alejandra, 16 años). En relación con esto, en uno de los encuentros Camila expresó lo siguiente sobre su vínculo con las TD cuando comenzó la secundaria:

Ponele, en segundo [año de la escuela secundaria] cuando empecé a descubrir todo esto de la música, de las cosas de Internet, así, empecé a ver un montón de series, un montón. Y como no hacía las cosas para la escuela porque no las hacía, porque quería desaprobado, porque desaprobaba todo, me quedaba viendo terrible, un montón, series. Un montón.

Camila (16 años).

Así, la experiencia de uso de las TD oscila entre el reconocimiento de su lugar de importancia para el sostenimiento de su vida cotidiana, y la patologización de su uso, condenándose como dependencia o vicio lo que, a su vez, opera como soporte.

Corriéndonos de este tipo de mirada patologizante, lo que hallamos es que en la preadolescencia y, especialmente en la juventud, las TD, y entre éstos particularmente el *smartphone*, se han convertido en artefactos que acompañan las rutinas cotidianas, a la vez que contribuyen a crearlas.

E: en tu tiempo libre, aparte del hockey, ¿qué cosas te gusta hacer?

BM: salir, más que nada, pero también me gusta tener tiempo para estar solo y sin que nadie me joda, tirado con el celular, jugar a la Play también, mirando las redes sociales, hablando con gente. Pasa que yo entreno los viernes que es cuando voy a salir y termino a las 9:30 de la noche, casi 10 y ahí estamos muertos, llegás a tu casa y no... te acostás, te bañás y no tenés ganas de salir, y al otro día tampoco podés salir porque jugos al día siguiente y entonces es muy difícil.

Benicio (17 años)

Las palabras de Benicio expresan las características de la vida cotidiana de los jóvenes de clases medias altas: jornadas escolares extendidas (hasta 30 horas semanales) en algunos casos y dobles en otros (40 horas semanales), a las que se le suman la realización de deportes (tres o cuatro veces por semana, dos o tres horas), la asistencia a idiomas por fuera de los dictados en la escuela (en los casos de quienes asisten a colegios con jornada extendida). En este contexto, “las tecnologías no son apropiadas exclusivamente para evitar o anular los tiempos de espera sino también para llenar de sentido el tiempo libre” (Benítez Larghi, 2018: 28-29). En el marco de este tipo de rutinas, tirarse en la cama a escuchar música, ver videos o series o recorrer las redes sociales virtuales aparecen no solo como instancias de entretenimiento y comunicación, sino también de despeje y relax frente al ritmo cotidiano.

El uso de las TD contribuye también a construir los modos de vivir el tiempo, el cual, en el caso de los jóvenes de clases medias altas, se adecúa a ellos y no al revés. De acuerdo con Benítez Larghi (2018: 28):

Lejos de transitar un tiempo de espera o mora entre la niñez y la adultez donde supuestamente no existirían mayores responsabilidades – ni, por lo tanto, producción autónoma de sentido – el tiempo y el espacio de los jóvenes adquiere múltiples significados. Ambos son organizados y economizados, en gran medida a través de las TIC, de maneras específicas por las generaciones jóvenes sin que esta gestión pueda reducirse a simple reflejo de los movimientos macro-sociales.

En nuestro caso, a diferencia de lo que ocurre con otras clases sociales menos privilegiadas (Saraví, 2015a), los tiempos y las distancias no se les imponen a los jóvenes de clases medias altas, sino que son organizados y modelados a través de una serie de diversas tecnologías, que van desde autopistas y automóviles, a teléfonos celulares, como padres y madres con los cuales coordinar horarios y formas de transportarte, y amigos a través de los que enterarse rápidamente de posibles cambios en las actividades organizadas, entre otros.

Junto a esto, el uso de las TD no solo forma parte del entretenimiento de los jóvenes de clases medias altas, sino que el celular es el vehículo por excelencia a través del cual se planifican las instancias de sociabilidad y entretenimiento, centrado este último en el consumo de contenidos audiovisuales, bienes (ropa, por ejemplo) y servicios (cenas, salidas a boliches y bares, a recitales, viajes, etc.).

5. Perfiles de usuarios de las tecnologías digitales

A lo largo de nuestra investigación hallamos que las dimensiones que estructuran las trayectorias de apropiación de las TD de los jóvenes de clases medias altas (acceso, actores que participaron, desarrollo de saberes y habilidades, representaciones y usos de las TD) presentan ciertas regularidades que nos llevan a caracterizarlas como trayectorias lineales y homogéneas. Es decir, no hay factores que difieran significativamente en los casos analizados y que redunden en trayectorias diferenciales de apropiación. En cambio, encontramos que los jóvenes se han vinculado de formas particulares con las TD según gustos, intereses y *hobbies*

personales, acentuándose en cada caso algún tipo de uso. De esta manera, mientras para algunos la posibilidad de mostrarse en las redes sociales virtuales es un elemento distintivo en su trayectoria, para otros lo es el acceso a información y tutoriales para el aprendizaje.

A estas formas específicas de relacionarse y utilizar las TD elegimos denominarlas como “perfiles de usuarios”. Los perfiles los construimos teniendo en cuenta los modos en que los jóvenes utilizaron las tecnologías digitales a lo largo de sus trayectorias y las prácticas predominantes en los distintos momentos biográficos y, especialmente, en la juventud. Para esta construcción articulamos los relatos generados en el marco de las entrevistas biográfica con los datos recuperados a partir de las observaciones virtuales de los perfiles de Instagram de los entrevistados. A su vez, tuvimos en cuenta de qué modo se articulaban en cada trayectoria de apropiación y a lo largo del tiempo, las dimensiones analizadas en el capítulo anterior, es decir, las condiciones de acceso, los actores, los saberes y habilidades, los usos y las representaciones de las TD.

Los perfiles que identificamos se han configurado a partir de la articulación de distintas dimensiones, entre las que se distinguen, los gustos e intereses personales de los jóvenes, los cuales no son ajenos a los ámbitos de sociabilidad (como la escuela, los clubes y los lugares a los que salen a bailar, comer, etc.) en los que se mueven y a los grupos de pares con los que tienen relaciones de mayor afinidad (dentro de los que se encuentra tanto el círculo de amigos más cercanos como los compañeros de escuela, de club y los jóvenes que consideran cercanos por moverse en los mismos grupos y espacios).

Entendiendo que los jóvenes entrevistados se mueven *online* principalmente como residentes (White y Le Cornu, 2011), los perfiles suelen solaparse en tanto sus prácticas son múltiples y heterogéneas. Por lo tanto, los entrevistados no pueden ser enmarcados exclusivamente en un único perfil, aunque sí suelen expresar uno de ellos de forma acentuada en sus prácticas con las TD. Así, en las modalidades de apropiación de las TD por parte de los jóvenes hemos encontrado una combinatoria de distintos perfiles.

| Perfiles de usuarios de tecnologías digitales | | |
|--|------------|-----------------------|
| Usuario comunicativo y lúdico | Didáctico | |
| | Publicador | Controlador de imagen |
| | | Exhibidor relajado |
| | Observador | |

El perfil predominante, tanto en los varones como en las mujeres, es el que proponemos denominar **“usuario comunicativo y lúdico”**. Como su nombre lo indica, las prácticas destacadas son las orientadas al entretenimiento (con juegos, series, películas, videos de música, entre otros) y a mantenerse comunicados con amigos y compañeros de escuela, principalmente, y con la familia, en menor medida. También tiene gran protagonismo para este tipo de usuario la comunicación en el marco de relaciones amorosas. Este tipo de perfil es extensivo a todos los varones y mujeres entrevistados en tanto, como señalamos en las páginas anteriores, la gestión del ocio y de las relaciones vía comunicación mediada por TD es un aspecto clave de su experiencia juvenil. En este sentido, podemos entender al perfil **“comunicativo y lúdico”** como un perfil que contiene a la totalidad de los entrevistados y, a los que presentamos a continuación como una suerte de sub-perfiles de éste.

El perfil de **“usuario didáctico”** se caracteriza por usos predominantes de las TD se asocian con aprendizajes tanto formales, es decir los requeridos en la escuela, como informales los cuales, a su vez, suelen ser los más significativos para los jóvenes. La modalidad de aprendizaje mayormente elegida por los jóvenes suele ser el video tutorial de You Tube, a la cual se apela para aprender prácticamente sobre cualquier tópico de interés. Por ejemplo, Emilia es una usuaria asidua de YouTube:

Me paso mucho con la computadora. Ana, mi hermana tiene un iPod, viste, entonces ella se pasa más con eso. Pero sí además, sobre todo cuando descubrí YouTube y los videos de cocina, de maquillaje. Esas cosas me encantan. [Lo que sigo] todo es de afuera. Mis amigas me cargan. Y, de maquillaje, todas chicas de Estados Unidos. Hay varios... hay uno que se llama MakeUpByAlly. Otra que es LozCurti, que esa es de Australia. Y después hay unos canales sobre cocina. Hay una que se llama CupcakeByJemma, creo, o algo así. Que esa es una chica de Inglaterra que hasta ahora tiene su propia pastelería, muestra unas cosas divinas. Hay otra que se llama How to Cake It, que hace tortas así, pero... que la chica es digamos, mi sueño, porque es súper prolija y hace cosas divinas. Y sí, me paso horas viendo. Tipo, ese último How to Cake It, creo que los videos están como 18 minutos duran y me veo todos.
Emilia (17años)

Como se puede apreciar, Emilia sigue a muchas *youtubers* famosas para aprender sobre distintas cuestiones: cómo maquillarse, cuáles son las tendencias en indumentaria, o cómo cocinar alimentos de pastelería, uno de sus *hobbies*. Emilia, al igual que el resto de los

jóvenes aquí entrevistados, tiene preferencia por *youtubers* y páginas personales en Inglés y, como muchos han manifestado, tienen predilección por todo lo proveniente de Estados Unidos, principalmente, e Inglaterra. Estos gustos se construyen en un entramado conformado por la escuela, la familia y los personajes famosos y atravesados por una posición de clase privilegiada. En este sentido un conjunto de elementos operan desde el ámbito escolar: el desarrollo de habilidades bilingües desde temprana edad, especialmente entre los jóvenes de los colegios privados, el incentivo, u obligación depende el caso, para rendir exámenes de idioma en Inglés, y el impulso que brindan tanto la escuela como las redes de sociabilidad amical para realizar cursos intensivos de Inglés en Estados Unidos e Inglaterra. A su vez, como hemos visto a lo largo del capítulo, las familias participan activamente en la construcción de aspiraciones de consumo en donde los viajes a Europa y Estados Unidos tienen un lugar preponderante. Asimismo, las series y películas que miran, la música que escuchan provienen generalmente de países angloparlantes.

También ubicamos dentro del perfil **“usuario didáctico”** a aquellos jóvenes que tienen intereses asociados predominantemente al aprendizaje de lenguajes de programación y su puesta en marcha, el armado de *hardware*, el diseño y desarrollo de aplicaciones o el aprendizaje de programas específicos para la producción de piezas musicales, o la edición de fotografía y video. Un aspecto a destacar es que este tipo de usuarios se encuentran más extendidos entre los varones y representan una porción muy minoritaria entre los entrevistados.

De acuerdo con Fortier y Burkell (2016), las prácticas de los jóvenes en las redes sociales virtuales pueden orientarse de diversas maneras a la vez que sostener distintas expectativas sobre la posibilidad de exhibir y controlar contenidos en estos espacios. En este sentido, las definiciones sobre qué mostrar, qué no y cómo controlar qué se exhibe y quién tiene acceso a ello difieren no solo entre jóvenes de manera individual y grupal, sino también entre redes sociales virtuales (Fortier y Burkell, 2016). A su vez, los jóvenes imaginan distinto tipo de públicos, audiencias, para cada uno de los espacios sociales en los que participan (Litt y Hargittai, 2016).

En nuestra investigación hallamos que la participación en las redes sociales virtuales, práctica extendida entre todos los entrevistados, se desenvuelve a través de dos perfiles distintos: el **“usuario publicador”** y el **“usuario observador”**. Nuevamente, hay quienes combinan en su uso de las redes sociales virtuales ambos tipos de prácticas.

Sin embargo, a través de las observaciones virtuales pudimos identificar que hay dos grupos que pueden distinguirse nítidamente: quienes publican asiduamente (una vez por semana en la biografía y casi a diario en las *stories* de Instagram), quien remite al **“usuario publicador”** y quienes lo hacen de manera esporádica en ambas secciones de la plataforma (una vez al mes o menos), asociado con el perfil **“usuario observador”**.

El **“usuario publicador”** *postea* frecuentemente fotos y videos de las distintas actividades que realiza en su rutina cotidiana (ir al gimnasio, estudiar, estar con amigos) y durante el fin de semana (principalmente salir a la noche, juntarse a la tarde con amigos o familiares, ir a recitales). A su vez, eventos como fiestas de egresados o viajes (al extranjero especialmente) son siempre publicados y relatados a través de Instagram, en donde adquiere un lugar clave el cuidado estético del contenido que se publica, ya sea de la propia imagen, de paisajes o bienes.

Con respecto al binomio mostrar-controlar (Fortier y Burkell, 2016)⁴⁸, el **“usuario publicador”** tal cual lo definimos en nuestra investigación se vincula con el contenido de dos maneras distintas. Puede ser un usuario **“controlador de la imagen”** [*Image controllers*] que considera que el alcance del contenido que publica puede extenderse más allá del núcleo de amigos y familiares más cercanos, pero que a la misma vez busca controlar las imágenes que publica así como quién puede acceder a su perfil *online* (Fortier y Burkell, 2016: 14). Un ejemplo de este tipo de usuario es Benicio, quien respecto de la privacidad y el alcance de sus publicaciones nos comentaba:

Yo tengo el candadito...la privacidad, te solicitan seguir, no es que te pueden seguir de la nada. Y en Snapchat tenés que tenerlo de amigo, y ni agarro a cualquiera. (...) no es que son todos amigos [*offline*, sus contactos] porque si no tendría poca gente, entonces tengo más de 200 personas, pero son conocidos (...) amigos de amigos o alguien que conozco de nombre.

Benicio (17 años)

El **“usuario publicador”** puede desenvolverse como un **“exhibidor relajado”** [*Relaxed Displayers*]⁴⁹, que está poco preocupado por la privacidad y considera que el contenido que

⁴⁸ Si bien los autores elaboraron la clasificación en perfiles en base a usuarios de Facebook, hemos efectuado un recorte de las dimensiones analizadas por Fortier y Burkell (2016) de manera de hacer compatibles las características centrales de los perfiles con usuarios predominantemente de Instagram, como es el caso de los jóvenes entrevistados en la presente investigación.

⁴⁹ Cabe aclarar que la noción de “relajado” hace referencia únicamente a la cuestión de la privacidad y el alcance de las publicaciones, pero no a la dedicación puesta a generar y editar el contenido de lo que

publica es justamente para ser compartido, no siendo las redes sociales virtuales espacios para mostrar cuestiones privadas o íntimas (Fortier y Burkell, 2016: 14). En este sentido, Mateo argumentaba sobre los motivos para mantener su cuenta de Instagram abierta:

Porque de alguna forma estoy abierto a conocer gente y que me miren un toque las fotos. Vos por ahí seguís a una mina y capaz que te sigue de vuelta por si sos lindo o no, y si ya de entrada tenés la privacidad y no se te pueden ver las fotos...

Mateo (17 años)

En nuestra investigación, el “**usuario observador**”, suele tener una participación en las redes sociales virtuales más acotada en términos de exhibición, son quienes eligen publicar pocas fotos de sí mismos y más de paisajes o situaciones y hacerlo de manera poco frecuente. Un ejemplo de este tipo de usuario es Martín, quien se ha ido creando cuentas en las redes sociales virtuales de moda conforme sus amigos le insistían para que lo hiciera, pero siempre manteniéndose como un observador de las acciones de los demás, resguardando su privacidad y garantizándose a través del uso de estos espacios la actualización y comunicación con amigos. Al respecto, Martín nos contaba que Facebook no lo usaba muy frecuentemente y que la finalidad principal era mantener lazos ya existentes *offline*. Algo similar ocurrió unos años más tarde, cuando se hizo Instagram, también a pedido de sus amigos:

Todos lo usaban y lo empecé a usar, veía las fotos de los demás. Subo poco, siempre fui de subir poco. Lo uso más para seguir páginas sobre cine. (...) Y ni siquiera me muero por los me gustas en la foto. Tengo muy pocos me gustas y estoy contento porque conozco a las personas que me ponen me gusta. (...) No había subido nada nada en serio. Y dije, “bueno, están todos de vacaciones, y están subiendo fotos de vacaciones”, yo estaba con unos amigos y me dijeron “tenés que subir algo” (...) Pero tampoco me preocupó mucho por eso.

Martín (17 años)

Como los jóvenes mismos relataron y advertimos a partir de la observación virtual, que no publiquen frecuentemente en las redes sociales virtuales no implica que no destinen tiempo a participar en los espacios virtuales, ya que miran publicaciones ajenas, recorren perfiles desconocidos y dan “me gusta” de manera frecuente.

se exhibe, cuestión de la que nos ocuparemos en el próximo capítulo.

6. Trayectoria típica de apropiación de las tecnologías digitales durante la preadolescencia y la juventud

Las trayectorias de apropiación de las TD que analizamos a lo largo de este capítulo, presentan líneas de continuidad con el recorrido realizado durante la niñez, especialmente en lo que a condiciones de acceso a las TD se refiere. En este sentido, la abundancia, antigüedad, diversidad y continuidad de TD en el hogar, que hallamos durante la niñez persistieron durante en la preadolescencia y la adolescencia. La novedad, fue el corrimiento de las fronteras del acceso, ya no solo eran los hogares de los entrevistados los que estaban poblados de tecnologías, sino que a partir de la preadolescencia, los teléfonos celulares aparecieron como extensiones de sus cuerpos que los acompañaban paso a paso y volvían potencialmente ubicuo el uso de las TD.

En términos de los actores participantes de las trayectorias de apropiación, durante la preadolescencia asistimos a la consolidación del reemplazo de los adultos por amigos y pares, a la vez que al surgimiento de la tendencia al auto aprendizaje. Éste último, tomó más fuerza durante la juventud de la mano de mayor confianza en los propios saberes y la extensión entre los jóvenes de la consulta de tutoriales en distintas páginas *web* y, especialmente, en YouTube. En lo relativo a las habilidades y saberes desarrollados, hallamos continuidad con la niñez en lo relativo a la importancia del grupo de pares para la socialización en nuevas aplicaciones, programas y destrezas, en concordancia con lo señalado por Ito *et al.* (2010). A su vez, destacamos la construcción de conocimientos en la preadolescencia y la juventud asociados a “herramientas de oficina”, los cuales son valorados no solo por los adultos sino también en el mundo del trabajo intelectual y en la formación superior, ámbitos que aparecen en los discursos juveniles como sus futuros destinos. Asimismo, no tan valoradas por los adultos pero sí con los jóvenes, se han desarrollado un conjunto de destrezas para la presentación y edición del sí mismo que contribuirán a que los jóvenes configuren subjetividades adaptadas exitosamente al capitalismo que continuamente se auto-promocionan (van Dijck, 2016).

Por último, los usos predilectos consagrados durante la preadolescencia han tendido a centrarse en el potencial comunicativo de las TD, ampliándose con respecto al uso basado en el entretenimiento durante la infancia. Sin embargo, es clave tener en cuenta que detrás de las prácticas comunicativas que a diario llevan adelante los entrevistados con las TD, especialmente con los *smartphones*, hay múltiples significados que se solapan. De estos, rescatamos especialmente la búsqueda de reconocimiento y pertenencia a los ámbitos de

sociabilidad, que es encausada en el mundo de los jóvenes de clases medias altas a través de los servicios de mensajería y de las redes sociales virtuales. De esta manera, al poseer y usar el teléfono celular los jóvenes están construyendo lazos con los otros, no solo por la posibilidad de comunicación sino por compartir prácticas, experiencias, significados, objetos.

Trayectoria de apropiación de TD de jóvenes de clases medias altas

| | Niñez | Preadolescencia | Juventud |
|---|------------------------------|-----------------|------------------------------|
| Accesos | computadora | | computadora |
| | consolas | | consolas |
| | celular | | celular |
| Actores | padre / madre | | padre / madre |
| | hermanos mayores | | hermanos mayores |
| | amigos | | amigos |
| Adquisición de saberes y habilidades a través de | escuela | | escuela |
| | familia | | familia |
| | amigos | | amigos |
| | escuela | | escuela |
| | autoaprendizaje | | autoaprendizaje |
| Representaciones | internet como bien básico | | internet como bien básico |
| | estudio | | estudio |
| | gestión de la vida cotidiana | | gestión de la vida cotidiana |
| Usos | lúdicos | | lúdicos |
| | comunicativos | | comunicativos |
| | escolares | | escolares |
| | sociabilidad | | sociabilidad |
| | presentación del sí mismo | | presentación del sí mismo |



La historia de vida de Eloy

“Lo googleo y me salva la vida”

Eloy tiene 17 años y ha vivido en la periferia norte de la ciudad de La Plata toda su vida. Durante la niñez vivió en Villa Castells (Gonnet) y en un barrio privado también en Gonnet. Actualmente vive en City Bell, en la misma cada desde hace más de 10 años. Sus padres se separaron hace un par de años, por lo que actualmente vive solo con su mamá. Es el hijo menor de ambos y tiene 3 hermanos bastante mayores de un matrimonio previo de su mamá, con los que se lleva muy bien. Una señora los asiste en su casa a diario, limpiando y cocinando y los fines de semana salen siempre a comer afuera porque su mamá “no hace ni hielo” y él tampoco.

Su papá es dueño de una importante empresa constructora con sede en La Plata y en Buenos Aires, estudió la carrera de grado en Argentina y luego hizo una especialización en España. Vive en un *country* cerca de Villa Elisa y lo ve seguido: todas las mañanas lo pasa a buscar para llevarlo a la escuela y también salen a comer juntos. Su mamá completó varias carreras universitarias, primero Contabilidad y luego Relaciones Internacionales, ambas en universidades privadas de renombre en el país. Al igual que el padre, realizó un posgrado en Europa y durante su primer matrimonio vivió también en distintos países entre Centro América y Norte América. Desde hace varios años trabaja como consultora de inversiones para diversas empresas nacionales y extranjeras. Tiene su oficina en su casa pero se mueve durante la semana entre La Plata y Buenos Aires por reuniones laborales. Sus abuelos paternos y maternos tenían muy buenas posiciones económicas, unos poseían campos en el interior de la provincia de Buenos Aires y los otros se dedicaban a los bienes raíces.

Asiste al Colegio Privado Periferia Norte desde el jardín de infantes, aunque durante un par de años (los primeros de la secundaria) cambió, por su propia iniciativa de colegio, y asistió a un renombrado, estricto y exigente colegio bilingüe de Quilmes, también doble jornada, que se organizaba por “casas tipo Harry Potter”.

Su rutina diaria se divide entre las 8 horas que pasa en el colegio, y las 2 horas que asiste por día al gimnasio, para hacer *crossfit* y musculación. Siguiendo los pasos de su hermana mayor, con quien comparte el gusto por la fotografía, realiza una vez por semana un curso de fotografía en la ciudad de La Plata. Hasta allí llega en remis, en algún auto familiar o en su propio auto, que le regalaron cuando cumplió 17. No utiliza nunca transporte público, salvo cuando viaja al exterior.

Eloy creció rodeado de tecnologías, desde pequeño pasaba buena parte del día mirando televisión y a la noche miraba novelas durante la cena con su familia. Desde esa época, la televisión en su habitación está siempre prendida, con la diferencia que ahora no mira tanto pero queda “de fondo en realidad siempre, para no sentirme solo (...) estoy haciendo cosas con la computadora, algo del colegio o mirando algo, está la tele prendida (...) O a la mañana, cuando me levanto prendo la tele, me hace compañía”. A su vez, las TD eran, junto a la TV, artefactos naturales para él: la oficina de su padre (fuera del hogar, en el centro platense) y la de su mamá (dentro de su casa) fueron los espacios en donde tuvo sus primeros contactos con la computadora e Internet. Viéndolos a ellos aprendió a usar la computadora. Así, como en el resto de las trayectorias de los jóvenes de clases medias altas, los adultos del hogar participaron a modo de iniciadores.

“Estetafan” como se definió Eloy por ser “adicto a la estética”, desde chico le atraía tanto lo que se podía hacer con las TD como su apariencia, así alrededor de los 7 años se pasó varios meses insistiéndole a su mamá y a su papá para que cambiaran la computadora de escritorio “gorda, blanca” por una de pantalla “chatita” como las que tenía su papá en la oficina. La realización de su deseo fue dirimida por sus padres en relación a su rendimiento escolar: “Me fue bien en el colegio y me compraron la de la pantalla chatita”. Con esa computadora “más canchera” comenzó a pasar más tiempo frente a esa pantalla, algo que no había logrado la Play Station que habían traído de un viaje a Estados Unidos y por la cual nunca se había interesado demasiado. Igualmente, hasta la preadolescencia, sus principales intereses se vinculaban con el dibujo y la música (tocar el piano y la guitarra que tenían en su casa), así como disfrutaba pasar tiempo andando en *skate*.

Las TD en la biografía de Eloy fueron ganando presencia a medida que creció, a partir del uso de redes sociales virtuales, servicios de mensajería y de la *web* como reservorio de infinidad de información y contenidos significativos. Sus amigos y primos fueron quienes lo actualizaron en nuevos programas y espacios virtuales, operando así como actualizadores. A su vez, con la edad también comenzó a explorar solo en el aprendizaje sobre temas de interés (como la edición y la fotografía) a través de tutoriales de You Tube y otros espacios virtuales, forma de vincularse con el conocimiento que hoy en día considera clave en su vida cotidiana. La fotografía y la moda, en la que estaba incursionando como modelo cuando lo entrevistamos, son sus *hobbies* preferidos. Comenzó sacando fotos de manera autodidacta cuando estaba terminando la primaria con una “camarita digital” que había en su casa.

Actualmente, toma fotografías con su Iphone 6S Plus y también con una cámara que comparte con su hermana. El modelaje empezó como un juego, a partir de una combinación de su interés por la fotografía y la indumentaria. Ambos *hobbies* se plasman en su perfil de Instagram, en donde postea a diario -reconociéndose como un publicador más asiduo que el resto de sus pares- fotografías que toma en producciones de fotos en las que participa. A su vez, registra y publica su vida cotidiana, en donde los viajes de placer a Estados Unidos y Europa con su mamá, así como salidas a comer y paseos con amigos o su novia tienen un lugar preponderante. Instagram es considerado como un espacio de exhibición y expresión, un ámbito en donde mostrar sus gustos y estilo de vida: “Me encanta Instagram, me encanta compartir cosas (...) es un lugar para poner mi onda, lo que me gusta”. La publicación de fotos es para Eloy una práctica perfectamente estudiada y lograda:

En el viaje [a Italia] mi mamá me la robó mucho mi cámara. Y me sacaba fotos, obvio. Por ahí me sacaba mil y, no sé, de esas seleccionaba un par. Después, no sé, las editaba más o menos, con la luz que me gusta y esas cosas. Porque, aparte, en Instagram generalmente lo que hace la gente es como que tiene un tema, como un color, una onda. Como que pone todas cosas parecidas. [Uso] Filtros, le cambio las luces (...) Las pruebo. O sea, las subo, le saco una foto a la pantalla, la borro. Y voy viendo cuál queda mejor (...) me gusta que todo esté lindo, arregladito, que esté buena la foto.

Eloy se mueve en las redes sociales virtuales principalmente como un “usuario publicador” del tipo “exhibidor relajado”, en una dinámica en la que busca controlar el contenido de lo que publica, y editarlo detalladamente como hemos visto, a la vez mostrar sus publicaciones a la mayor cantidad de seguidores posibles, manteniendo su cuenta de Instagram abierta. En este sentido, el contenido que allí publica no forma parte de su intimidad, sino del conjunto de prácticas, consumos y gustos que configuran su estilo de vida, mostrable de pies a cabeza. La “onda” personal que Eloy exhibe en Instagram se construye a partir de la intersección de espacios y prácticas *online* y *offline*. El seguimiento de *youtubers* internacionales:

Sigo todo en inglés, todos de Estados Unidos. (...) algunos que son modelos. Hay gente que es famosa exclusivamente de YouTube, que hace videos de ropa, de viajes, hacen como blogs. Videoblogs. Filman todo lo que hacen en el día, literalmente, y lo ponen en YouTube. (...) Hay un fotógrafo que se llama Ben Brown, es un genio, que lo re sigo. Este Jay Alvarez, que es un modelo

que hace como videos de viajes. Hay uno que se llama Luca Fersko, que es como fashionista.

Estas figuras operan a modo de inspiración, tal como señaló Eloy, en la construcción de sus gustos, cuestión que no puede ser escindida de sus condiciones materiales de vida. Desde una posición económica de privilegio, los consumos de indumentaria así como los viajes que realizan estos *youtubers* se configuran como consumos aspiracionaes que, año a año, Eloy realiza cuando viaja, por ejemplo, a “hacer playa y *shopping*” con su mamá a Miami.

Como hemos podido apreciar, Eloy ha modelado el vínculo con las TD de manera tal que éstas no solo participaron en la configuración de su propia subjetividad, a partir del desarrollo de habilidades y prácticas de sociabilidad y expresión, sino que le “ofrecieron nuevas formas de conformarla” (Gil-Juárez *et al.*, 2010: 21) a partir del consumo de diverso tipo de contenido afines a sus intereses.

CAPÍTULO 6

REGULACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DEL SÍ MISMO *ONLINE*

En el presente capítulo abordamos tres dimensiones clave de las trayectorias de apropiación de las TD, en tanto forman parte de la configuración de las subjetividades juveniles, de estilos de vida y posiciones de clase. En primer lugar, analizamos de qué manera la apropiación de las TD ha participado en la construcción de gustos e intereses personales en la vida de los jóvenes entrevistados. En especial, nos preguntamos cómo fue experimentada por los jóvenes la posibilidad de acceder a información y contenidos disponibles en la *web* y qué espacios virtuales ganaron para ellos mayor significación. En segundo lugar, nos ocupamos de las prácticas de presentación del sí mismo en espacios virtuales llevadas adelante por los jóvenes en diferentes momentos de su vida. Para esto, dada su potencialidad para analizar de qué manera las personas se presentan frente a otras e interactúan en los espacios virtuales, recuperamos el enfoque dramático desarrollado por Goffman (2012). En tercer lugar, nos enfocamos en analizar las regulaciones que participan en la configuración de modos de moverse por las redes sociales virtuales, identificando dentro de éstas un conjunto de reglas que tienden a recaer con mayor fuerza sobre las mujeres, contribuyendo así a la reproducción de desigualdades de género.

1. Tecnologías digitales y construcción de gustos e intereses

En nuestra investigación, el consumo es entendido en el marco de prácticas familiares de acceso a la información y a contenidos de interés dentro de las cuales las TD van ganando lugar a medida que se extienden en la población, como en relación a la sociabilidad que desde pequeños los entrevistados desarrollan con sus pares. Como contaba un entrevistado:

O sea, yo pasé por muchas cosas. Jueguitos de compu, esto, lo otro, lo otro, pero el *rap* fue algo que se mantuvo siempre hasta el día de hoy. Pero no, calculo que todo empezó porque miraba 100% Lucha, y ahí había un chabón que se llama el “Delivery Guy”, una cosa así. Y el tipo entraba escuchando *hip hop*, entraba con música *hip hop* de fondo. Entonces escuché eso y dije “¿qué es esto?”, quería buscar. Y le dije a mi papá por eso. Decían “entran con su pista de *hip hop* de siempre”, entonces dije “pa, quiero escuchar *hip hop* en el mp4”, y me instaló todo eso. Me instaló 2Pac, Eminem, y me encantó.

Marcos (17 años)

En el recorrido de Marcos, encontramos una combinación entre los contenidos audiovisuales consumidos a través de la televisión y las prácticas de su papá como usuario de TD. La acción cotidiana de acudir a Internet para buscar cualquier tipo de información que en la actualidad llevan adelante los jóvenes, se emplaza sobre sucesivas aproximaciones a contenidos digitales realizadas a lo largo del recorrido biográfico con sus familias. Así, padres y madres son también actores socializadores en el uso de Internet con fines, inicialmente, de entretenimiento.

A medida que los jóvenes fueron creciendo, y no desligado de la posibilidad de contar con TD portátiles, Internet se fue convirtiendo en el ámbito por excelencia para canalizar la búsqueda de información y de contenidos sobre cuestiones que les interesaban. A su vez, el juego, que durante la infancia tiene un lugar central en la escenificación de la organización social imperante, en los roles de género (Mantilla, 1996), en la construcción de relaciones con los pares y con los adultos (Duek, 2016), como en el uso del tiempo y en el entretenimiento, fue dejando lugar a otras cuestiones, como el interés por la música, el deporte, la moda, las series. Las transiciones hacia la preadolescencia, primero, y la juventud, después, implicaron transformaciones en las cuestiones de interés entre los jóvenes. En el contexto de estas transiciones, los entrevistados tenían a su alcance variados y múltiples TD que habilitan modalidades de uso más autónomas y personalizadas

En relación con esto, retomamos los aportes de Singly (2005) con respecto al proceso de individualización en la juventud. Uno de los aspectos más significativos de la apropiación de las TD para los entrevistados es la posibilidad de construir sus gustos e intereses de forma individual y desligada de los adultos. Así, el proceso de toma de distancia de los valores y reglas de la familia, de búsqueda de mayor autonomía de la familia (en lo relativo a la configuración de los propios gustos, intereses y valores) y de construcción de la propia identidad, aspectos característicos de este momento de la vida (de Singly, 2005), puede tener un horizonte más amplio ya que “las nuevas tecnologías y su capacidad para facilitar la interacción permiten que los adolescentes se nutran de fuentes de información virtualmente infinitas y confronten su propia realidad con otras antes lejanas y propias conocidas (Urresti, 2008: 43). En este sentido, la manera en que los jóvenes se han apropiado de las TD “consagra una forma de consumo similar al *zapping* y por lo tanto completamente centrada en la demanda” (Urresti, 2008: 27). De esta manera, “Internet parece la realización de la utopía

del medio comunicativo “a la carta”, esto es, armado de acuerdo con los gustos y las necesidades de cada comensal, totalmente definido desde una demanda que se individualiza y distingue de las otras” (Urresti, 2008: 27). Así, los jóvenes son constantemente “invitados” a elegir entre diversas opciones de entretenimiento y contenidos, promoviéndose la construcción de gustos y consumos cada vez más personalizados.

En este contexto, la construcción de gustos e intereses, la búsqueda en la *web* a través de diversas TD adquiere un lugar central, tanto para el acceso a distinta información y contenidos, como para compartirlos con pares. Los jóvenes entran en diversos espacios virtuales para aprender a bailar, tocar instrumentos, maquillarse, cocinar o resolver un problema de Matemáticas. Además, los jóvenes usan plataformas como Netflix y You Tube, o bajan contenidos por *torrent* para acceder a los contenidos audiovisuales que les interesan:

A mí me gusta mucho ver películas y series (...) Creo que no hay película que no haya visto. El arte, la música, las películas, el teatro, todo eso me encanta.

Marcos (17 años)

Lo que a primera vista puede parecernos una misma acción, como moverse por la *web* o estar en una red social virtual, o el uso de un mismo dispositivo, tiene diferentes significados y persigue distintos objetivos entre los jóvenes. Así, acuden a Internet constantemente como a la fuente por excelencia a través de la que acceden a información significativa de diverso tipo para sus redes de sociabilidad (salidas, reuniones, previas, fiestas), como para cuestiones escolares (trabajos a realizar, acceso a material de estudio, etc.). Además, se informan sobre temáticas específicas de interés (deporte, moda, música, política, entre otras):

También es una re fuente de inspiración, para mí, en algunos casos. Porque hay gente que la verdad que es creativa y ponen cosas en Instagram, no sé, fotógrafos. Sigo un montón de páginas de fotografía, de, no sé, de decoración, de ropa, de lo que sea. Está buenísimo. Bah, a mí me gusta mucho.

Eloy (17 años)

En la experiencia de Eloy, Instagram es vivido tanto como un ámbito para mostrarse como para encontrar contenidos sobre temas le interesan y así mantenerse actualizados. En este sentido, en la red tiene lugar un ida y vuelta: los jóvenes como consumidores de contenidos,

que son “fuente de inspiración” como señala Eloy, llegan allí y se nutren de diversos materiales con los cuales construir un sí mismo que, posteriormente, es mostrado en esa misma red como contenido a ser consumido por otros.

Junto a lo señalado hasta aquí, nos interesa destacar que, en la construcción de gustos e intereses, Internet y más específicamente las redes sociales virtuales como Instagram, posibilitan a los jóvenes entrar en contacto con los estilos de vida de famosos o de *it girls*⁵⁰ locales e internacionales de una forma más cercana y directa, que saltea las mediaciones de las revistas o programas de TV de espectáculos. Esto es valorado por los entrevistados, quienes consideran que acceden a una porción de la vida de éstos personajes tal como ellos desean mostrarla, como nos comentaba Faustina (17 años) respecto de Kendall Jenner: “Me gustan las fotos que sube, que se va de viaje y sube fotos por muchos lugares”. En otros pasajes, Faustina y Eloy también comentaban que recorren los perfiles de estas celebridades para conocer qué ropa y accesorios están de moda, y luego buscar las colecciones de cada temporada de sus marcas favoritas del extranjero, las cuales luego suelen comprar cuando viajan. Así, conocer la indumentaria que compran y usan, los lugares a los que salen y viajan, los famosos locales y, especialmente estadounidenses, forma parte de los elementos que componen la caja de herramientas a través de la cual los jóvenes modelan sus propios estilos de vida. En este sentido, los famosos forman parte del horizonte de consumos de los entrevistados, aunque contando con un menor capital económico disponible, participando así en la configuración de una dimensión aspiracional del consumo. La convergencia de múltiples prácticas y significados dados a las TD emerge como un rasgo distintivo de las trayectorias de apropiación de los jóvenes entrevistados.

Como hemos visto a partir de los relatos presentados, en una misma red social virtual y en el uso de un mismo aparato tecnológico, coexisten acciones diferentes, con distintos sentidos e intencionalidades. A la vez que un mismo artefacto y espacio virtual, el *smartphone* por ejemplo, reúne un conjunto de prácticas heterogéneas que coexisten en tiempo y espacio. Así, YouTube por ejemplo, es utilizado para escuchar música y mirar videos, ver tutoriales para aprender a maquillarse, a cocinar, hacer la tarea y estudiar para un examen. A su vez, los contenidos allí publicados son compartidos con amigos y así difunden nuevas bandas, videos, *youtubers*, entre otros. De manera similar, recurren a Instagram para publicar fotos del viaje que hicieron, conocer las tendencias en ropa y maquillaje, o en decoración, conocer la vida

⁵⁰ Se denomina así a mujeres jóvenes (generalmente de menos de 30 años) que pertenecen a familias famosas de clases altas y que marcan tendencia en moda y en estilos de vida.

privada de los deportistas, músicos y actores que les interesan, estar al tanto de qué hacen sus amigos y contactos, y entretenerse con videos de *Instagramers*.

Esta convergencia convive con diferenciaciones que, en su accionar cotidiano, los jóvenes establecen entre los espacios virtuales que visitan, delimitando qué contenidos van a buscar especialmente a uno y no a otro, ya sea porque están solo disponibles en un lugar determinado o porque la forma de presentación de ese material les resulta más atractiva en un espacio que en otro. En este sentido, no podemos afirmar que los jóvenes tengan preferencia, por ejemplo, por el video frente al texto escrito, sino que dependiendo de la temática específica pueden elegir un soporte por sobre otro. Por ejemplo, si bien ya no es usado por los jóvenes de clases medias altas como un lugar para mostrarse ni tampoco para seguir los movimientos de sus amigos ni de la gente que forma parte de sus ámbitos de sociabilidad, Facebook sí es utilizado por algunos jóvenes como un espacio para mantenerse actualizado sobre ciertas temáticas que les interesan:

A: hay unas páginas que se llaman "Futuristas" que [tienen] de todo [enfatisa], los nuevos inventos, lo que está por venir, o cosas que te cuentan lo que está pasando en el mundo.

E: pero esa información [la de las páginas] no está disponible en Instagram o la seguís por ahí [por Facebook] por otro motivo?

Augusto: no, claro. O sea, ponele que puede estar [en Instagram], pero se me hace más accesible y con más profundidad en Facebook.

Augusto (17 años).

Estas "páginas de Facebook" reúnen gran cantidad de información, organizada y jerarquizada que para algunos usuarios es un plus frente a la abundancia y dispersión de contenidos y material en la *web*. Aunque Augusto ya no usa Facebook como red social virtual, en tanto espacio para relacionarse y exhibirse, sí lo considera como un ámbito para acceder a información significativa, reconfigurándose así el significado de Facebook a lo largo de la trayectoria de apropiación.

Siguiendo las diferenciaciones entre redes sociales virtuales, podemos señalar que Twitter, si bien ya no es usada con tanta frecuencia como en su momento de auge entre los entrevistados (entre 2012 y 2014, aproximadamente), continúa siendo considerado como un espacio privilegiado para enterarse de lo que ocurre a nivel político en el país y en el extranjero, así como para acceder a información constantemente actualizada sobre los deportes y equipos

que les interesan. En este sentido, algunos jóvenes suelen recurrir a sitios de diarios, o de canales de noticias en Twitter y, a su vez, seguir directamente a los deportistas, famosos, políticos o periodista en esa misma red:

No twitteo mucho. Lo uso más que nada como para mantenerme al tanto de todo lo que pasa. Digamos que todo lo que pasa, por alguna razón, pasa por Twitter. Así que ahí veo las noticias, todas esas cosas. Sigo a todos los funcionarios, al técnico de Gimnasia, a mis amigos y páginas de diarios, de noticias. Más que nada eso. Por ahí me levanto a la mañana y ya no leo el diario en papel. Me levanto y leo un poco por el celular, como para mantenerme al tanto de todo.

Tobías (16 años).

Por su parte, YouTube es para los jóvenes el espacio virtual por excelencia para el aprendizaje vinculado a *hobbies* e intereses, principalmente y, en menor medida, a cuestiones académicas. A su vez, es considerada una buena plataforma para ver *trailers* de estrenos cinematográficos y demostraciones de juegos, así como lanzamientos musicales, especialmente de bandas y grupos cuyas producciones no tienen mucha circulación por los canales de televisión por cable. Con respecto a esta plataforma, uno de los jóvenes señalaba:

Yo uso muchísimo. Con la música muchísimo lo uso a YouTube, y qué sé yo, también para informarme de algunas cosas, videos miro muchísimo. (...) Es algo de todos los días. Me gusta, me gusta ver. (...) A mí me gusta eso del *freestyle*, entonces lo que más miro es competencias de *freestyle*, y estoy suscripto a muchísimos canales. (...) Por ejemplo, acá tengo [muestra su celular] dos notificaciones de una canción de otro chabón. Pero ves que sigo *trailers* de películas que salen, algunos juegos, de todo sigo

Marcos (17 años).

A partir de la apropiación de las TD y especialmente de la navegación *web* hay disponible potencialmente una heterogeneidad de contenidos para que los jóvenes exploren en relación a sus gustos e intereses. Si bien esta potencialidad es destacada cuando los jóvenes opinan sobre lo que permite hacer y provee Internet, en sus prácticas de navegación por la *web* predominan búsquedas orientadas en función de intereses previamente predeterminados. Un ejemplo son los tutoriales sobre cómo maquillarse o vestirse a los que hicieron referencia algunas de las jóvenes y a los que acuden en busca de consejos y enseñanzas para destacar sus facciones y

ocultar aquellas partes de su cuerpo o cara que nos les gustan tanto, internalizadas como tales en estrecha relación con el modelo de belleza hegemónico en Occidente (cuerpos esbeltos, atléticos, de piel clara, a rostros sin acné ni manchas, pieles doradas por el sol y con color parejo, pelo hidratado, sin frizz). Los contenidos que consumen en estos espacios virtuales están realizados bajo los mismos preceptos de "lo mostrable" y "lo bello". En este sentido, si bien lo que podríamos llamar "contenidos alternativos" sobre la temática (estética, moda, belleza) también están disponibles en la *web*, las jóvenes no se topan con éstos ni "se pierden" hasta encontrarlos.

Por lo tanto, "La globalización de contenidos y símbolos culturales que circula por Internet no necesariamente abre los sentidos para poder incorporar culturas diferentes sino que muchas veces los encasilla en símbolos dominantes y artificiales de pertenencia" (Winocur, 2013: 253). De esa manera el perderse por la *web* y explorar con los contenidos e información que se encuentran, forma parte de una retórica extendida entre los jóvenes sobre las posibilidades de Internet, más que de su experiencia concreta. En este sentido, las búsquedas en Internet están orientadas por modos hegemónicos de percibir y representar a la sociedad, con los estilos de vida que detentan. Los contenidos a los que acceden a través de Internet, suelen contribuir a reforzar sus perspectivas frente a diversas temáticas que a cuestionarlas (boyd, 2014).

Por último, hay un continuo ida y vuelta entre los espacios *online* que visitan los jóvenes para buscar contenidos de interés y las prácticas de sociabilidad con pares, en tanto los contenidos nuevos a los que acceden a través de la navegación *web* son compartidos y comentados con sus pares tanto vía *online* a través de *chats* y publicaciones como en los momentos que comparten "cara a cara" en el colegio o fuera de éste. De esta forma, los jóvenes incorporan las TD en su día a día y en sus redes de sociabilidad "estableciendo un *continuum* entre el mundo *offline* y *online*" (Winocur, 2009: 126). En relación con esto, los vínculos que los jóvenes desarrollan a través de las TD "son con personas *conocidas* con las que tienen (o tuvieron en el pasado) un contacto diario u ocasional fuera de la red, o con *conocidos* de sus *conocidos*: (Winocur, 2013: 255). Así, las interacciones que los jóvenes llevan adelante en los espacios virtuales tienden a la homofilia (Bottero, 2007) y, a su vez, suelen quedar reducidas a los círculos de sociabilidad por los que se mueven *offline* (boyd, 2014).

2. La construcción y presentación del "sí mismo" *online*

A lo largo de este apartado analizamos las características que han adquirido las prácticas de construcción y presentación del sí mismos en las redes sociales virtuales que los jóvenes han desplegado en sus recorridos biográficos. Organizamos el análisis en subapartados que abordan temáticas particulares que hacen a las modalidades de presentación del sí mismo *online* identificadas entre los jóvenes, a saber: 1) Regulaciones para la presentación e interacción en las redes sociales virtuales; 2) El arduo trabajo de edición y presentación del sí mismo; y 3) Desigualdades de género en la presentación del sí mismo *online*.

De la perspectiva teórica desarrollada por Goffman, recuperamos ciertos conceptos que nos permiten analizar las características de la acción social que tiene lugar en los espacios virtuales. En este sentido, partimos de considerar a las redes sociales virtuales como “establecimientos sociales” entendidos como espacios con

barreras establecidas para la percepción, en el cual se desarrolla de modo regular un tipo determinado de actividad (...) Dentro de los muros de un establecimiento social nos encontramos con un equipo de actores que cooperan para presentar al auditorio una definición dada de la situación (Goffman, 2012: 267).

Los establecimientos sociales están conformados por dos regiones: “posterior”, aquella en donde se prepara la actuación, y “anterior” que es donde tiene lugar la actuación (Goffman, 2012: 267). Las prácticas de presentación del sí mismo que llevan adelante los jóvenes en las redes sociales virtuales pueden ser analizadas a partir de lo que sucede en las dos regiones definidas por Goffman (2012). En ese sentido, cómo las personas se presentan y relacionan *online* y qué muestran son entendidos como una actuación o *performance*. La parte que queda fuera de esa presentación son las distintas acciones y tareas a través de las cuales los individuos se editan a sí mismos. En nuestro caso, éstas prácticas quedan guardadas en una suerte de “región posterior” que se ubica entre la persona y las pantallas y se nutre no solo de los gustos e intereses personales de los jóvenes, sino también de un conjunto de prescripciones sociales acerca de cómo ser joven de determinada clase social y género.

Cabe aclarar que con fines expositivos separamos las regulaciones para presentarse *online* (2.1) y las características específicas que adquieren las prácticas de presentación (2.2). Sin embargo, son cuestiones que se experimentan juntas, en tanto es imposible escindir en las

prácticas cotidianas de los jóvenes la definición de la forma de presentarse *online* del conjunto de regulaciones que operan sobre esta dimensión y que han incorporado a lo largo de su vida.

2.1 Regulaciones para la presentación e interacción en redes sociales virtuales

Las expectativas recíprocas (Goffman, 2012) acerca de qué es esperable en las instancias de presentación *online* juegan un rol decisivo en las formas en que los jóvenes construyen sus perfiles en las redes sociales virtuales. Asimismo, el concepto de conveniencia, entendida como un “compromiso por medio del cual cada uno, al renunciar a la anarquía de los impulsos individuales, da anticipos a la vida colectiva, con el objeto de retirar sus ganancias simbólicas necesariamente diferidas en el tiempo” (Mayol, 1999: 7) nos ayuda a pensar las regulaciones que rigen las prácticas de presentación *online*. De acuerdo con Mayol: “La contrapartida de esta coerción es para el usuario la certeza de ser reconocido, “considerado” por el entorno, y así cimentar en su provecho una relación de fuerzas en las diversas trayectorias que recorre” (Mayol, 1999: 7). En nuestro caso, la contrapartida de la adecuación de la conducta y la presentación del sí mismo conforme a las regulaciones que rigen las del comportamiento en las redes sociales virtuales puede ser el reconocimiento y la pertenencia a espacios de sociabilidad.

En investigaciones anteriores (Benítez Larghi, Lemus, Welschinger, Moguillansky y Ponce de León, 2013) planteamos un argumento que aquí retomamos: las formas en que los jóvenes se muestran e interactúan a través de las redes sociales virtuales están regidos por diversas regulaciones, “reglas o gramáticas” (Benítez Larghi *et al.*, 2013: 8) que prescriben cuáles son los modos habilitados y adecuados para moverse por las redes sociales virtuales. Estas regulaciones son construidas por los jóvenes y su entorno y refieren tanto a los contenidos que pueden ser publicados como con quiénes relacionarse, cómo mostrarse y qué hacer frente a la aparición de padres y madres en la escena virtual. A su vez, estas reglas, están “fuertemente atravesadas por la búsqueda de legitimación, reconocimiento y aprobación por parte de los pares” (Benítez Larghi *et al.*, 2013: 10) y, si bien adquieren especificidades para cada entorno virtual, también se vinculan con formas de actuar y presentarse que están habilitadas o inhabilitadas en las prácticas juveniles *offline*. A partir de la presente investigación, logramos profundizar en el conocimiento de las características que estas regulaciones adquieren para los jóvenes de clases medias altas, las cuales no solo prescriben modos de ser y estar en las redes sociales virtuales, sino también de vivir y exhibir la propia corporalidad (cuerpos mostrables).

Algo similar ocurre con las prácticas consideradas adecuadas para ser presentadas, regulación que decanta en la configuración de tipos de vidas mostrables. Junto a esto, las regulaciones también participan en las relaciones con los otros, indicando cuáles son las prácticas adecuadas para volverse más “popular” en la red, como tener una gran cantidad de seguidores, generar interés en el otro, ganar un buen número de “me gusta” por publicación, entre otras.

Cuerpos mostrables

De acuerdo con Goffman la fachada personal remite a los elementos “(...) que debemos identificar íntimamente con el actuante mismo y que, como es natural, esperamos que lo sigan donde quiera que vaya” (Goffman, 2012: 38) como pueden ser la vestimenta, el género, la edad, la etnia, la forma de hablar, los gestos y expresiones corporales, entre otros (Goffman, 2012). A partir del análisis de los modos en que los jóvenes se presentan *online*, podemos afirmar que los cuerpos de los varones y de las mujeres son objeto de regulación y evaluación por excelencia. Esas fachadas personales con las cuales se mueven fuera de las redes, dentro de éstas también están sujetas a poderosas reglas que prescriben las características que deben cumplir los cuerpos para ser mostrables *online*. Las experiencias de los jóvenes entrevistados dan cuenta de la existencia de un conjunto de poderosas reglas que delimitan y demarcan cómo ser y mostrarse.

Para los varones y mujeres entrevistados, las imágenes de cuerpos que dominan la escena en Instagram, y a partir de las cuales ellos evalúan la imagen propia y ajena, son las de cuerpos flacos, esbeltos, firmes, modelados producto del ejercicio físico pero en su “justa medida”, que visten ropas a la moda y sentadoras, con pieles suaves, tersas, sin acné ni marcas, “bien” maquilladas en el caso de las mujeres. De acuerdo con una de la entrevistadas, el discurso dominante pregona que “tenés que ser alta, tenés que ser flaca, tenés que ser rubia” (Emilia, 17 años). Estos son lo que varones y mujeres definen como cuerpos bellos, atractivos, según los estándares de belleza dominantes en los programas de TV, en las pasarelas de moda locales e internacionales y en los medios de comunicación de nuestro país. Estos también son los cuerpos ideales que aparecen en Instagram, y fuera de él, y los que se erigen en las regulaciones identificadas en nuestra investigación como la medida de los cuerpos para ser mostrados. Así, los cuerpos que se deben mostrar en la arena virtual son aquellos que encajan con la descripción y que aquí definimos como “cuerpos mostrables”. Esta regla es conocida y aceptada por todos los jóvenes entrevistados y recae sobre sus hombros con distinta fuerza.

Para algunos, más cercanos a este tipo de cuerpo, la regla opera principalmente en la selección de la imagen que van a exhibir, buscando aquella que los favorezca aun más de lo que ya han sido beneficiados en el reparto de la “belleza adecuada”. Para otros, especialmente para las mujeres, actúa a modo de condicionante:

Antes no subía fotos más, en el Instagram tengo fotos que estoy yo, en el Facebook no. Porque no me gustaba como salía en las fotos. No me sacaba fotos. No me gustaba salir en las fotos. (...) Cambié un montón físicamente, o sea, bajé 18 kilos. (...) Antes no quería salir en ninguna foto, no me gustaba. Y como soy re vergonzosa, entonces no quería tampoco que la gente me viera (...) Ahora medio que cambié bastante físicamente, igual no me gusta sacarme fotos igual. Pero es porque soy vergonzosa (...) si me sacás una foto no es que me voy a enojar, no pasa nada. Pero tampoco es que ando sacándome fotos todo el día o subo fotos yo sola. Nunca me saco una foto yo sola.

Gina (17 años).

Para las jóvenes como Gina, la publicación de una foto en donde está ella sola implica una forma de exhibición en donde una no puede resguardarse en las corporalidades ajenas. Cuando no se sienten a gusto con su cuerpo, la publicación de pocas fotos de una misma, la elección de fotos grupales, de paisajes o situaciones en donde el cuerpo “no mostrable” no quede en primer plano, es la táctica que llevan adelante los jóvenes, las mujeres especialmente, para pertenecer a los espacios de sociabilidad *online* pero adecuando los modos de exhibición a su autopercepción corporal. De esta manera, muchos eligen moverse en las redes sociales virtuales predominantemente como “usuarios observadores”.

Las imágenes de modelos y famosos, o de “casos exitosos” de reducción de peso, cambio de hábitos alimenticios y deportivos contribuyen a fomentar la idea de cuerpos mostrables, tal como señala una de las entrevistadas:

Ahora se puso muy de moda mostrar fotos del antes y después de chicas que eran por ahí más gorditas y empezaron a hacer gimnasio (...) cambiaron su forma de vida, empezaron a comer más sano (...) y están re diosas ahora (...) Pero para mí crea un poco el tema de “mirá qué bien está y mirá cómo estoy yo”. En parte está bueno, o sea, vos decís, si justamente lo que quiere hacer es que la gente esté más saludable, entonces de esa forma por ahí los motiva a empezar a cuidarse. Pero a veces va más allá de uno y es medio imposible digamos ser así una diosa. Entonces como que sí, las redes se crea un poco

para mí ese tema de, que te hace darte cuenta que vos no sos lo que ellos son.
Emilia (17 años)

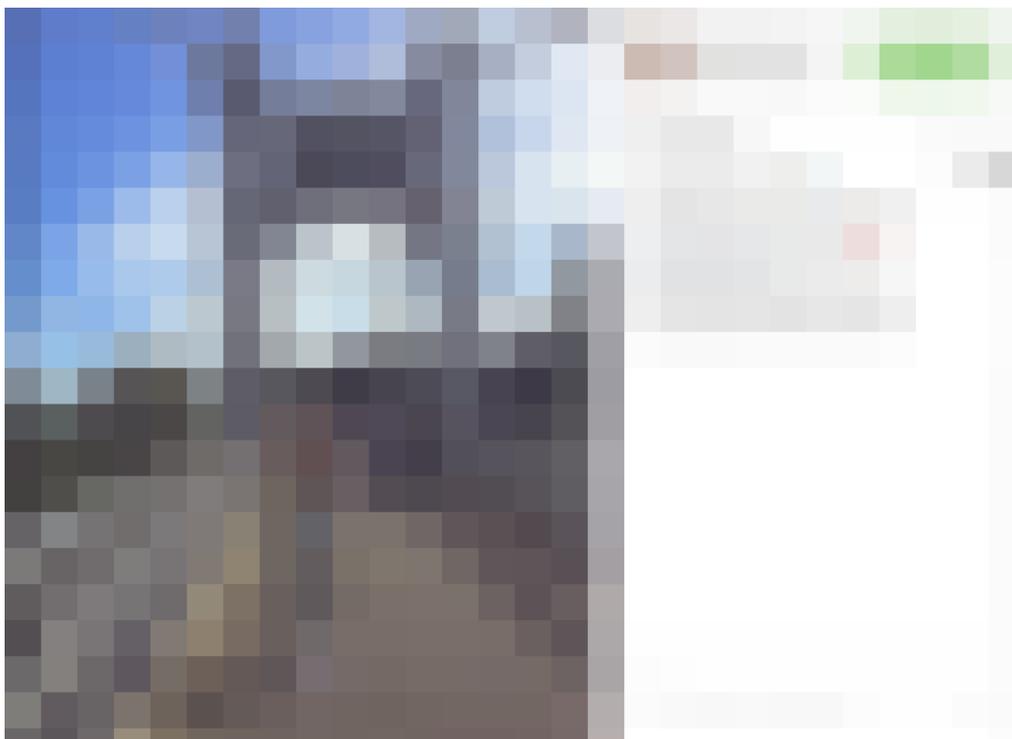
Esta exhibición de cuerpos mostrables por parte de personajes que actúan como los “casos de éxito” constituye un arma de doble filo. A la vez que puede actuar como incentivo para buscar cambiar aquellas cuestiones de la propia imagen con la que los jóvenes con están conformes, deposita en los individuos la capacidad para encajar en esas imágenes idealizadas. De esta forma, se individualizan las presiones, que como venimos diciendo recaen con más fuerza en las mujeres, y se oscurece la existencia de estereotipos dominantes sobre la gordura, la delgadez y la belleza. El correlato de la individualización de la exigencia por tener un cuerpo mostrable es, muchas veces, la aceptación de la falta, de la imposibilidad de alcanzar ese ideal, pero depositada en el otro:

Por más que ya sabemos que si sos más rellenita no hay problema, si sos talla grande no hay problema, y que hay que aprender a amarse uno mismo y todo el tema ese. (...) Miro a los demás y digo, el otro no me importa y me parece bárbaro y me parece re linda y me parece todo, pero cuando, para verme a mí misma, no, yo no, yo quiero tener los abdominales marcados.
Emilia (17 años)

De esta forma, entre los jóvenes coexisten en los discursos de los jóvenes la tolerancia a los cuerpos que no encajan en el estereotipo de “cuerpo mostrable” y el imperativo por aceptarse a uno mismo “tal cual es”, expresado por Emilia con el “hay que aprender a amarse a uno mismo”, con el ferviente deseo de encajar, de ser la que tiene “los abdominales marcados”. En este sentido, en los relatos de Gina y Emilia podemos apreciar que la gordura es una cuestión problemática para las jóvenes que exhibe la imposibilidad de encajar en el ideal de cuerpos mostrables, dominante en sus ámbitos de sociabilidad *online* y *offline*. De acuerdo con Bourdieu (2012) a medida que se asciende en posiciones sociales y, por lo tanto, se carece de restricciones económicas, la delgadez emerge como un imperativo que recae sobre los cuerpos. De esta manera, “Tanto la alimentación como la práctica de consumo funcionan como marcadores de la desigualdad y explicación de la diferencia corporal” (Fuentes, 2013: 76).

A continuación ilustramos esta idea con una imagen publicada en la cuenta de Instagram de una de las entrevistadas. La fotografía muestra a una joven de larga cabellera rubia, con un

físico modelado, sabemos, por largas horas de gimnasio, posando en el puente “██████” en ████████. La imagen es a la vez el registro de: un momento, una estancia de un mes para estudiar Inglés en la ciudad de ████████; un paisaje que da cuenta de un consumo muy valorado entre los jóvenes de clases medias altas, como lo son los viajes al exterior; y de un cuerpo que, ajustado plenamente al ideal del “cuerpo mostrable”, está en primer plano.



De esta manera, el cuerpo mostrable en los términos que lo entienden los jóvenes entrevistados no solo expresa determinados estereotipos de belleza sino una pertenencia de clase. Por lo tanto,

La construcción cultural que estos jóvenes realizan acerca de lo deseable y lo atractivo, los modos en que se conforman los noviazgos/parejas y los circuitos de sociabilidad dispuestos para asegurar esos encuentros son elementos clave en la conformación de este sector social (Fuentes, 2013: 73).

El cuerpo es así no una imagen estática sino parte fundamental en las prácticas de sociabilidad (Reguillo, 2000) y enclasmiento. Los cuerpos de los varones también son objeto de

regulación, aunque con menor intensidad que los de las mujeres:

E: ¿te va a vos poner fotos tuyas no sé...hacés un montón de gimnasia y eso...ponés una foto trabado? ¿o no ponés la foto? (risas de ambos)

B: (riéndose) no..justo yo no!

E: (risas) ¿te da vergüenza?

B: no...porque no tengo...físico

Benicio (17 años)

Cuestiones como “tener físico”, entendido como poseer un cuerpo que exhiba las marcas de hacer deporte e ir al gimnasio regularmente operan a modo de sentido común *online* y *offline* para los varones, quienes esperan cumplir, al menos parcialmente, con esas expectativas. A su vez, también hay límites para la exhibición:

Bueno, yo no subiría fotos en cuero. A Instagram no. (*Piensa*) Fotos en cuero, o sea, yo no subo una foto así en el espejo trabando, ¿entendés? Fotos en cuero es algo que es casual. En la playa o en el vestuario de rugby. No es que me saco la remera para sacarme una foto, ¿entendés?.

Luciano (17 años)

De esta forma, si bien el cuerpo debe ser mostrable, la publicación de fotos haciendo poses frente al espejo tipo “trabado” en donde se exhiba, por ejemplo, el torso al desnudo, no son las más aconsejadas ni bien vistas entre los varones entrevistados. Imágenes en donde se vea el cuerpo sin ropa son habilitadas solamente en relación a contextos de esparcimiento, como estar en la playa o la pileta, o en relación a la práctica de deportes. A su vez, siempre tienen que tener una apariencia un tanto “casual”, “natural”.

En relación con las prescripciones sobre el tipo de cuerpo “mostrable”, emerge una regulación subsidiaria que podríamos sintetizar en la frase “Quererse pero no tanto”, como nos señalaba una de las jóvenes:

Generalmente, me doy cuenta que no soy así de sacarme muchas fotos a mí sola.(...) En todas las redes sociales tengo una foto con una amiga, nunca sola. No sé por qué. Siempre digo “esta chica no sé cómo se anima a poner esta foto”, ¿entendés? Como re arriesgado, o sea, te re querés a vos misma.

Camila (16 años)

De acuerdo con Camila, el predominio en las redes sociales virtuales de fotos individuales sugiere una sobrestimación de sí mismo, un “quererse mucho” que es visto de forma ambivalente. Para algunas jóvenes, como Camila, es considerado de forma negativa, indica cierto egocentrismo. En cambio, es un horizonte inalcanzable, una práctica que se mira con cierta admiración: “Yo es como que re admiro, porque yo nunca subiría una foto mía, tipo yo sola” (Gina, 17 años).

De acuerdo con Sibilia en el uso de espacios virtuales no solo tiene lugar el mostrarse a los demás, sino que también implican la configuración de determinadas formas de subjetividad, ciertas manera de “ser y estar en el mundo” (Sibilia, 2013: 28). De esta forma, a la vez que los espacios virtuales posibilitan ciertos modos de ser también los demarcan y delimitan (Sibilia, 2013).

Evitando caer en una perspectiva reproductivista, en nuestra investigación encontramos que, como consecuencia del modo en que los jóvenes se han apropiado de las TD, adquiere más peso la tendencia a la delimitación de modos de ser y estar *online* que a la exploración con la propia subjetividad. En este sentido, a partir del análisis conjunto de las entrevistas biográficas, los perfiles de Instagram de los entrevistados y de las observaciones realizadas en los colegios durante los recreos y las horas de clases, encontramos que en las prácticas de sociabilidad y presentación del sí mismo *online* hay una reproducción intensificada de las regulaciones y valoraciones que configuran estas mismas acciones en la esfera *offline*. La combinación de las características técnicas de la información digital, en el sentido de aquello que se publica queda fijado en el tiempo y en el espacio, puede ser visto por un gran número de personas que son ajenas a la situación que se muestra en la publicación y tiene la potencialidad de ser distribuido y editado infinitamente, con las regulaciones propias de los grupos de jóvenes, dan como resultado una “invitación” a la constante estilización de la vida cotidiana que se muestra *online* que requiere un gran labor por parte de los jóvenes.

Vidas mostrables

Vinculado a la idea de cuerpos mostrables, otro código para presentarse *online* indica que los contenidos que allí se exhiban sean también mostrables, es decir, que den cuenta de situaciones entretenidas, divertidas, en lugares bellos y “con onda” y que, a la vez escapen de lo cotidiano (por ejemplo una fiesta, un cumpleaños, un viaje):

Veo perfiles y digo “ay qué bueno subir tantas fotos de esto”, pero después me saco fotos sola y no me gustan. Entonces siempre digo “cuando sea un poquito más grande, un poquito más linda, [pasen] más cosas interesantes en mi vida voy a empezar a subir fotos en Instagram”.

Emilia (17 años)

Para los jóvenes, además, lo que se publica debe “significar algo”, es decir, dar cuenta de un suceso o momento especial y con sentido para ellos (como un viaje o la fiesta de egresados), mostrar vínculos afectivos (con amigos, familiares, novios/as), y/o permitirles exhibir imágenes vinculadas a sus gustos e intereses (una fotografía sacada por ellos o de su banda favorita, una práctica deportiva). La delimitación de qué contenidos son o no significativos, debe ser necesariamente entendida en el marco de prácticas de sociabilidad y estilos de vida que continuamente producen definiciones en torno a la pertenencia, el afuera y el adentro de esos universos compartidos. Reflexionando sobre los contenidos que publicaba en Instagram, Justina, a quien identificamos como una “usuaria publicadora” del tipo “controladora de la imagen” nos contaba:

Cosas que para mí signifiquen algo. O sea, estar previando lo hago cada vez que salgo y no es algo que signifique mucho sinceramente. (...) es algo hasta común. (...) no siento que lo tenga que subir, ¿entendés? Por ahí sí más de cosas de viajes, fotos de lugares que me gustaron (...) con alguna amiga que cumple años y me parece que está bueno escribirle algo. O por ahí sí me junté con unos amigos y salimos y nos sacamos una foto y quiero mucho a esos amigos, entonces subo una foto.

Justina (17 años)

Sin embargo, este “significar algo” que en todos los casos es presentado como producto de una decisión individual y de sus gustos específicos adquiere características similares entre todos los entrevistados, quienes tienden a mostrar en sus perfiles de Instagram cierto tipo de contenidos, a saber: consumos de indumentaria y viajes, participación en eventos y salidas, la pertenencia a grupos amigos, la propia imagen y sus *hobbies*.

A su vez, aquello que se muestra suele estar vinculado con la posición de los jóvenes dentro de las propias redes de sociabilidad: los más “cancheros” y “conocidos” dentro y fuera de las redes (referidos como tales por sus pares en las entrevistas, y en las observaciones *online* y *offline*) suelen construir perfiles de Instagram en donde exhiben contenidos estilizados y

cuidadosamente escogidos, de acuerdo a sus propias palabras. A su vez, este grupo, se mueve en las redes sociales virtuales como “usuarios publicadores” del tipo “exhibidor relajado”, en tanto no solo publican frecuentemente sino que no bloquean el acceso a sus perfiles a personas desconocidas. En cambio, quienes tienen un perfil de “usuario publicador” en la versión “controlador de imagen” suelen publicar con menos frecuencia que el “exhibidor relajado”, prestar menos atención a la selección de contenidos, aunque siempre ateniéndose de alguna forma a las regulaciones antes presentadas, y estar más pendientes de controlar el alcance de sus publicaciones de manera tal que no puedan ser vistas por desconocidos.

Además, si bien en ciertas ocasiones lo que es significativo para unos puede no serlo para otros, el contenido que se publica suele quedar siempre subsumido a un tipo de presentación del sí mismo en donde cierto “cuidado estético” es un elemento clave:

Nunca subís cualquier foto. Hay algunos que sí, que decís “mirá la foto que sube este boludo”, ¿entendés? (...) No es que te sacás una foto ahora, una *selfie* en el colegio y subís “*selfie* en el colegio”. Eso por lo menos es lo que pienso yo, o lo que piensa la mayoría de la gente. (...) Porque si no la gente se cansa, ¿viste? (...) Ponele, tenés 30 ‘me gusta’ en cada foto. Si subís una foto cada dos semanas o cada un mes, que tenga un sentido, por el cumple de alguien, porque te fuiste de viaje. Tiene que ser por algún motivo para mí, qué sé yo. El cumple de mi hermana. Una foto con todos mis amigos, o con un amigo en particular.

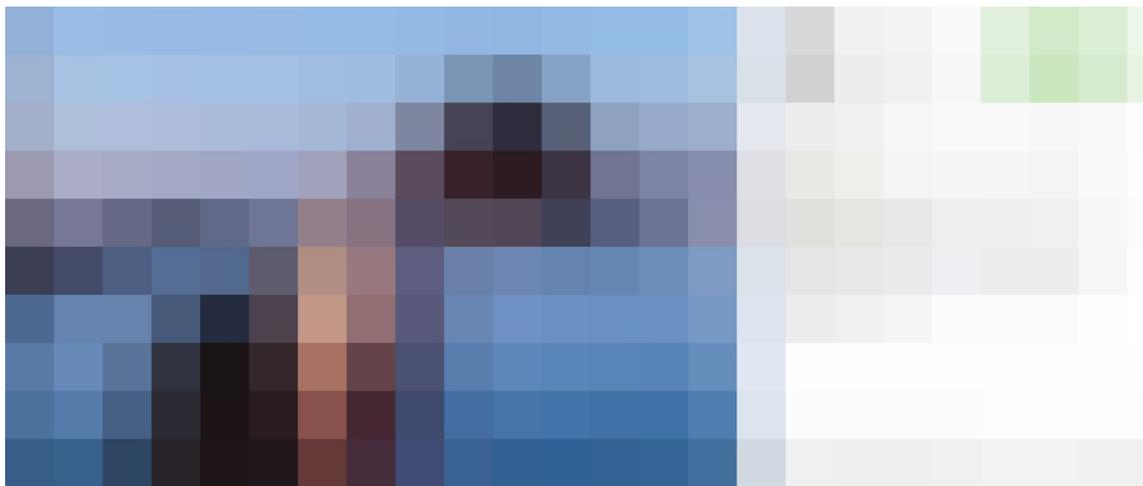
Luciano (17 años)

Así, “salir bien” en esas imágenes es un aspecto central, sea lo que sea que estén haciendo. Cuerpos y vidas mostrables van de la mano en la presentación *online* de los jóvenes de clases medias altas. La transgresión implica, como señala Luciano, “quedar como un boludo”, es decir, ser objeto de posibles burlas entre los pares, a la vez que poner en evidencia que no se forma parte del universo de significaciones compartidas.

En relación a las situaciones consideradas como aptas para ser mostradas en las redes sociales virtuales, los lugares son una cuestión clave. Los jóvenes saben que no deben perder de vista la locación en la que tiene lugar, así mostrar un viaje a París con la Torre Eiffel de fondo es más valorado que una foto paseando por Buenos Aires en la que se ve el Obelisco⁵¹.

⁵¹ Esta valoración se desprende de los modos en que los jóvenes entrevistados consideraron a los viajes internacionales a destinos como Europa y Estados Unidos, como consumos estimados, deseados, y habilitados en el horizonte de posibilidades, a la vez que como prácticas que refuerzan la pertenencia a un universo de consumos y significados compartidos entre la clase media alta platense.

La fotografía que presentamos a continuación, publicada por uno de los entrevistados, reúne el conjunto de características que configuran la definición de una “vida mostrable”. La imagen fue tomada por la mamá del entrevistado, en un viaje que realizaron por Italia y Francia durante unas vacaciones de invierno argentinas. Si bien la realización de viajes por Europa y Estados Unidos es frecuente para este joven, la situación registrada es excepcional en tanto se escapa de su rutina: no todos los días pasea en velero por la costa [REDACTED]. El trabajo de edición que hizo con la imagen, como con todos los contenidos que publica en Instagram, buscó destacar los colores del atardecer acentuando la monocromía en distintos tonos de celestes, de manera tal de mantener el estilo de su perfil de Instagram “en colores pasteles”. La indicación de la localización (posibilidad que habilita Instagram) no es menor, y responde a la idea antes señalada de la jerarquía de espacios a ser mostrados en las redes sociales virtuales.



En cambio, hay lugares que directamente son considerados no mostrables. En una de las entrevistas Benicio nos contó sobre un bar al que había ido una vez en el centro de La Plata y que no le había gustado: “[era] medio feo, o sea no digo.... la gente que conozco en general no va ahí”. Consultado sobre qué lugares no solo no son mostrables mediante una publicación en Instagram sino tampoco nunca serían incluidos como referencia geográfica en la opción “ubicación” que ofrece esta red, Benicio fue determinante con respecto a ese bar que no le había gustado:

E: y si vas a Poe [el bar al que había hecho referencia] ¿lo ponés o no lo ponés en el Instagram?

B: (muy seguro) no! quedo como un boludo por ir ahí
E: aja, (en tono chistoso) ¿pensarán que vos sos un turbio también?
B: noo...nooo (riéndose)
E: ¿pero queda como que fuiste a un lugar medio...?
B: sí! (imitando al "que dirán") "mirá a dónde van estos"!.
Benicio (17 años)

Como señalamos en el subapartado anterior, mostrarse en las redes sociales virtuales no es vivido por los jóvenes como una acción espontánea y libre de prejuicios, por el contrario, es uno de los requerimientos implícitos para formar parte de ámbitos de sociabilidad y ganar reconocimiento y valoración por parte de los pares. Es así una suerte de posibilidad en términos de exhibición y expresión y a la vez exigencia de los modos contemporáneos de vivir la juventud, atravesados por los modos en que las plataformas (por su diseño y los intereses que las sustentan) promueven la auto-expresión inconsciente a la vez que posibilitan la auto-promoción consciente” (van Dijck, 2013: 201). Así, en la época actual la conectividad es un recurso sumamentepreciado debido que, a través de esta, “los usuarios acumulan capital *social*, pero en realidad el término hace cada vez más referencia a los propietarios de las plataformas que amasan capital *económico*” (van Dijck, 2016: 36). Como hemos visto a partir de las experiencias de los jóvenes entrevistados, el peso de ser “exitosos” o “populares” en la arena *online* recae en el individuo, quien debe manejar un conjunto de reglas y habilidades, a la vez que modelar su cuerpo y su vida para ser un sujeto mostrable y, por lo tanto, vendible (van Dijck, 2016).

“Que te sigan pero no seguir”

En la búsqueda por ser reconocido en las redes sociales virtuales y conseguir me gusta, una cuestión clave es la relación entre la cantidad de seguidores⁵² que se tiene y que se sigue. La regla indica que uno siempre debe seguir a menos personas de las que lo siguen a uno, ya que eso da cuenta de la popularidad y visibilidad que se posee en ese espacio virtual. Ésta cuestión no está desligada de cuán conocido es un joven en el colegio al que asiste y también fuera de este, en otros ámbitos de sociabilidad como clubes, otros colegios, gimnasios, entre otros:

L: A ver, yo tengo 800 y pico de seguidores. Y sigo a 500 y pico.

E: ¿Hay relación entre...? En algunos lugares dicen “no, bueno, uno siempre

⁵² Así son llamados en Instagram y Twitter a diferencia de la noción de “amigos” de Facebook.

tiene que seguir...”

L: Menos de los que te siguen.

E: Si no, ¿qué pasa? ¿Quedás como medio...?

L: Y yo por ahí entro a una mina que sigue a... que no conozco mucho y sigue a 800 y la siguen 400, no la sigo.

E: ¿Por qué? ¿Qué te hace pensar eso?

L: Y, no sé, que es una...(…) medio que (*piensa*) que no entiende nada.

Luciano (17 años)

La idea subyacente a la relación entre “seguidores y seguidos” es que haya mucha más gente interesada en saber y conocer la vida de uno, que a lo que uno le importa la vida de los demás. Subyace así una dinámica de espectacularización de la vida cotidiana (Sibilia, 2013) que “convoca a las personalidades para que se muestren” (Sibilia, 2013: 28). En este contexto, en la búsqueda de mayor cantidad de seguidores y en la selectividad de ejecutan algunos de los entrevistados para elegir a quiénes seguir, se replica el tipo de vinculación que tienen en sus perfiles *online* las personas famosas con sus *fans*. De acuerdo con van Dijck, el “principio de popularidad” es uno de los que rige los modos de relacionarse *online*, de esta manera “cuanto más contactos tenga y establezca un individuo, más valioso resultará porque entonces más personas lo considerarán popular y desearán trabar contacto con él” (van Dijck, 2016: 31). Al respecto, es interesante destacar cómo opera esta regulación dotando de sentido a lo que la función técnica de habilita pero no determina. No hay ninguna cuestión del orden de lo técnico que opere de forma coercitiva para tener más seguidores que seguidos, sin embargo, a partir de esa función técnica de cuantificación, se construyen clasificaciones sociales y morales.

Mostrar pero no cansar

La presentación del sí mismo en las redes sociales virtuales también se organiza en torno a una regla que indica que a los seguidores, a los espectadores de la actuación, no debe saturárselos. Por el contrario se debe tratar de generar interés y curiosidad, lanzando publicaciones a la red a cuentagotas. De acuerdo con los jóvenes, la búsqueda por “no saturar” se lleva a la práctica minimizando la cantidad de publicaciones, que debe ser siempre de menos de una por día y, en lo posible, de una por semana o cada quince días (ésta última fue señalada por algunos jóvenes como la “frecuencia ideal” de publicación), de manera tal de

“no llenarle el inicio”⁵³ a los demás, dinamizando así la experiencia de recorrer el Instagram y ver qué están haciendo los otros. Es decir, que cuando se abre la aplicación de Instagram en el teléfono lo único que se vea no sean los contenidos publicados por una misma persona. Junto a esto, la búsqueda por crear interés en el otro y recibir más me gusta, se plasma en “poner una buena foto cada tanto” (Benicio, 17 años) de manera de, al no cansar al público y tampoco mantenerlos totalmente al tanto de la propia vida cotidiana, generar cierta expectativa y una buena impresión cuando se realiza una publicación.

L: Bueno, en Instagram lo que yo te decía, viste, de subir dos fotos por día, tres fotos por día. Es cualquier cosa. Para eso usó Snapchat, viste. No sé.

E: ¿En Snapchat sí da subir muchas cosas?

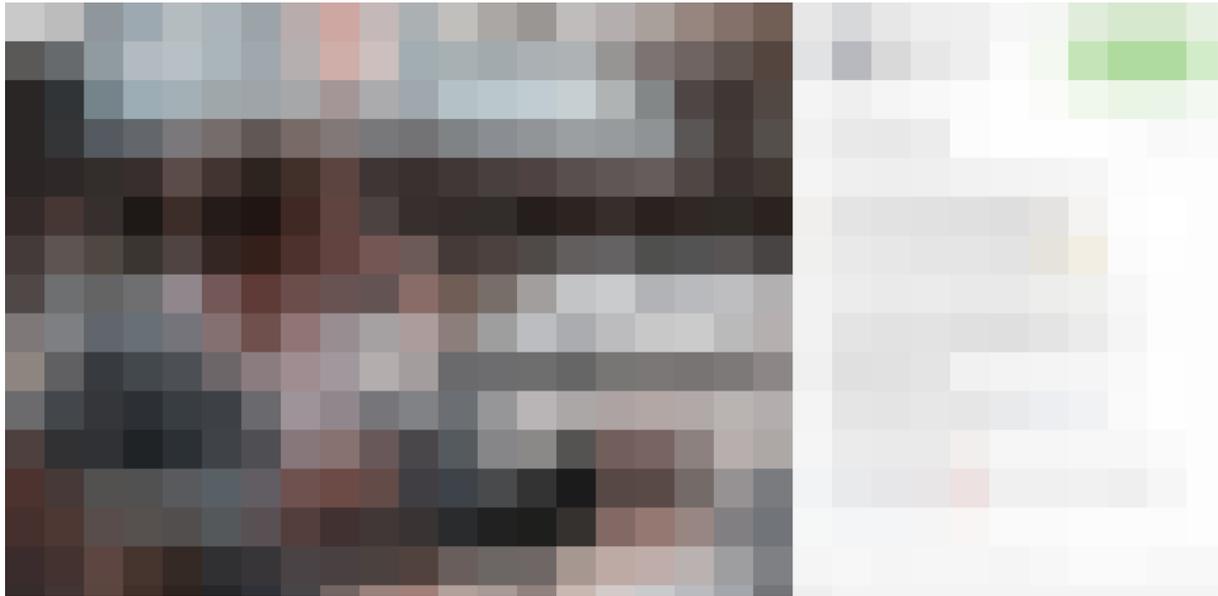
L: No, tampoco. Si subís más de tres historias por día sos medio boludo. Hay gente que sí sube. Insoportable. Suben cualquier boludez, ¿me entendés? O, no sé, graban diez veces las mismas cosas, ¿entendés? Y ya se ponen. No da tampoco. Es un código.

Luciano (17 años)

En un contexto social que lo habilita y munidos con tecnologías digitales que promueven de manera creciente la “espectacularización de la intimidad cotidiana” (Sibilia, 2013: 60), los jóvenes de clases medias altas despliegan diversas acciones para hacer que sus vidas y cuerpos sean deseables e interesantes para sus otros significativos (de Singly, 2005). Así, se mueven por la arena virtual “con todo un arsenal de técnicas de estilización de las experiencias vitales y la propia personalidad para “salir bien en la foto”” (Sibilia, 2013: 60). Por ejemplo, la fotografía que presentamos a continuación retrata una situación habitual para los entrevistados, como es salir por la tarde a merendar o tomar algo con amigos. La información de la publicación intenta transmitir lo cotidiano de la situación a través de distintos elementos. La ubicación consignada es el barrio en donde vive el entrevistado y el restaurante cuyo cartel se ve indica que está en el centro comercial de ese barrio. El pie de página “*Guess who’s back*” [Adiviná quién está de vuelta] aclara que Eloy ya volvió de sus vacaciones y que ya está frecuentando nuevamente los ámbitos de sociabilidad cotidianos. La pose en la foto, mirado en sentido contrario a la cámara, con una postura corporal relajada

⁵³ El “inicio” hace referencia a lo primero que se ve cuando uno ingresa a su sesión de Instagram, es la pantalla en la que aparecen las publicaciones realizadas más recientemente por las personas y/o perfiles a los que se sigue y desde la cual luego se pueden ir a visitar perfiles o personas específicas que no hayan hecho publicaciones recientemente, buscar usuarios, etc.

también busca reforzar la idea de que estamos frente a una práctica cotidiana. Junto a la ubicación que ya refiere a un determinado circuito dentro de la ciudad (la Periferia Norte y, especialmente, el centro comercial de [REDACTED]), el tipo de indumentaria, el reloj que se asoma por la campera de *jean*, el celular en la mano y las llaves del auto cerca del cuerpo, son elementos que contribuyen a identificar la clase social de pertenencia de quien se muestra en la foto.



Este cuidado detallado de la apariencia y de los contenidos a exhibir son factores que participan en la búsqueda de la “gustabilidad” (van Dijck, 2016: 31) que si bien en términos técnicos puede ser considerado “el resultado del cálculo algorítmico derivado de la cantidad de *clicks* instantáneos en el botón “me gusta” (van Dijck, 2016: 31-32), resuena con fuerza en las relaciones sociales. El “me gusta”, más bien, la acumulación de “me gusta” cuantifica cuánto nos valoran los otros, “acumula celebración y aplauso de manera indiscriminada y, por ende, también desaprobación y rechazo” (van Dijck, 2016: 32). Por lo tanto, hacer todo lo que está al alcance para alcanzar las valoraciones positivas forma parte de la experiencia propuesta por las plataformas y sus “me gusta” para moverse en lo virtual (van Dijck, 2016). A su vez, las regulaciones aquí presentadas tienen una doble cara en el trabajo de presentación de sí mismo. Por un lado, son códigos claramente identificados por todos los que forman parte de un mismo grupo social, son entendidas como reglas claras para moverse en los espacios *online*, reglas que no necesitan ser escritas, sino que son rápidamente internalizadas por medio

de las prácticas de sociabilidad, principalmente con amigos y con compañeros del colegio. Son reglas que tampoco ninguno de los jóvenes quiere explícitamente transgredir en tanto están consagradas en sus universos de sociabilidad y participan activamente de la definición del adentro y del afuera de los grupos, es decir, de los criterios de pertenencia a determinado círculo de socialidad. De esta forma, su quebrantamiento, es decir, el mostrarse de manera “inadecuada” en la arena virtual implica poner en tensión las regulaciones que, cuando se siguen, contribuyen a garantizar la pertenencia a un “nosotros”.

Sin embargo, si bien estas regulaciones son identificadas y compartidas por los jóvenes, eso no significa que regulen la totalidad de sus prácticas de presentación *online*. Ahora bien, esto no necesariamente implica que las reglas sean puestas en tensión o contestadas por los jóvenes, pero sí la existencia de distintas acciones de las cuales se valen para lidiar con éstas regulaciones. Así, hay un doble juego entre regulaciones que rigen, al menos en el plano del discurso, a todos los entrevistados, y de las cuales ellos mismos participan en su construcción y reproducción, pero también hay tácticas para hacer algo distinto de los que éstas reglas prescriben. Por ejemplo, ser un “usuario fantasma”, lo que en los perfiles construidos en el capítulo anterior sería un “usuario observador”, como se definieron algunos de los jóvenes a quienes solo miran y no publican nada en las redes, o publicar muy esporádicamente alguna foto como “mostrar algo” y así existir en ese espacio virtual aunque su mayor interés para participar de ese ámbito sea el mirar a los otros:

E: ¿Y te importaba tener muchos me gusta o tener muchos amigos?

V: No, a mí no. O sea, nunca, ni tampoco de buscar me gusta, me daba lo mismo, era más que nada para boludear yo. (...) Es más, no lo uso no tanto para subir fotos, sino más que nada lo uso para ver cosas.

Violeta (17 años)

Así, a través de diversas formas los jóvenes entrevistados logran desarrollar un tipo de participación en las redes sociales virtuales que sin cruzar las barreras erigidas por las regulaciones, tampoco se organiza totalmente según lo reglado, negociando así los modos de ser y estar en el espacio virtual (van Dijck, 2016).

Por otro lado, los códigos que venimos describiendo son operativos en tanto actúan a modo de guía para organizar el propio comportamiento pero también para analizar y evaluar el de otros, en un marco de expectativas recíprocas (Goffman, 2012). En este sentido, entre los

entrevistados fue frecuente la crítica a aquellas personas que se mostraban de una manera en los espacios virtuales y eran de otra forma completamente distinta fuera de ellos. En este sentido, la expectativa de los jóvenes es encontrar una cierta coherencia entre la apariencia proyectada *online* y *offline*. Por lo tanto, la incongruencia entre ambas presentaciones es marcada negativamente. Para ilustrar esto, recuperamos el relato de una de las entrevistadas, Gina, sobre el modo en que su primo, considerado un “famita” o “famosito”⁵⁴ platense, se presenta *online* y cómo ella lo percibe por fuera de las redes sociales virtuales:

Cuando lo conocés él es una persona recontra insegura. (...) necesita la aprobación de todo el mundo. Y en Instagram es otra persona. Es como que muestra como que hace lo que quiere. Igual es la típica, que tal vez ves a alguien en Instagram y parece la persona que tiene la mejor vida del mundo, y después cuando lo conocés realmente no. Para mí no está bueno, porque termina siendo como dos personas totalmente diferentes.

Gina (17 años)

Como se puede ver a partir del relato de Gina, las maneras de mostrarse e interactuar de los jóvenes no solo tienden a reforzar, en distinta medida, las regulaciones sino que ellos esperan que haya una coherencia entre lo que se muestra *online* y *offline*. Lo hallado, pone en tensión a las perspectivas que destacan la posibilidad de explorar con el sí mismo en los espacios virtuales y con la potencialidad de jugar a ser otro (Turkle, 1997). De esta forma, las redes sociales virtuales no operan entre los entrevistados, ni siquiera potencialmente, como espacios de exploración para los jóvenes de clases medias altas, sino más bien como ámbitos de sociabilidad y exhibición en donde el deber ser *offline* adquiere cauce en la virtualidad.

De acuerdo con Sibilia, quien retoma a expresión de Lejeune (Lejeune, 1994), las personas construyen en los espacios virtuales “identidades de vacaciones” (Sibilia, 2013: 33), entendidas como “formas subjetivas con reglas más flexibles y ligeras, que por eso mismo permiten ‘descargar un poco del peso de la propia vida, darse una nueva oportunidad’” (Sibilia, 2013: 160). Coincidimos con la autora en tanto, como señalamos, lo que se busca mostrar son vidas entretenidas e interesantes, con gente y lugares bellos, en situaciones de

⁵⁴ Con estos calificativos son nombradas las personas de ámbitos de sociabilidad local que adquieren notoriedad en las redes sociales virtuales es decir, quienes tienen muchos seguidores (muchos más en relación a los que siguen y no todos conocidos o conocidos de conocidos), comentarios y me gusta. Los “famitas” o “famositos” se hacen conocidos más allá de los ámbitos de sociabilidad del colegio y de los deportes que, eventualmente, algunos practican.

disfrute. Pero, como hemos mostrado a lo largo de los distintos apartados, las prácticas de presentación *online* que llevan adelante los jóvenes de clases medias altas no tienen nada de ese tan deseado estado vacacional de relaxo y liberación. Por el contrario, conllevan una tarea de construcción y edición del *self* que se materializa tanto en las horas que pasan fotografiándose y eligiendo la imagen adecuada, como en el tiempo y el esfuerzo que invierten para aprender rápidamente las regulaciones necesarias para ser y estar *online*.

2.2 El arduo trabajo de edición y presentación del sí mismo

En el apartado anterior introdujimos el concepto de fachada personal, la cual se compone de, por un lado la “apariencia” como el conjunto de estímulos que nos brindan información sobre el estatus social del individuo, así como sobre su “estado ritual temporario” (Goffman, 2012: 38). Y, por otro, los “modales” que nos anticipan cuál será el “rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina” (Goffman, 2012: 38). De acuerdo con Goffman, uno esperaría encontrar una “coherencia confirmatoria entre la apariencia y los modales” (Goffman, 2012: 39), aunque no siempre ocurre. La noción de “apariencia” nos ayuda a abordar las características y contenidos con los que los jóvenes dotan a su presentación *online*, identificando tanto qué aspectos, gustos, consumos y prácticas de su vida eligen mostrar y qué elementos intervienen en ello, así como cuáles deciden dejar por fuera, en la región posterior (Goffman, 2012), de las presentaciones *online*.

La articulación entre momentos biográficos de los jóvenes y el desarrollo a nivel global de artefactos tecnológicos y espacios virtuales, ha dado lugar a modalidades de presentación del sí mismo *online* con distintas características y lógicas a lo largo del tiempo.

En los primeros usos de las TD, no tenían lugar las acciones de presentación del sí virtuales. Los entrevistados usaban computadoras para entretenerse tanto con juegos que estaban instalados en la computadora, se cargaban en las consolas de videojuegos o estaban disponibles en Internet, pero para los cuales no se requerían ni tampoco se habilitaban prácticas de presentación del sí mismo. Las primeras instancias de construcción de perfiles virtuales que excedieran la elección de un avatar y un alias (como en servicios de mensajería virtual, por ejemplo MSN Messenger de Microsoft, lanzado en 1999), surgieron con el uso de Facebook, espacio virtual que por su diseño requería que los usuarios volcaran cierta información personal⁵⁵. Lo que habilitaba técnicamente Facebook fue procesado en ese

⁵⁵ Por ejemplo, nombre y apellido, lugar y fecha de nacimiento, lugar de residencia, situación educativa y laboral, imagen de perfil, entre otras. Cabe aclarar que si bien existía la posibilidad de

momento por los jóvenes, especialmente por las mujeres, como la posibilidad de realizar una suerte de “books” de fotos con las amigas, imitando las prácticas de las modelos. Así, una práctica frecuente entre las entrevistadas cuando tenían alrededor de doce años era juntarse por las tardes con sus amigas a sacarse fotos posando, en algunos casos maquilladas y vestidas para la ocasión. De esta forma, fueron las mujeres las que ya de pequeñas llevaron adelante prácticas de mostrarse *online* emulando a las famosas (modelos, cantantes, actrices):

E: ¿Y hubo algún momento en que cambió el Facebook de Pet Society a red social, que te empezó a interesar más otro aspecto?

Emilia: Sí. A los 12, 13, que ahí sí por ahí nos juntábamos con unas amigas y llevábamos una cámara y nos sacábamos fotos y después subíamos el álbum como “ay, nos juntamos”.

Emilia (17 años)

Si bien hacer *books* no estaba extendido de la misma forma entre los varones, sí era frecuente para ellos comenzar a registrar con cámaras digitales familiares, las reuniones con amigos y rápidamente subir esas fotos a Facebook. Para ambos géneros, esta etapa se caracterizó por un uso intensivo de la red social en la que se buscaba “publicar todo”, “todo el tiempo” y “sin filtros”, fueran fotos (principalmente), como videos y comentarios en las publicaciones de sus contactos. Mirando retrospectivamente esas prácticas, en las entrevistas que realizamos, los jóvenes se burlaban del modo en que en ese momento se habían movido por las redes, contando incluso algunos que llegaron a borrar esas publicaciones:

Años después cuando vi lo que había subido borré todo (...) No entiendo cómo se me ocurrió subir eso (...) fotos mías, pero haciendo caritas, poses y vos decís “no podés subir eso”.

Emilia (17 años)

La práctica frecuente de “publicar todo” en Facebook dio paso a publicaciones más esporádicas (una vez por semana, por ejemplo) de fotos cuidadosamente elegidas, buscando aquellas que favorecían principalmente la imagen individual y en situaciones consideradas por el entorno como interesantes y divertidas, como eventos (cumpleaños, salidas) y viajes. La selección meticulosa del material a publicar se intensificó más cuando los jóvenes

“burlar” a Facebook inventando la información requerida, ésta no fue una opción elegida por los jóvenes entrevistados.

comenzaron a utilizar Instagram, red social virtual que, por su diseño, está orientada a la publicación de imágenes y videos con, a lo sumo, un breve texto que la acompañe. Esto se plasma en que solo se puede publicar en Instagram desde un *smartphone*, en que estas publicaciones solo pueden tener formato de imagen y en la variedad de filtros para la edición de fotos que fue una de las características sobresalientes de la red cuando fue lanzada.

En diversas investigaciones se ha señalado el potencial de las redes sociales virtuales para que las personas se expresen, dando a conocer allí, por ejemplo, sus opiniones sobre distintas cuestiones e incluso intercambien posturas con sus contactos (Gil-Juárez *et al.*, 2010; Sibilia, 2013). Expresarse, mostrarse, exhibirse aparecen a veces como sinónimos de las prácticas que se llevan a cabo en los espacios virtuales. Sin embargo, entre los jóvenes entrevistados encontramos una acentuada diferencia entre expresarse y mostrarse, sustentada principalmente en cuestiones de cercanía e intimidad con las personas que se tienen como contactos, amigos o seguidores en las redes sociales virtuales, así como en las habilitaciones técnicas de cada espacio virtual. De esta manera, la expresión es considerada una acción que tiene lugar con amigos, parejas, familia, quienes son considerados los grupos con los que se tiene mayor intimidad y cercanía. Si bien la expresión no necesariamente se acota a los ámbitos *offline*, cuando ocurre en instancias virtuales tiene lugar a través de servicios de mensajería o *chats* privados y no es objeto de publicación:

E: ¿Creés que Snapchat o Instagram te permiten expresarte?

A: Más que expresarte te permiten mostrarte. Y, digamos, para expresarte tenés que poner en Twitter redactás en 140 caracteres. Bueno, en WhatsApp no tenés ningún límite y podés decir lo que querés. Pero, bueno, lo que tiene ahí es que vos se lo mandás a un contacto o a un grupo, ¿entendés? Vos sabés a quién se lo estás mandando. En Twitter por ahí no. En Twitter vos lo publicaste y ahí lo ve el que te sigue. (...) es mucho más masivo que el WhatsApp. Y Snapchat e Instagram te permiten más mostrarte, porque lo que hacés en Instagram es subir una foto y a lo sumo le pondrás un pie de foto y nada más. (...) Y la gente no sube cualquier foto. Sube una foto en la que salió bien.

Ares (17 años).

Los jóvenes establecen su propia diferenciación entre lo que es publicable y publicitable, y lo que es íntimo y privado. Estas formas de entender la distinción entre lo público y lo privado difieren significativamente de la de sus padres y madres, según han relatado en las entrevistas, y en varias ocasiones es materia de conversación y tensión en el hogar. Pero, a su vez, las

maneras de moverse en las redes sociales virtuales y, por lo tanto, qué mostrar, cómo y cuándo, también se han transformado de manera vertiginosa en las últimas décadas, y todo indica que van a seguir en movimiento (van Dijck, 2016). van Dijck considera que en la actualidad “Los patrones de comportamiento existente en la socialidad *offline* (física) se mezclan cada vez más con las normas sociales y sociotécnicas generadas en el entorno *online*, que adquieren así una nueva dimensionalidad” (van Dijck, 2016: 40). Así, la transformación de las reglas de socialidad, en términos de la autora, o de las regulaciones, tal como venimos nombrándolas nosotros, es un proceso gradual de “normalización” (van Dijck, 2016: 40), por medio del cual los usuarios no solo se van acostumbrando a las nuevas características de las plataformas, entre éstas, a las referentes a la privacidad y la exhibición, sino especialmente a la monetización de los sitios (van Dijck, 2016).

Por otro lado, la posibilidad de expresión a través de las redes sociales virtuales destacada por la literatura (Sibilia, 2013; Gil-Juárez *et al.*, 2010) es contestada en las opiniones y experiencias de los jóvenes entrevistados. A su vez, en líneas generales, los jóvenes coinciden en considerar a los espacios virtuales como ámbitos en donde las discusiones suelen ser estériles porque no tiene lugar un “verdadero diálogo” ni “nadie va a cambiar de parecer”, al mismo tiempo que este tipo de entorno suele prestarse más para “polémicas” que para “discusiones serias”. Asimismo, algunos de los jóvenes temen quedar “pegados” que no saben si van a sostener en el tiempo:

Soy de esas personas que es como que me acuerdo mucho cuando la gente dice “odio el color blanco”, y al otro día viste tiene todo blanco. (...) Y no me gusta a mí tipo ser así, y ya una vez que lo pusiste en las redes sociales. Porque si lo decís hablando tal vez es como que la podés pilotear más, si después cambiás de opinión. Pero ya cuando lo publicás...(...) O sea, entiendo que cambies de opinión, pero si no tenés la opinión tan fija yo no la publicaría. Por eso en las redes sociales y eso yo no hablo.

Gina (17 años)

La política, como ocurre con Gina, es uno de los tópicos que más reticencia genera en los jóvenes en relación a las redes sociales virtuales. Por un lado, porque estos ámbitos son principalmente concebidos como espacios para mostrarse e interactuar, y no como una arena por la que pueda tener cauce la discusión o el conflicto. Por el otro, tienen presente que las publicaciones que se realizan en la *web* no desaparecen, quedan fijadas en tiempo y espacio y

operan a modo de archivo con el cual cotejar posicionamientos y que, como manifestó Gina, esto puede ser un elemento perjudicial a futuro para cuestiones laborales. Este tipo de precauciones y temores, contribuyen a entender la significación que para los jóvenes adquieren las presentaciones del sí mismo *online*, no son prácticas pasajeras que se toman livianamente, sino acciones que pueden tener implicancias a largo plazo.

La diferenciación entre expresarse y mostrarse se vincula también con aquello que permite técnicamente hacer la red social virtual. Así, el diseño de Instagram orientado a la publicación de fotos, y el uso predominante en el entorno de los entrevistados, ha llevado que sea considerado por algunos jóvenes como un espacio para mostrar principalmente quién es uno físicamente. Como señalaba Benicio: “[Instagram] es más como...ver, más que cómo sos, o sea quién sos, es más cómo sos físicamente” (Benicio, 17 años).

A su vez, hallamos que sentirse habilitado para publicar o mostrar algo en las redes sociales virtuales suele estar estrechamente relacionado con la percepción de sí mismo en el terreno no virtual. Es decir, en contraposición de lo que podíamos esperar respecto al potencial de los espacios virtuales para que varones o mujeres tímidas se sintieran más cómodas y libres para decir sus opiniones, así como mostrar sus intereses y prácticas, lo que hallamos al analizar conjuntamente entrevistas biográficas con observaciones *online* y *offline* son prácticas que tienden a replicar las mismas posiciones subjetivas y prácticas *offline* en el espacio virtual. Así, en general, las personas tímidas suelen publicar poco en sus redes y disfrutan más del mirar, tal como nos comentaba Emilia:

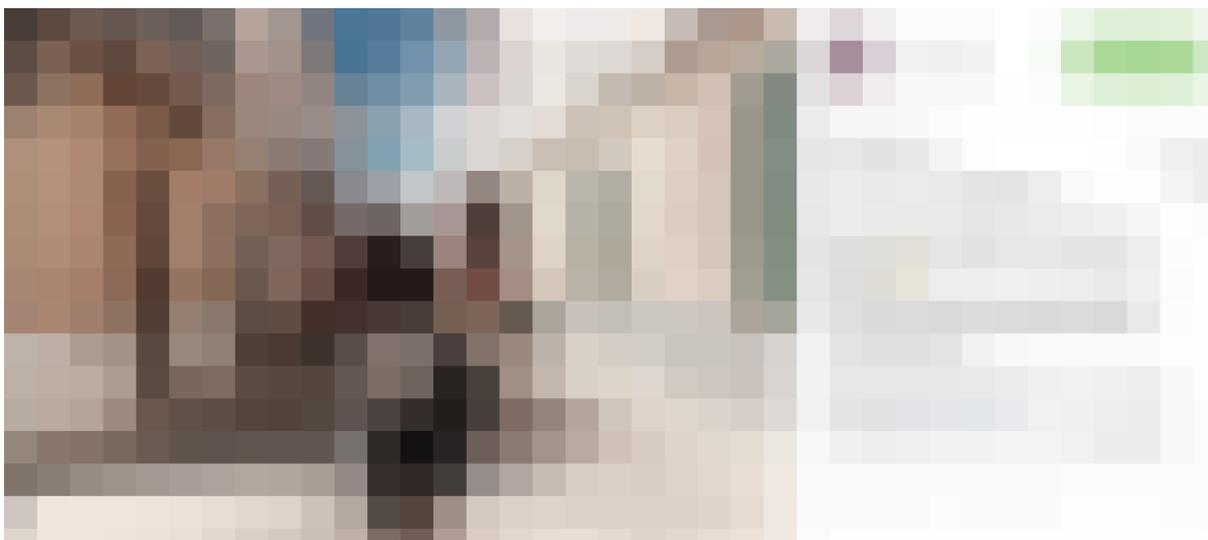
Yo miro todo, pero yo no soy de la que va a compartir algo, a publicar. Pongo me gusta, pero sí por ejemplo en Facebook que hay gente que por ahí ve un video que le gusta y lo comparte, yo jamás hago eso. Yo lo miro... a lo sumo si me gusta mucho me lo guardo y se lo muestro después a una amiga, o le mando la URL, o la comento para que la vea, pero a todo el mundo no. Por ahí como que soy medio tímida y no salgo como para que todo el mundo diga “ay, mirá lo que Emilia está diciendo”.

Emilia (17 años)

De acuerdo con DeNora (2000) los dispositivos tecnológicos habilitan a las personas a hacer, a sentir, a la vez que también restringe ciertos cursos de acción (DeNora, 2000). En la misma sintonía, Silverstone (2004) ha propuesto entender a las TD como habilitantes o inhabilitantes, en contraposición a miradas deterministas de las tecnologías. Las palabras de Emilia ponen de

relieve cómo las posibilidades técnicas de las TD se articulan con una suerte de habilitación subjetiva para presentarse en los espacios virtuales (publicar contenidos, mostrarse). En el caso de los jóvenes de clases medias altas que han crecido en condiciones privilegiadas de acceso a las TD, esta habilitación subjetiva no arraiga en condiciones materiales, sino en las tramas sociabilidad de las que forman parte de los jóvenes y en las percepciones de sí mismos que, diferencialmente, construyen. En este sentido, la presentación del sí mismo *online* es experimentada de forma desigual por los jóvenes, redundando en que algunos se sienten más “habilitados” para mostrarse que otros. Sin duda, esta habilitación subjetiva no es ajena a las regulaciones en torno a qué tipo de cuerpos y vidas son mostrables.

Para ejemplificar lo señalado, mostramos a continuación la fotografía publicada por una de las entrevistadas en donde una serie de elementos de la imagen como de las repercusiones de la publicación refuerzan lo señalado en torno a la habilitación subjetiva. En la fotografía se puede ver a Valentina posando en una calle pintoresca de [REDACTED], tal como consigna en el pie. Su vestimenta veraniega nos habla de unas vacaciones relajadas, su pose mirando de costado hacia el horizonte busca transmitir espontaneidad. La imagen corporal de la joven encaja perfectamente con los “cuerpos mostrables” que analizamos en las páginas anteriores: de contextura muy delgada y con indumentaria a la moda y rasgos armónicos es una fiel exponente de ese ideal. Los 192 “me gusta” suelen considerarse un número elevado entre los entrevistados, quienes, como Valentina, tienen alrededor de 1000 seguidores. Los comentarios que registra la publicación son de amigos de la joven, quienes bromean con la supuesta “naturalidad” de la fotografía. Uno de estos en particular, pone en evidencia la habilitación subjetiva necesaria para publicar al señalar “Cómo te quiero cuando te amás”.



En el caso de quienes sí se sienten cómodos para publicar en Instagram y, especialmente, entre aquellos que realizan publicaciones frecuentemente, no solo se tiene en cuenta el tipo de contenido a mostrar (cuerpos y vidas) sino también el momento del día y la semana. Así, entre los jóvenes existe una “hora instagramera”, tal como la han definido, que es la más adecuada para publicar porque es el momento en que hay más personas conectadas recorriendo la red y, por ello, es más probable recibir mayor reconocimiento y visibilidad que llega en la forma de “me gustas” y comentarios positivos, tal como nos contaba uno de los jóvenes:

L: Sí. Y hay eso de “hora instagramera”. No sé si lo has escuchado. (...) a las 8 de la noche del fin de semana.

E: ¿Esa es la que va?

L: Sí. Ahí tenés más “me gusta”

E: ¿Lo pensás eso al momento de subir la foto?

L: Sí, obvio.

E: ¿Tus amigos también?

L: Sí!.

Luciano (17 años)

En relación con la búsqueda de visibilidad, reconocimiento, y ser conocido en las redes sociales virtuales, los jóvenes emplean tácticas para mantener cierta privacidad, pero, a la vez, ganar seguidores. Así, mientras algunos optan por la opción de “perfil público” y resignan la privacidad, muchas veces aduciendo que no ponen nada que consideren íntimo en Instagram, otros mantienen un “perfil cerrado” pero amplían sus horizontes al aceptar no solo a gente que conocen personalmente sino también a amigos de amigos, o personas a las que “les suena” su nombre porque forman parte de los mismos circuitos de sociabilidad (el club, el *country*, grupos de amigos en común, entre otros).

Hasta acá, hemos reconstruido las características que inicialmente tenía la presentación *online* y las modalidades que adquiere en la actualidad para el caso de Instagram. Las prácticas fueron transformándose a lo largo del recorrido biográfico, en vinculación con cambios técnicos en los dispositivos y en los espacios virtuales⁵⁶, así como con formas sociales de vivir la niñez, la preadolescencia y la juventud para las clases medias altas. En este sentido, la

⁵⁶ En relación con esto, debemos tener en cuenta las modificaciones que continuamente experimentan los bienes y plataformas tecnológicas en respuesta a las demandas de los usuarios y a sus competidores como en base a sus objetivos de valorización económica (Feenberg, 1991). En este sentido van Dijk (2016) ha destacado las transformaciones que han llevada a cabo distintas plataformas y así conquistar nuevos terrenos y usuarios.

universalización del uso de Instagram en los ámbitos de sociabilidad de los jóvenes reformuló los códigos en torno a la privacidad de las cuentas y el uso de *hashtags* para ganar visibilidad. A su vez, la aparición de adultos (padres, madres y especialmente abuelos) en redes como Facebook, fenómeno nombrado por los entrevistados como “El Facebook se llenó de viejos”, junto con el surgimiento de nuevas plataformas virtuales como Instagram, contribuyó a que los jóvenes migraran hacia nuevas redes sociales virtuales y con ello cambió también el modo de moverse allí y las regulaciones en torno a qué hacer con la presencia de adultos en el espacio virtual.

En primer lugar, nos encontramos con un proceso de extensión del uso de ciertas redes sociales virtuales entre la población, en general, y especialmente al interior de los ámbitos de sociabilidad de los jóvenes de clases medias altas platenses. Es decir, una cierta masificación de éstos espacios virtuales es un fenómeno que interviene con fuerza en el modo en que los jóvenes entrevistados se mueven *online*. En este sentido, al analizar las trayectorias de apropiación de las TD de estos jóvenes y los modos en que fueron desplegando prácticas de presentación del sí mismo, encontramos que mientras red social virtual (por ejemplo, Instagram) era usada por pocas personas dentro de los círculos más cercanos, la privacidad y la búsqueda de visibilidad era entendida de cierta forma, la cual fue reformulada cuando el espacio se volvió masivo en ese mismo círculo. Al respecto, es necesario entender a las redes sociales virtuales como parte de un “ecosistema de medios conectivos” (van Dijck, 2016: 43), de una estructura mayor, dentro del cual las TD se influyen mutuamente y cada cambio en una plataforma o aplicación tiene repercusiones en las demás (van Dijck, 2016).

Cuando una red social virtual es nueva en los ámbitos de sociabilidad de los jóvenes, se da un tipo de uso al que éstos remiten como caracterizado por la “emoción” y por ser “re vicio”, y que implica permanecer allí conectado varias horas por día, mirando las publicaciones que realizan los contactos y, a la vez, publicando frecuentemente (varias publicaciones diarias, por ejemplo) y “*sin filtro*”, tal como lo nombran los entrevistados. Nombrar a esta práctica como “sin filtro” no implica que no se despliegue una *performance* en el sentido dado por Goffman (2012). Por el contrario, al nombrarlo así los jóvenes establecen una divisoria entre sus prácticas de presentación pasadas y actuales, en las que se advierte que para la presentación del sí mismo hay una incorporación consciente de las regulaciones.

Luego, deviene una estabilización de los usos⁵⁷, significados y regulaciones que rigen y

⁵⁷ Welschinger Lascano (2016) ha notado un proceso similar en relación a la implementación del Programa Conectar Igualdad y el momento de llegada de las *netbooks*.

organizan ese espacio social virtual. Por ejemplo, cuando aun pocas personas del entorno de los entrevistados utilizaban Instagram, el *hashtag* junto con la configuración de sus perfiles como públicos y la publicación de fotos varias veces a la semana, eran tácticas de los jóvenes para ganar visibilidad. En la actualidad, con Instagram extendida universalmente en los ámbitos de sociabilidad de los jóvenes de clases medias altas platenses, el uso de *hashtag* cayó en desuso y es considerado como signo de “descanso”⁵⁸, de acuerdo con las propias palabras de los jóvenes. Es decir, quien lo usa ahora no comprendió el código según el cual el *hashtag* era significativo en un momento de menor popularidad de la red y, también de sus usuarios. A continuación, el relato de una de las entrevistadas nos permite ilustrar lo señalado:

V: Antes subíamos fotos ponele y poníamos *hashtags* para tener más me gusta (...) el tema es que ahora no ponés los *hashtags*, no se usan, sos re descanso, como que no podés poner los *hashtags*. Al principio éramos pocos los que teníamos Instagram, (...) a medida que se fue sumando más gente era más normal tener once “me gustas”, porque como que todo mi círculo tiene Instagram, me sigue, me pone “me gusta”, entonces ya no necesito que el otro “x” me ponga “me gusta”. Antes era imposible tener la cuenta privada, ahora todos tienen la cuenta privada, que no te acepto si no [te conozco], entendés? (...) no te interesa que lo vea uno cualquiera.

Valentina (17 años)

El relato de Valentina da cuenta de cómo se fue transformando el uso de Instagram, cambio que implicó el pasaje de la publicación frecuente y “de todo”, a una estabilización en la que predomina una detallada selección del contenido a mostrar. Este proceso de transformación remite al modo en que formas de presentarse a sí mismo virtualmente antes consideradas “adecuadas” o “legítimas” cayeron en desuso y fueron desacreditadas entre los entrevistados. En segundo lugar, retomando los aportes de de Singly (2005) respecto de los procesos de toma de distancia de las referencias familiares que tienen lugar durante la juventud, en las transiciones de la niñez a la preadolescencia y luego a la juventud vividas por los entrevistados, se modifica significativamente la importancia atribuida a la mirada de los pares en los espacios *online*. Mientras que en la preadolescencia primaba la idea de que “no importaba nada” acerca de qué tipo de fotos se publican en Facebook porque lo importante era publicar, llegada la juventud, el juicio y la mirada de los otros, más o menos cercanos, los

⁵⁸ “Descanso” hace referencia a la categoría nativa que, de forma burlona, denota que alguien no entendió o desconoce los códigos de interacción.

otros significativos (OS) (de Singly, 2005), pertenecientes a los círculos de sociabilidad por los que se mueven los jóvenes (colegios, clubes, gimnasios, etc.) y ajenos a la familia, empieza a ganar protagonismo. En este sentido, la presentación en las redes sociales virtuales comienza a ser regida con mayor fuerza que antes por las expectativas recíprocas que los jóvenes tienen respecto a esa instancia de exhibición e interacción social con sus pares. De esta manera, si de acuerdo con Goffman (2012), la existencia de este tipo de expectativas era un elemento central en las diversas interacciones sociales *offline*, en nuestro caso también son elementos clave que operan en el modo en que los jóvenes eligen mostrarse en las redes sociales virtuales y, a su vez, evalúan las formas en que se presentan los otros.

En tercer lugar, y en relación con lo mencionado más arriba, encontramos que entre la preadolescencia y la juventud, en un momento de pronunciadas transformaciones en la fisonomía, los discursos acerca de un “deber ser” de género comienzan a adquirir entre los jóvenes, especialmente entre las mujeres, un gran peso. El uso de las redes por parte de famosos (especialmente cantantes, modelos, actrices/actores, deportistas) y el uso comercial de estos espacios (publicidad de diferente tipo de productos y marcas) contribuyen a generar estereotipos *online* (ya existentes en los medios de comunicación tradicionales) de las vidas y cuerpos que son “mostrables” y, por lo tanto, también de los “no mostrables”, como analizamos en las páginas anteriores. De esta forma, el pasaje de ser niña a mujer no solo se vive física y psíquicamente *offline* sino que también se inscribe en los usos de las redes sociales virtuales a través de prácticas prescriptas y adecuadas, recaudos a tomar sobre la manera de mostrarse, señalados en los discursos de adultos (padres, medios de comunicación, profesores) y de pares, entre otros.

Por último, las transformaciones técnicas que operan en el tipo de redes sociales virtuales, es decir, lo que el espacio por su diseño permite realizar o no en cada momento, interviene también en cómo los jóvenes se presentan, habilitando y condicionando ciertas formas de ser, ciertos cuerpos (Sibilia, 2013). La presentación del sí mismo *online* es una actuación ensayada y planificada por los jóvenes, con regulaciones claras aunque a veces contestadas de diversa forma, en la que no queda demasiado margen para la espontaneidad. Sin embargo, la posibilidad de realizar publicaciones que duran 24 hs en las redes sociales virtuales y luego se esfuman (como las que se pueden hacer desde Snapchat e Instagram *stories*) parecieran habilitar para los jóvenes entrevistados, prácticas de presentación más espontáneas, menos planeadas y que hacen más descontracturada su participación en estos espacios:

B: Snapchat me importa menos porque no tengo...no están todas...es solo por un rato las fotos. En Snapchat es más como...estás con un amigo, o estás haciendo algo y sacás una foto (...) y la subo así nomás, ni importa si salgo bien o mal o si salgo yo. En cambio, si voy a sacar una para Instagram, ahí nos acomodamos todos, quiero que salga una buena foto.

Benicio (17 años)

Las palabras de Benicio ilustran la tendencia a publicar en Instagram contenidos que tiendan a su auto-promoción consciente (van Dijck, 2013) debido a la combinación de las características técnicas de la plataforma que promueve la exhibición de contenidos visuales, la amplia presencia de contenidos “negativos” en Twitter y la creencia compartida entre los ámbitos de sociabilidad acerca del tipo de contenidos “más adecuados” para ser publicados en cada espacio virtual (Waterloo, Baumgartner, Jochen y Valkenburg, 2017)

Teniendo en cuenta lo analizado a lo largo de estas páginas, la reciprocidad, las expectativas recíprocas (Goffman, 2012) y la conveniencia (Mayol, 1999) son tres de los elementos que estructuran las prácticas de presentación del sí mismo *online*. Lo que los jóvenes eligen publicar en los espacios virtuales los constituye, al menos parcialmente, y desean mostrarlo para, a la vez generar reconocimiento, valoración y adhesión en el otro. Así, el mostrarse en las redes sociales virtuales, es siempre para un otro, en el caso de los jóvenes entrevistados, para un otro cercano y similar. De esto se desprende, para ellos, que si siguen las regulaciones señaladas obtendrán a cambio ese reconocimiento, adhesión y pertenencia buscados, que llegan en forma de comentarios positivos dentro y fuera de las redes sociales virtuales, así como de “me gusta” y de nuevos seguidores.

2.3 Desigualdades de género en la presentación del sí mismo *online*

Como señalamos en las páginas anteriores, determinadas regulaciones sobre qué es lo adecuado y legítimo para mostrar en las redes sociales virtuales operan como poderosos elementos que organizan los modos en que varones y mujeres se exhiben en el espacio virtual. En este sentido, a lo largo de nuestra investigación fue tomando fuerza el argumento que desarrollaremos en las próximas páginas: buena parte de las regulaciones sobre cómo presentarse en las redes sociales virtuales está dirigida especialmente hacia el comportamiento de las mujeres jóvenes y se erige sobre estereotipos de género profundamente arraigados en la sociedad argentina contemporánea que redundan en desigualdades para las mujeres.

En los relatos de los coexisten y se solapan diversos estereotipos y posturas, a veces más matizadas, muchas veces contradictorias entre sí. Con fines analíticos, identificamos una serie de discursos que condensan con más intensidad ciertas ideas sobre la exhibición, los cuerpos y las prácticas entendidas como adecuadas dentro de las redes sociales virtuales.

“No debería no importarme, pero la verdad es que no me importa”

Las regulaciones sobre cómo mostrarse *online* que buscan prescribir cómo y cuánto de los cuerpos es “adecuado” mostrar, recaen con fuerza entre los varones y las mujeres. Sin embargo, aquellas relativas a los tipos de cuerpos que son mostrables en el espacio virtual y los límites de tal exhibición son dirigidas especialmente hacia las mujeres jóvenes, a la vez que adquieren mayor presencia en los discursos que tanto varones como mujeres realizan sobre éstas últimas, y es un tema de mayor preocupación para ellas que para ellos.

Las respuestas de las mujeres hacia las regulaciones son diversas, mientras algunas tratan de regirse por éstas, otras tienden a desafiarlas un poco más:

Para mí hay un prejuicio. Generalmente con todo, pero en las fotos yo creo que se nota más. Yo creo que ver una foto de un chico en la playa en cuero no tiene la misma repercusión que ver una chica sacándose una foto en malla y subiéndola. Para el caso de la mujer como que siempre lo repudian un poco, como que no está muy bien. (...) Y para el hombre como que es normal, está en la playa, se sacó una foto y listo. No es que lo anda pensando mucho.
Pía (17 años)

En sus palabras, Pía pone de manifestó su disconformidad respecto a los discursos dominantes sobre cómo deben mostrarse las mujeres en las redes sociales virtuales, marcando en ese sentido la posición desventajosa en la que se encontraban respecto a los varones. En este sentido, da cuenta del doble estándar con la que socialmente se considera a hombres y mujeres, el cual tiene su correlato en las repercusiones que la acción de unos y otras genera en los espacios virtuales. Esto implica para las mujeres una tarea más al momento de presentarse *online* que, a la vez, conlleva un trabajo previo *offline* el de pensar si sacarse una foto en tal o cual pose, usando determinado atuendo.

En su relato, Pía también dio cuenta de la ambivalencia de esta experiencia: a la vez que es consciente de las reglas y del mayor peso con la que éstas recaen sobre su género, busca ponerlas en tensión y trata de “que no le importen”. Su posicionamiento trasciende el relato y

se plasma -como conocer a través de las observaciones virtuales- en los modos en que ella elige mostrarse en Instagram: como usuaria asidua de la red tiene el perfil abierto y publica con frecuencia fotos y videos en donde se la ve sola o acompañada, en diversas actividades, desde haciendo *crossfit*, desfilando en un evento, posando en bikini en la playa o en su casa antes de salir a bailar, mostrando el *look* elegido:

Te digo la verdad... no debería no importarme, pero la verdad es que no me importa. Depende la persona. Yo sé que si una chica sube una foto en malla, a no ser que la foto sea desubicada, no digo nada. Listo, fue a la playa y se sacó una foto y ya está, y lo mismo digo del hombre. Pero hay personas que yo sé que no son así.

Pía (17 años)

Si bien Pía se relata y muestra mucho más liberal que otras jóvenes de su edad y clase social, también aparecen en su discurso ciertos límites para la exhibición a los que ella nombra como “que la foto sea desubicada”. Es decir, si bien cada una puede mostrarse cómo desee en los espacios virtuales, hay ciertos límites que deberían reconocerse, por ejemplo “una pose o que no se le vea la cara y se saque nada más el cuerpo” (Pía, 17 años). Sin embargo, lo interesante desde la perspectiva de Pía, es que tales barreras o límites deberían ser equitativos para varones y mujeres:

P: Siempre se la vincula a la mujer como que es la que tiene la culpa, que se saca una foto así y... no tenés que sacarte porque sos mujer, y al hombre nunca se le dice nada. Y la verdad es esa, tendrían que poner en una igualdad esas cosas, pero qué sé yo. Es como que yo digo “bueno, ya está, no puedo hacer nada”. De los hombres como que nunca van a decir nada, porque van a pensar que es normal. Y las mujeres lo que te decía [van a decir]: ¿cómo le van a mandar un video a un flaco que no conoce, que no está de novio, que no tiene confianza, sabiendo lo que le podría pasar?.

Pía (17 años)

Nos interesa destacar este posicionamiento en tanto reúne una serie de elementos comunes a los modos en que los jóvenes se relacionan con las regulaciones existentes para presentarse *online*. Por un lado, la identificación y reconocimiento de estas regulaciones: son códigos de los cuales tienen pleno conocimiento al momento de participar en las redes sociales virtuales. Por otro lado, una práctica orientada a contestar no solo discursivamente en la instancia de

entrevista sino también a través de sus publicaciones *online*, las reglas sobre los límites que hay para los cuerpos mostrables.

“Si vos sabés más o menos en lo que te estás metiendo tendrías que tener cuidado”

Si la posición esgrimida por Pía ponía el acento principalmente en la posibilidad de que cada uno se muestre cómo desee y que, en todo caso, los juicios recaigan de manera más igualitaria sobre varones y mujeres, las posturas de otras jóvenes, como Violeta y Emilia, tienden a reforzar los estereotipos existentes:

Si vos sabés más o menos en lo que te estás metiendo tendrías que tener un cuidado, para mí. O sea, hay formas de prevenir digamos. Una chica que tiene unas súper tetas y anda siempre con un escote abierto, por más que la chica sea buenísima y todo, la gente va a hablar más de eso que de otra que está con el escote cerrado. Entonces si vos no te querés meter en eso tenés que tener un poco más de cuidado.

Emilia (17 años)

Si bien Emilia da cuenta de la existencia de evaluaciones diferenciales sobre los comportamientos “adecuados” para hombres y mujeres, su posición termina reproduciendo las desigualdades existentes al enfatizar la responsabilidad de las mujeres al momento de exhibirse *online* y, de esta forma, delegar en ellas una suerte de trabajo de cuidado de sí mismas. Así, en este discurso se ponen en acción dos cuestiones, la necesidad de mostrarse de una forma “adecuada” en esos espacios y, como una consecuencia posible de una “inadecuada” exhibición *online*, las estigmatizaciones y el peligro de sufrir las consecuencias del no acatamiento a las regulaciones, personificado en una mirada condenatoria o en el peligro de ataque físico. En el caso de Violeta, la cuestión de la exhibición del propio cuerpo también aparece asociada al modo de circulación de la información en la *web*:

Para mí no da que te estés mostrando con Instagram. Igual podés hacerlo, es tu vida, todo, pero yo no lo haría porque me parece que no da andar mostrándote así. A desconocidos, porque si lo tenés público lo ve cualquier persona y no da (...) No es que es solo tuyo, digamos. No es que sacás una foto y queda en la cámara. Está en internet, está en cualquier lado. (...) la mujer como que está todo eso de que puede ser violada, cosas así. El varón no tiene todo ese peso, digamos. Pero igual tampoco me parece que puedas subir cualquier cosa.

Violeta (17 años)

Si bien Violeta señala que la mujer “puede ser violada”, la responsabilidad del cuidado recae, al igual que pasaba con Emilia, en la mujer, ya que “el varón no tiene ese peso”. A su vez, Violeta enfatiza el carácter incontrolable de la información una vez que es publicada sin restricciones en la *web*, lo cual se suma a los factores que ella considera que hay que tener en cuenta al momento de mostrarse y, especialmente, cómo hacerlo.

Como pudimos analizar a partir de las observaciones virtuales, las posturas discursivas de éstas jóvenes respecto a la exhibición *online* son acompañadas de una participación en Instagram a modo de “usuarios fantasmas”, tal como ellas lo definieron. Es decir, tienen cuentas activas, siguen a personas y dan “me gusta”, pero no tienen ninguna foto publicada, salvo la de perfil, en donde ambas están con amigas y se ven únicamente sus rostros.

Esta forma de habitar Instagram debe entenderse a partir de la triple articulación de los miedos y peligros antes señalados, la búsqueda por no exhibir “demasiado” y con la imposibilidad, según sus propios términos, de no cumplir con el estándar establecido en relación a qué cuerpos y vidas son mostrables en esta red social virtual.

“A la mujer la juzgan mucho más”

Entre los varones entrevistados encontramos discursos homogéneos, que dan cuenta de los juicios diferenciales a los que son sometidos hombres y mujeres al momento de mostrarse en las redes, y fuera de estos espacios, y en donde a las jóvenes les son adjudicadas posiciones y caracterizaciones desventajosas. En relación a esta postura por parte de algunos de los varones entrevistados, debemos tener en cuenta una serie de factores. Por un lado, a nivel macro social, la activación masiva de una serie de discusiones en torno a las distintas formas de violencia de género de la que somos víctimas las mujeres y que ha ganado estado mediático, especialmente a partir del 2015 con el surgimiento de “Ni Una Menos”, junto a diferentes activismos feministas que desde antes venían denunciando distintas formas de violencia de género. Por otro lado, no podemos obviar la cuestión que los posicionamientos de los varones entrevistados fueron desarrollados en un contexto de entrevista privada e individual con una mujer investigadora. Es decir, si bien no podemos atribuir las respuestas de los jóvenes al peso que puede haber tenido en ellos “la mirada de la otra”, tampoco podemos soslayar esta cuestión. Algunos varones tienden a enfatizar el carácter injusto de éstos sobre las jóvenes. Conversando con uno de los jóvenes entrevistados acerca del tipo de fotos que muestran en

las redes sociales virtuales mujeres y hombres y, específicamente, imágenes en donde los propios cuerpos están en primer plano, Ares nos comentaba:

E: ¿Pero creés que hay como... no sé si prejuicios o cierta mirada si eso lo hace una mujer ¿Es distinto que si lo hace un hombre?

A: ¡Sí, sí! (Con seguridad). Digamos, yo no lo hago, o sea... Pero sí hay, se nota. Digamos, hablando mal y pronto, si una mujer lo hace es una puta y si un hombre lo hace es un fachero. A ver, si un varón sube por ahí una foto ponele en la playa, con una malla, digamos, y medio en cuero ahí, no se le dice nada. Y por ahí si una mina sube una foto por ahí más jugada se le dice algo. Pero ya si un varón sube una foto en bolas también se le dice. No es que no, se le dice algo (Ares, 17 años).

Es interesante mencionar cómo hacia el final del relato, Ares introduce la cuestión de ciertos límites que pareciera que los varones tampoco pueden cruzar, al señalar que a ellos también se les marca cuando suben “fotos en bolas”. Otro de los jóvenes, señala dos elementos más a considerar junto con el juicio diferencial que recae sobre las mujeres al momento de presentarse *online*:

O sea, a la mujer la juzgan mucho más. Es como que tiene el doble de miradas encima, porque de última qué sé yo, al hombre no le dicen nada, pero a la mujer sí. Por ahí se siente más presionada. (...) Se comenta después (...) Ese es el problema, que a un varón nadie le dice nada. O sea, yo creo que cada uno puede subir lo que quiera, pero sabiendo que es Internet y que una vez que lo subís a Internet no se va más y que cualquiera tiene acceso (Marcos, 17 años).

Por un lado, la imposibilidad de controlar el modo, intensidad y velocidad en que se difunde la información una vez que comienza a circular por Internet. Esto último es visualizado como una suerte de condición que impone Internet y que hay que tener en cuenta para moverse allí. Por el otro lado, la existencia de “presiones extras” que reciben las mujeres para presentarse en las redes sociales virtuales: a la vez que tienen que cumplir con las regulaciones para no ser marcadas como “trolas”, tienen que ostentar cuerpos mostrables, ajustados a los cánones de belleza dominantes pero que deben ser exhibidos solo hasta cierto punto: “[las mujeres] tienen doble presión con las redes sociales. Ellas se quieren mostrar lindas y todo, y para dar buena impresión” (Marcos, 17 años).

En este contexto, tanto varones como mujeres sienten que son evaluados y criticados por otros, varones y mujeres, cuando muestran sus cuerpos en las redes. Sin embargo, una de las diferencias clave reside en que el tipo de calificativos que reciben unas y otros son distintos (trolas, putas vs. bananas, giles). En este sentido, las adjetivaciones que reciben las mujeres, aparecen reñidas con las regulaciones y la moral dominante tanto *online* como *offline*. A su vez, los estigmas que recaen sobre ellas se generan cuando no cumplen con los códigos del mostrarse, actúan a modo de justificante no solo de agresiones virtuales sino también como elementos que pueden contribuir a abusos y agresiones fuera de los espacios virtuales. De esta forma, los discursos ampliamente difundidos en los medios de comunicación que tienden a responsabilizar a las víctimas de distintos tipos de violencia de género, tienen también su expresión en las regulaciones que construyen los jóvenes para moverse en la arena *online*.

3. La historia de vida de Valentina

“Que el otro vea lo que estás haciendo”

Valentina tiene 17 años y desde el jardín de infantes asiste al Colegio Privado Casco Urbano. Vive a 20 cuadras, en una casa que sus padres construyeron cuando ella chica en Barrio Norte, zona residencial del Casco Urbano. Tiene un hermano menor que va al mismo colegio. Su papá estudió Administración de Empresas y es dueño junto a su familia de una cadena local de venta electrodomésticos, con sede en la ciudad de La Plata y en las ciudades vecinas. Su mamá estudió magisterio pero no ejerció, estudió y fundó su propio emprendimiento para eventos. Valentina quiere estudiar una carrera afín al comercio en la universidad estatal local y luego hacer un posgrado alguna universidad privada. No se proyecta continuando el negocio de su familia, aunque no descarta hacer sus primeros pasos allí.

Su familia ha tenido siempre una muy buena posición económica. Los viajes al exterior están dentro de las actividades regulares de su familia, prefieren ir a Brasil o el Caribe porque “la costa siempre está llena en verano”. Otras veces han aprovechado para recorrer Europa o Estados Unidos. A su vez, en el verano, Valentina se fue a Inglaterra dos meses con una amiga a hacer un curso intensivo de Inglés, práctica extendida entre varios de los entrevistados. Le gustaría viajar a destinos “más exóticos” como Marruecos o la India.

Se define como una muy inquieta, le gusta ir a baile (clásico y jazz), al gimnasio y estudiar

Inglés (a las horas que tiene a diario en el colegio se le suman clases a las que asiste por fuera), actividades que ocupan buena parte de su semana y a las que va caminando porque quedan a 5 cuadras de su casa. Como la mayoría de los jóvenes entrevistados, no se mueve en transporte público, sino en auto. Amante de la lectura, suele preferir tirarse en la cama a leer antes que mirar una serie, con las que asume tiene poca constancia. Comprar ropa, salir a comer y a bailar con amigas y su novio son también sus pasatiempos favoritos.

Las tecnologías han sido siempre abundantes y variadas en su hogar, cuestión ligada tanto a una posición social acomodada como a la empresa familiar. Las TD, particularmente, también han estado presentes desde temprano y rápidamente han llamado su atención. Como el resto de los jóvenes, comenzó jugando con la computadora, usó la Play Station brevemente (su hermano es quien tiene predilección por ese aparato) y cuando las redes sociales virtuales llegaron a su vida se sumergió de lleno en todas las que encontró en su camino. Tuvo un *blog*, Messenger, Facebook (el cual usó primero para jugar al Pet Society y luego como red social virtual), Twitter, Instagram, WhatsApp, Snapchat, Phhphoto. El pasaje de una a otra red, Valentina lo atribuyó a la moda en sus ámbitos de sociabilidad, dando cuenta así de la influencia de las relaciones sociales en las motivaciones para usar una tecnología. Es decir, del carácter socialmente constituido de los modos de relacionarse con las TD. Su primer celular lo tuvo alrededor de los 12 años, luego insistió hasta que le compraron el Blackberry que en ese momento despertaba el deseo de grandes y chicos y actualmente va por su segundo Iphone, marca de la cual asegura “no se vuelve más”.

A lo largo de su trayectoria de apropiación, Valentina se movió por las redes sociales virtuales como una “usuario publicadora relajada”. Su recorrido comenzó con los *books* en Facebook en el pasaje entre la primaria y la secundaria. Para hacerlos se juntaba con amigas y con una cámara digital se sacaban fotos con disfraces de princesas. Hasta ese momento, la dimensión lúdica era la que primaba. Si bien querían que les dieran “me gusta”, lo central era la diversión que les provocaba disfrazarse y fotografiarse, así como reafirmar vía *online* la pertenencia grupal: “no conocíamos el maquillaje [estábamos], con la ropa del colegio pero era hacer fotos o videos, también hacíamos videos graciosos. [Todo iba] al Facebook siempre! (...) había que mostrar las fotos, que estábamos juntas”.

A medida que fue creciendo, cambiaron las redes sociales virtuales y servicios de mensajería que usaba y también las motivaciones predominantes, y se volvió más importante ganar visibilidad, reconocimiento y aprobación, el cual llegaba en la forma de “me gusta”.

Si bien cada nueva red social virtual tuvo su momento inicial de uso “sin filtro”, con Instagram este período duró menos tiempo y la búsqueda por mostrar contenido “bello” siempre organizó las publicaciones. De esta forma: “nunca fue, poner, poner, poner, porque Instagram era como más te hacías la linda, fotito y ahora es reeee seleccionás la foto”. Así, una de las principales diferencias en el uso dado a Facebook, Twitter e Instagram fue la selección minuciosa que Valentina empezó a realizar del contenido a publicar: “ahora es "no, a ver qué foto subo, con qué filtro (...) antes cualquiera era! no nos importaba tanto, lo re hacíamos por nosotras, ahora es como que re analizas "ay, mirá lo que tenía puesto”. Este cambio es expresión del corrimiento de la familia como otro significativo para los niños y la ubicación de los pares en ese lugar de referencia (de Singly, 2005). De esta forma, se ponen de relieve transformaciones en el ciclo vital, en donde ya no los adultos más cercanos sino los pares por fuera del grupo familiar empiezan a ganar una mayor influencia en las prácticas y conductas, tanto dentro como fuera de los espacios *online*.

De acuerdo con Sibilia la subjetividad son “formas de ser y estar en el mundo, lejos de toda esencia fija y estable (...) sus contornos son elásticos y cambian al amparo de las diversas tradiciones culturales” (Sibilia, 2013: 20). Para la autora, la subjetividad es a la vez *embodied* y *embebed* (Sibilia, 2013: 20), es decir, se encarna en un cuerpo y está embebida de la cultura de la que forma parte, de las relaciones en las que se inscribe. Así, “cuando ocurren cambios en esas posibilidades de interacción y en esas presiones culturales, el campo de la experiencia subjetiva también se altera, en un juego por demás complejo, múltiple y abierto” (Sibilia, 2013: 20). En el contexto contemporáneo, Sibila reconoce una transformación en los modos en que los individuos se relacionan con las narrativas ficcionales: “cada vez más evaluamos nuestra propia vida “según el grado en que satisface las expectativas narrativas creadas por el cine” (...) valoramos nuestra propia vida en función de su capacidad de convertirse, de hecho, en una verdadera película” (Sibilia, 2013: 60).

Reconocida entre sus compañeros de su curso como “la que la tiene clara” sobre las redes sociales virtuales, Valentina se presenta en el espacio virtual cumpliendo al pie de la letra las regulaciones necesarias para tener un gran número de seguidores, ganar cientos de “me gusta” por publicación y generar interés en sus espectadores. Como nos contaba:

Si entrás al perfil de una chica que tiene todas fotos de ella, es “ah esta no tiene amigos, se re ama”. Después, re existen los días y las horas (...) los domingos a las 9 de la noche el inicio de Instagram estalla. (...) Porque como

que de día nadie está con el celular (...) En cambio de noche están todos tirados en la cama con el celular y tenés más me gusta. (...) Y ponele si subís muchas fotos seguidas es como "no, estás re densa", promedio es una foto por semana (...) por ahí antes era siempre subir, ahora decís "ay, no, no subo porque quemo el *outfit*⁵⁹".

En la enumeración de los códigos que hace Valentina, hay un análisis detallado sobre cómo llevar a cabo la *performance* en Instagram. Así, en la región posterior (Goffman, 2012) tiene lugar una minuciosa selección de qué tipo de fotos y en qué momento subirlas a la red.

Al recorrer su perfil de Instagram el acatamiento a las regulaciones es sorprendente: Valentina encarna en su presentación *online* el tipo ideal de usuaria de esa red según lo definido en sus ámbitos de sociabilidad. En su presentación, alterna fotos con amigas, con su mamá, su novio, sus compañeros de colegio, con otras en donde se la puede ver a ella en distintas situaciones: en viajes, tirada en el sillón de su casa sola o con su novio, vestida de fiesta y para salir. Portadora de un cuerpo que se ajusta perfectamente a la idea de cuerpo mostrable, Valentina se muestra sexy en algunas fotografías, aunque siempre dentro de los límites marcados por su círculo social: las fotos son lo que cualquiera de sus compañeros de escuela y amigos consideraría "cuidadas". No hay imágenes en bikini, ni ropa interior, ni tampoco en poses que su entorno consideraría que están en el límite de lo mostrable. En otras fotos, se muestra tierna y sonriente, disfrutando del momento, nunca aparece triste, enojada, o de una forma que no la favorezca estéticamente. La indumentaria nunca se repite: cuando las imágenes remiten a fiestas (por ejemplo: de egresados, casamientos) siempre luce vestidos distintos, cuando muestran un *outfit* para una salida nocturna ocurre lo mismo. La ropa que viste, a su vez, concuerda con la que podría aparecer en la que aparece en las secciones de moda de revistas como OhLalá y páginas de Instagram.

Los escenarios elegidos son lugares bellos: el living de su casa en donde predominan los colores beige en paredes, sillones y demás mobiliario, en sintonía con la indumentaria que visten Valentina y su novio; una callecita pintoresca repleta de guirnaldas en Palma de Mallorca, un mar repleto de veleros en Donostia, montañas y un cielo nublado en Bariloche.

Al analizar la presentación *online* de Valentina, hallamos que echa mano a un "arsenal de técnicas de estilización de las experiencias vitales y la propia personalidad para 'salir bien en la foto'" (Sibilia, 2013: 60). La apariencia resultante (Goffman, 2012) es producto de un

⁵⁹ En inglés *outfit* se refiere a una vestimenta o un conjunto. Su uso extendido en la moda hace alusión a la indumentaria elegida para una ocasión especial, como una fiesta o una salida.

intenso trabajo de estilización de la vida cotidiana (Sibilia, 2013), del cual Valentina da cuenta críticamente cuando señala:

Todo lo que Instagram y Snap es para caretear, es re superficial, re "subo una foto a Instagram pero para subir esa foto me tuve que sacar 100, la edité, la corté" y es en serio, ya sé es gracioso, pero es así: qué día, qué hora. (...) Y la subís y es como "ay no, fue re natural, viste". No, es mentira, estuve 3 horas viendo qué foto subir! (...) mostrás cierta imagen (...) si la estoy pasando mal no voy a subir una foto, si la estoy pasando bien voy a subir ocho fotos, ¿entendés?, querés mostrar que "ay, sí, re vivís en un cuento".

Una presentación del sí mismo "como si" vivieras en un cuento es así la última instancia de un trabajo recorrido que realizan los jóvenes de clases medias altas y en el que "tanto las palabras como las imágenes que tejen el minucioso relato autobiográfico cotidiano parecen exudar un poder mágico: no solo testimonian, sino que también organizan e incluso conceden realidad a la propia experiencia" (Sibilia, 2013: 40). Así, los modos en los que se los jóvenes de clases medias altas se presentan *online* no solo narran, nombran y describen su sí mismo, sino que, a la vez, lo modelan, lo realizan (Sibilia, 2013).

En el trabajo de presentación que lleva adelante Valentina en Instagram, también encontramos un profundo conocimiento y evaluación del establecimiento social (Mayol, 1999) en donde se mueve. Así, hay ciertos contenidos que son publicables en cada red social virtual:

Te vas de viaje, la fotito para que todos vean que estás de viaje (...) el último primer día de clases, hacés una fiesta los de 6to: fotito en Instagram (cambia el tono a uno más burlón) "último primer día", videito del último primer día, Bariloche foto que estás en Bariloche (...) si es vas a salir, estás linda, (...) o estás de novio, fotito de que estás de novio.

La belleza, la pertenencia y el consumo -en su versión salidas o viajes-son los elementos que organizan la lista de tipos de situaciones publicables en Instagram de Valentina. En esta definición, se dirimen los contenidos y prácticas que configuran los cuerpos y vidas mostrables. A su vez, se delimitan los contornos de un estilo de vida, el cual es indisociable de los recursos con los que cuentan los jóvenes para construir sus identidades (Croghan *et al.*, 2006) y de la clase social de pertenencia. De acuerdo con Fuentes, "Los actores construyen una fenomenología de la distancia y diferencia social que les permite distinguir(se) e

identificar por medio de gestos, estéticas y conformaciones anatómicas quiénes forman parte o no del mismo “círculo social” (...). (Fuentes, 2015: 70). En relación con esto, Valentina afirmaba:

Te juro, veo un perfil y te das...me doy cuenta! no de mala (...) los del interior como que no les calienta tanto, foto con el mate y los amigos, foto de las hojas estudiando, en cambio, el careta de La Plata, no, te sube (poniendo tono burlón) foto del desayuno, en la cama...que se vea el celular. Y el normal no, fotos normales, fotos con amigos, fotos solos.

Así, hay formas de mostrar los cuerpos y las prácticas en las redes sociales, de construir la presentación del sí mismo que les permiten a los jóvenes reconocerse como parte de y portadores de una misma clase social, y distinguir a los que corresponden a otros círculos de sociabilidad y posiciones sociales. Es interesante notar que, en las palabras de Valentina, se distinguen tres grupos: los del interior, los caretas de La Plata y los normales. Aunque sin decirlo, por el modo en que ella se mueve en las redes sociales virtuales, se ubica simbólicamente en este último grupo, los normales, en un movimiento que a la vez que reconoce la existencia de otros diversos, refuerza la identificación y jerarquía de su propio estilo. Consultada acerca del modo en que las diferencias de clase social se plasman en las redes sociales virtuales, Valentina señaló

V: das cuenta, no de prejuiciosa...

E: ¿[ponen] una foto con un fernet cortado...una coca cortada...?

V: no, bueno, eso ya...como que todos, pero...o sea, como que el fernet cortado todos, pero por ahí, ¿quién la subiría la foto? ¿entendés?

“Los circuitos de sociabilidad constituyen instancias donde se invierte, produce, circula y regula el conjunto de contactos, amigos, conocidos, familiares, donde esas tramas sociales se densifican y adquieren valores diferenciales encarnadas en prácticas, cuerpos y sentidos” (Fuentes, 2015: 85). El relato de Valentina pone de relieve que las diferencias entre clases en la arena virtual no necesariamente se configuran a partir de prácticas distintas, sino que la diferenciación se vincula con fronteras simbólicas y sociales (Lamont y Molnar, 2002) que se articulan de formas específicas según el contexto. La acción *offline* es la misma: tomar fernet de una botella de plástico cortada a la mitad, pero mostrarlo en una arena pública como una red social virtual y el modo en que se lo hace, traza una línea entre clases sociales.

CAPÍTULO 7

DESEABILIDAD, PRIVACIÓN Y PRIVILEGIO EN LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

En el presente capítulo nos proponemos analizar cómo se han configurado y experimentado desigualdades en torno a las tecnologías digitales a lo largo de las trayectorias de vida de los jóvenes de clases medias altas platenses. Para ello, en primer lugar, indagamos en los procesos de construcción de deseabilidades colectivas en torno a las TD y las prácticas que estas habilitan. En segundo lugar, exploramos los modos en que los jóvenes consideran los privilegios y privaciones relativas a las TD. En particular, nos interesa comprender cómo valoran las desigualdades asociadas al acceso y uso de TD cuando de jóvenes en posiciones desventajosas se trata. Por último, presentamos una historia de vida a partir de la cual ilustramos la configuración de deseabilidades en torno a las TD.

1. Deseabilidades en torno a las tecnologías digitales

Los modos en que se configuran las desigualdades, sean materiales o simbólicas, están íntimamente relacionados con los deseos que los grupos humanos construyen en torno a bienes y prácticas. De esta manera, la configuración de la privación relativa y, por lo tanto, de las desigualdades, se relaciona también con el modo en que histórica y culturalmente ciertos bienes, saberes y prácticas adquieren cierto “grado de deseabilidad colectiva” (Lahire, 2008: 6). De acuerdo con Lahire, el aspecto “colectivo” es un elemento clave, es necesario que “las ganas de acceder a determinada serie de bienes o prácticas animen y motiven a una población mucho más vasta” (Lahire, 2008: 7) ya que “las “deseabilidades” cultivadas en los límites de subgrupos o de pequeñas comunidades nunca construyen condiciones de aparición de desigualdades sociales” (Lahire, 2008: 6). En este sentido, sostiene que es central interrogarnos bajo qué condiciones históricas y culturales “una diferencia social (o cultural) puede volverse una desigualdad social (o cultural), porque no toda diferencia social es interpretable en términos de desigualdad social” (Lahire, 2008: 6). Para el autor, la desigualdad se relaciona con la creencia en la legitimidad de un bien, saber o práctica y en cómo estos adquieren una elevada deseabilidad colectiva en momento histórico dado. De esta forma, “lo que marca la distancia entre una diferencia social y una desigualdad social de

acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etcétera, es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables” (Lahire, 2008: 6).

En la misma sintonía, para Dubet (2012) la relación entre diferencias y desigualdades es muy estrecha y generalmente sobre las primeras suelen montarse argumentaciones que terminan justificando la construcción de desigualdades. En este sentido, “desde que las desigualdades obligan a jerarquizar a los individuos, sus “diferencias” fundan y legitiman las desigualdades. Las máquinas para producir desigualdades inscriben las diferencias en la estructura social” (Dubet, 2012: 107). En relación con esto, el consumo es un “eje fundamental del proceso de articulación entre la producción y la reproducción social” (Alonso, 2004: 7). Sin embargo, las prácticas de consumo no operan como espejo de éstos procesos, sino que poseen lógicas propias y una cierta autonomía (Alonso, 2004: 8).

Desde una perspectiva antropológica, el consumo es entendido como una práctica fundamental en la construcción y estabilización de significados que, a la vez, crea experiencias, establece y mantiene relaciones, clasifica, jerarquiza y hace visibles y estables las categorías en cada cultura, excediendo el uso material de mercancías para la subsistencia (Douglas e Isherwood, 1990). Asimismo, el consumo opera como nexo con algunos y barrera con otros, ya que a través suyo se delimitan los contornos que separan a un estilo de vida de otro, así como se configuran experiencias que los acompañan y sostienen (Saraví, 2015a: 218).

De acuerdo con Croghan *et al.* (2006) el consumo es una práctica clave en la construcción de identidades entre los jóvenes, en tanto les provee “un repertorio constantemente cambiante de dispositivos por medio de los cuales construir y mostrar su identidad” (Croghan *et al.*, 2006: 464). Al mismo tiempo, es a través de las prácticas de consumo que los jóvenes negocian relaciones, pertenencias y posiciones en sus grupos de amigos (Croghan *et al.*, 2006).

Teniendo en cuenta lo señalado, optamos por un abordaje de las prácticas de consumo de los jóvenes de clases medias altas que no ignore el aporte de las estructuras sociales y económicas a la configuración de consumos y estilos de vida, pero que a la vez considere que

Así como el gusto y las opciones estéticas de los agentes dominantes no pueden ser interpretados solo a la luz de la libertad (frente a la necesidad de los subordinados), sus prácticas de consumo y del tiempo libre tampoco

deberían ser asimiladas a elecciones por completo autoconcientes y transparentes fruto de una voluntad siempre autoregulada (Iuliano, 2010: 46)

Esto implica trascender la visión de las clases privilegiadas como “como consumidores exclusivos y liberados que se realizan y legitiman a través de la apropiación de los bienes culturales, galvanizando simbólicamente la reproducción de su condición de clase” (Iuliano, 2010: 46) e interrogarse por las prácticas, relaciones, procesos que tienen lugar en relación al consumo, y por lo que ello significa, habilita y constriñe para estos actores sociales.

1.1 Familia, amigos y publicidades

Como señalamos en el capítulo 4, las principales motivaciones para la llegada de las primeras TD al hogar se vincularon con cuestiones profesionales y laborales de las madres y padres de los entrevistados, así como con intereses y *hobbies* de éstos ligados al uso de tecnologías, en un contexto global de aumento de la producción TD y su expansión hacia diversos mercados. Ahora bien, si estos fueron narrados por los entrevistados como los factores detrás del consumo de TD por parte de los adultos del hogar, a lo largo de este apartado nos proponemos identificar el proceso por medio del cual, a través del tiempo, diferentes TD se volvieron bienes deseables para y por jóvenes de clases medias altas.

En la configuración de las deseabilidades en torno a ciertos artefactos tecnológicos (computadoras y consolas de videojuego, primero, y teléfonos celulares después) hay ciertos factores que se destacan en las biografías de los jóvenes de clases medias altas: la publicidad, la familia y el grupo de amigos

Las publicidades presentes en los canales infantiles que los entrevistados miraban cuando eran niños, tuvieron participación en la configuración de representaciones en torno a las TD que las ubicaban como objetos ligados al entretenimiento. Junto a esto, hallamos que la publicidad sobre juguetes, juegos y sitios *web* que aparecía reiteradamente en esos canales también contribuyó en la construcción de deseabilidades colectivas en torno a ciertos artefactos tecnológicos. La participación de la publicidad en la construcción del deseo en torno a diversos bienes entre niños es de larga data, especialmente en el caso de la televisión y el pedido de regalos a padres y madres (Caron, 1974). De acuerdo con Duek “La presencia de los personajes de los programas televisivos en diferentes objetos, juegos y juguetes no es nueva. Lo que sí encontramos como novedoso es lo que llamamos “la continuación del

consumo de televisión por otros medios” (Duek, 2014: 17), es decir “la presencia de los personajes de los programas en diferentes soportes electrónicos” (Duek, 2014: 17). En los relatos de los entrevistados, la publicidad tanto páginas *web* de los personajes de los dibujos animados, como juguetes con imágenes de éstos era recordada como una de las fuentes que incentivaba al consumo, como señalamos en el capítulo cuatro. Yo recordaba una de las jóvenes:

Yo antes era con la tele en mi casa, mi hermano y yo estábamos así 24 horas, en verano ponele las 24 horas, y vos escuchabas todo el tiempo “entrá a disney.com” y vos estabas tipo ¿qué será? Y yo entraba. (...) Entonces vos tenías los juegos con los dibujitos. Y me acuerdo, sí, que eso fue lo primero así que usé.

Camila (16 años)

Las palabras de Camila ponen de relieve la articulación entre la publicidad televisiva orientada específicamente para niños y el consumo de juegos a través de plataformas *web*. Cuestiones similares han comentado otros entrevistados respecto de juguetes que deseaban a partir de lo que veían en la televisión o en la casa de sus amigos, o del deseo por tener la última versión de la Play Station disponible en el mercado. De acuerdo con Duek “la venta de juguetes, objetos, vestimenta, servicios y juegos de computadora y consolas aumenta exponencialmente desde que los publicitarios y especialistas se dirigen directamente a los más chicos en lugar de intentar convencer a los padres” (Duek, 2014: 209).

En este contexto, padres y madres, toman constantemente decisiones sobre qué hacer frente a las insistentes demandas de sus hijos, abriéndose negociaciones y pactos más o menos implícitos entre ambos:

“el Blackberry lo pedí porque todos tenían y bueno, yo también quería (...) todos hablaban por Blackberry Messenger y yo quería también tener, entonces los estuve molestando y después de un boletín bueno me lo regalaron”
(Faustina, 17 años)

Según Duek (2014), las calificaciones obtenidas en la escuela participan en la construcción de deseos sobre determinados bienes, así “en muchas familias de los niños y niñas entrevistados el boletín de calificaciones (el resumen bimestral o trimestral del rendimiento de los niños en

la escuela) era un gran disparador del consumo” (Duek, 2014: 85). Como podemos notar a partir del relato de Faustina, las mismas dinámicas familiares señaladas por Duek (2014) fueron halladas en nuestra investigación. Al indagar un poco más en el contexto en que ese “boletín bueno” había sido el trampolín al Blackberry, Faustina hizo explícitos los términos del contrato que tiene con sus padres:

F: hay ciertas condiciones en mi casa (...) hay que tener buenas notas y eso. Después es como que ya estoy más grande (...) sé las cosas que tengo que hacer y qué no, y tampoco nos peleamos y tampoco le miento, así que está bien. Pero el boletín tiene que venir aprobado.

E: Y cuando aparece una baja, ¿tus viejos...?

F: me dicen: “No puede ser así, tenés que tenerlas aprobadas, es lo único que te pedimos. No hacés nada fuera del colegio, mínimamente traeme las cosas aprobadas”. Entonces yo digo, “sí, tenés razón”, no tengo otra respuesta que encima “tenés razón”.

Faustina (17 años)

Podemos advertir aquí no solo los términos del intercambio “boletín bueno-regalo de objetos deseados”, sino también cuáles son las expectativas y responsabilidades asignadas por los padres de una joven de clase media alta: estudiar y aprobar las materias del colegio. De esta forma, si para Faustina el premio a un buen boletín fue el Blackberry que tanto venía pidiendo a sus padres, un boletín “con bajas” puede provocar la amenaza de no realizar los viajes que anualmente hace con su mamá a Miami para ir a la playa y hacer *shopping*.

Vemos sí que la escuela participa tanto como una instancia socializadora para el consumo, como analizamos en el capítulo 4, sino también que los resultados escolares son muchas veces procesados al interior de las familias como disparadores de premios o castigos. A la misma vez, la escuela actúa como ámbito enclasante: los bienes que circulan allí son los que se vuelven deseados y las posesiones de los compañeros de colegio operan como la medida de consumo.

El deseo sobre las TD se configura así en un ida y vuelta entre lo que se publicita en los canales de televisión infantiles y aquellos bienes que se tienen, se usan y se nombran en el círculo de pares y en la familia, siendo ésta un ámbito poderoso para generar el deseo de consumo (Lunt y Livingstone, 1992). Las motivaciones para desear determinado aparato también experimentaron cambios en los recorridos biográficos. Durante la niñez “el deseo de tener un objeto (cualquiera sea) se organizaba por lo que se veía en los medios de

comunicación y por los objetos que circulaban en la casa de amigos cercanos” (Duek, 2014: 210). Llegadas la preadolescencia y la juventud, las menciones a la publicidad decayeron en el relato de los jóvenes cuando se refieren al momento actual y emerge con más fuerza el significado que asocia a las TD con el deseo por tener los mismos bienes que poseen amigos y compañeros de colegio.

1.2 Iphone sí-Iphone no

La búsqueda por “tener lo que todos tienen” estuvo siempre en la base ser la cual se configuró el deseo en torno a distintas TD a lo largo de las biografías de los entrevistados. El cambio sustancial que tuvo lugar a partir de la preadolescencia se vincula con el pasaje del consumo de contenidos televisiones destinados a niños (canales infantiles) a un consumo de contenidos audiovisuales más centrado en la demanda a través de plataformas *online*, como analizamos en capítulos anteriores. Esto tuvo como contrapartida que los entrevistados dejaron de estar expuestos al tipo de publicidad que circulaba por los canales infantiles. En este sentido, los mayores agentes publicitarios para el consumo de TD comenzaron a ser los propios ámbitos de sociabilidad *online* y *offline* por los que se movían los entrevistados.

En capítulos anteriores dijimos que el celular propio se había convertido en el objeto por excelencia durante la preadolescencia y la juventud. Ahora bien, a lo largo de las entrevistas hallamos que las características técnicas del objeto, y lo que a partir de éstas se habilita, junto con la deseabilidad en torno a ciertas marcas y el precio de los aparatos eran elementos claves en la decisión de consumo de los jóvenes. En el caso de los entrevistados, la conjunción de estas cuestiones puede ser resumida en las posiciones en torno al Iphone de Apple como *smartphone* que genera adhesiones y odios. Para analizar esto, retomamos, una vez más, los aportes del Constructivismo Social de la Tecnología. Desde esta perspectiva, se entiende que “distintos grupos sociales poseen interpretaciones radicalmente distintas de un artefacto tecnológico” (Pinch y Bijker, 2013: 54). Pinch y Bijker (2013) caracterizan a estos grupos bajo el concepto de “grupo social relevante”, en donde se encuentran grupos o individuos, organizados o no, e instituciones, cuya característica central es que “compartan el mismo conjunto de significados, vinculados a un artefacto específico” (Pinch y Bijker, 2013: 41-42). Si bien los autores recurren a este concepto para analizar el proceso de estabilización de artefactos tecnológicos a lo largo de la historia, consideramos que, adaptaciones mediante, tienen potencial para nuestro caso, especialmente producto de la configuración de grupos

“anti” y “pro” un determinado objeto que emerge tanto en el caso estudiado por los autores como en relación al Iphone en esta investigación.

La diferenciación entre quienes tienen Iphone y quienes han elegido otras marcas emergió a lo largo de los encuentros con los jóvenes cuando fueron consultados sobre su trayectoria con los teléfonos celulares. Quienes tenían Iphone explicitaban el recorrido que habían hecho hasta llegar a esa marca, que no había sido la primera en ningún caso, pero sí la última. Es decir, quienes tenían algún modelo de Iphone en ese momento, señalaban que luego de experimentar el uso de ese *smartphone* no querían ni podían volver a otras marcas:

E: ¿y cómo fue que pasaste del Blackberry al Iphone?

V: se empezó a usar el Iphone (lo señala como con un tono de obviedad, como algo natural), o sea empezó como todo, empezó a usarse y empezó a usarse lo otro, vamos con lo otro (se ríe), re consumista.

E: claro, y ahora cambiarías de marca?

V: es un camino de ida.

Valentina (17 años)

Como sostuvimos más arriba y podemos apreciar en el relato de Valentina, para ese entonces lo que se usaba en el grupo de amigos y en los ámbitos de sociabilidad había empezado a ganar peso en las decisiones de consumo de los jóvenes.

Por su parte, quienes poseían celulares de otras marcas (Nexus, Samsung, Acer, entre otras) se apuraban a argumentar los motivos que los habían llevado a no tener Iphone. Si bien en algunos casos las motivaciones estaban signadas por elevado costo de estos celulares, en la mayoría de las experiencias el posicionamiento de los jóvenes era producto de una conjunción de valoraciones sobre distintas cuestiones. Por ejemplo, argumentos basados en las características técnicas:

Yo de tecnología me informo mucho, me gusta. Este es el celu que me compré la última vez, que es el Nexus Huawei 6P, que la línea de Google de celulares (...). Son celulares muy buenos. Es con Android. Yo Apple no. Odio a Apple, porque te limita muchas cosas. (...) Si vos te ponés a fijar especificaciones, yo con 200 dólares menos me compré este celu que es mejor que el iPhone. Y aparte tiene Android, o sea, en Apple todo está restringido, todo. Te limita mucho el IOS, el sistema operativo, no te deja hacer muchas cosas. Android es muchísimo más libre, te deja programar el celular, te deja hacer de todo. Aplicaciones que podés instalar de afuera, todo.

Marcos (17 años)

Poniendo el énfasis en su gusto por la tecnología, en su conocimiento sobre el tema y en el carácter restrictivo del sistema operativo de Iphone (IOS), Marcos argumentaba en contra de esta marca. Así para él, instalar cualquier tipo de aplicación, programar, en definitiva experimentar con el sistema operativo del teléfono era una condición central. Sin embargo, los motivos técnicos también se entramaban con argumentos que se justificaban en el estatus social del aparato:

O sea, todo el que usa Apple lo hace por algo social, porque es como el celu que tienen que tener todos. (...) Porque es el iPhone, porque lo tienen todos los famosos (...) me parece tipo falso, que no lo hacen por la tecnología en sí, lo hacen porque es el iPhone.

Marcos (17 años)

En las palabras de Marcos podemos notar que el deseo por “tener lo que tienen todos” que dijimos es un elemento nodal en las prácticas de consumo de los jóvenes entrevistados adquiere un límite. Para él, en este caso, seguir la moda de lo que tienen todos implicaría comprarse un celular de menor calidad y características técnicas, un aparato por el cual se paga la marca más que su funcionalidad, argumento que está en el corazón de la negativa de Marcos a comprar un Iphone.

Ahora bien, el grupo “pro Iphone” también esgrimía basamentos técnicos en su decisión de consumo, como nos comentaba una entrevistada:

El sistema operativo es reee práctico. Todo! Mirá, ponele necesitás desbloquear el celular, con el dedo, ya está! ponele que ahora también existe eso (en otros celulares), tenés a Siri que le decís ponele "open WhatsApp" y te abre WhatsApp, o "send a message", la alarma, todo (...) las fotos estén por días, por fecha, con lugar (...) como que tiene un montón de aplicaciones así re prácticas, bueno, ponele calculadora todos los celulares tienen, todo, tiene todo! o sea, todo me gusta, (...) porque aparte te re acostumbrás, es re diferente de un Samsung, y posta una vez que entras en Iphone...es re perfectito el Iphone, me encanta!

Valentina (17 años)

Las características del sistema operativo del Iphone que para Marcos eran un elemento en contra del aparato, en el caso de Valentina aparecen como uno de los elementos centrales que

configuran su preferencia por este celular. Así, ella destaca que el Iphone le resulta “re práctico” para cualquiera de los usos que ella frecuentemente le da al celular, así como valora las aplicaciones que trae y el modo en que se organizan tanto éstas como los contenidos. A diferencia de Marcos, no valora la posibilidad de explorar con el celular sino que todo funcione bien, que sea “perfectito”. Al igual que en el grupo de los “anti”, Valentina como referente del grupo “pro Iphone” tiene también sus razones vinculadas al estatus social del artefacto:

E: que sean por ahí como algo deseado lindo, ¿aumenta el deseo?

V: o sea cuando arranqué fue por eso, porque era "el Iphone", pero después es reee práctico, o sea, me re acostumbré a Iphone (...) aparte era como "Iphone" (poniendo tono para dar a entender que era algo deseado, valorado), después, o sea, chau, ya está

Valentina (17 años)

En la argumentación de Valentina, su primera aproximación al Iphone sí fue motivada por la búsqueda de distinción, en un contexto en el cual no todos sus amigos ni conocidos tenían este tipo de teléfono. Para ella, en ese entonces, el celular era “el Iphone”, un bien deseado por varios pero accesible para algunos. Sin embargo, en la actualidad considera que sigue optando por esa marca porque se acostumbró y le parece muy práctico, intentando borrar así las huellas de la deseabilidad forjada grupalmente en torno al dispositivo.

Para Csikszentmihalyi y Rochberg-Halton los significados simbólicos de los objetos alternan entre dos fuerzas: la diferenciación y la similaridad. La primera opera “separando al poseedor del objeto del contexto social y destacar su individualidad” (Csikszentmihalyi y Rochberg-Halton, 1981: 38), en la segunda, por el contrario, “el objeto expresa simbólicamente la integración del poseedor en su contexto social” (Csikszentmihalyi y Rochberg-Halton, 1981: 39). La ambivalencia entre “tener lo que todos tienen” y distinguirse marca los relatos de los entrevistados, especialmente cuando son consultados por las decisiones de consumo de *smartphones*. Mientras “tener lo que todos tienen” implica, en lo básico, tener un *smartphone* que habilite a las mismas prácticas que llevan adelante los pares, en la elección de la marca se ponen en juego cuestiones que van más allá de lo que el artefacto permite hacer.

De acuerdo con Dubet,

Cada cual quiere construir para sí el conjunto más singular y distintivo posible.

La tiranía de las marcas reina en las aulas y las tribus de los *looks*, y los estilos se multiplican a fin de que cada uno se provea de una *desigualdad simbólica* que le sea favorable y, sobre todo, que aparezca como una dimensión de su personalidad (Dubet. 2015: 28).

Sin embargo, no todo es búsqueda de diferenciación entre los jóvenes entrevistados. Así, las prácticas de consumo y la apropiación de las TD terminan inclinándose a favor de la pertenencia a los propios ámbitos de sociabilidad. Al respecto, Croghan *et al.* han señalado que “los esfuerzos de los jóvenes para construir y mantener estilos identitarios aceptables tienden a producir conformidad más que diferencia” (Croghan *et al.*, 2006: 471). Así, lo que está en juego es “ser aceptado, encajar y ser copiado por otros que no son tan populares en los ámbitos de sociabilidad” (Croghan *et al.*, 2006: 471). Entonces, si tener un bien es una parte clave del consumo, compartir experiencias, prácticas y significados son también elementos claves (Douglas e Isherwood, 1979: 91). En el mismo sentido, “una Mac, un iPhone, una camioneta, que al igual que la bolsa Prada son bienes materiales que comunican y transportan un significado social (...) son mercancías que “deben” tenerse y experimentarse” (Saraví, 2015a: 196).

De esta forma, detrás del “todos tienen”, que opera material y simbólicamente como legitimación del deseo en torno a las TD, se oculta una idea más potente, la que confiere a las TD el poder, al menos imaginario, para garantizar la pertenencia.

A lo largo de las entrevistas que realizamos con los jóvenes, la posesión de distintas TD emergió constantemente en articulación al binomio “lo que tengo-lo que deseo” y al contenido que, en cada momento biográfico, éste adquiriría. El modo en que se habla de las TD no debe ser soslayado: al nombrarlas se delimitan sus contornos y el valor social asignado, a la vez que se destacan ciertas características y se pasan por alto otras (Caron y Caronia, 2007). En este sentido, la forma en que las personas se refieren a las TD da cuenta también cómo las experimentan (Burrell, 2009). En nuestro caso, nombrarlas como aquello que “todos tienen” expresa la búsqueda de legitimación del deseo por consumir el bien, y da cuenta de su significado más potente, el que confiere a las TD el poder para garantizar la pertenencia a los ámbitos de sociabilidad y a un universo de significados y prácticas compartidas.

Para analizar los modos en que apropiación de TD y desigualdades se vinculan, Helsper retoma los aportes del concepto de privación relativa y propone pensar en términos de

“relatividad social de las desigualdades digitales”⁶⁰ [*social relativity of digital inequalities*] (Helsper, 2016). A partir de esto, sugiere analizar cómo se configuran desigualdades en relación a las TD haciendo énfasis ya no solo en elementos a nivel estructural, ni tampoco individuales, sino en las relaciones, es decir, en los procesos a nivel grupal -y sus cambios- y de qué forma allí se construyen los vínculos con las TD y experiencias relativas a la inclusión-exclusión (Helsper, 2016: 2). En este sentido, se vuelve importante considerar de manera contextual e intragrupal cómo se construyen deseos en torno a la posesión de TD y saberes relativos a éstas. Helsper también considera que una de las contribuciones del enfoque de la privación relativa al estudio de las desigualdades y su relación con las TD se vincula con estudiar de qué manera, en los espacios que habitan cotidianamente, las personas construyen opiniones y decisiones en torno a las TD, a la vez que en esas interacciones construyen a ciertos otros, a los similares, como referencias para compararse (Helsper, 2016).

La expresión “todos lo tienen” aparece de manera recurrente cuando los jóvenes comentan los motivos que los inclinaron hacia tal o cual dispositivo, aplicación o red social virtual. Ese “todo” actúa a modo de legitimación para desear y tener un bien en pos de “no quedarse afuera”, de “ser como todos”. Y esta totalidad, se construye desde lo más cercano, a partir del grupo de amigos más íntimo. De esta forma, el deseo en torno a un objeto que “todos tienen” se construyó entre los jóvenes con referencia a los vínculos más próximos con amigos, compañeros de escuela o deportes. Este deseo se configuró según el “principio de similitud” de la teoría de la privación relativa (Helsper, 2016: 9) para el cual los individuos se evalúan a sí mismos, perciben su posición y posibilidades en relación con su valoración sobre la situación de quienes consideran sus similares, más que con un juicio sobre la posición de los no similares (Helsper, 2016). Así, fue en espacios micro y homogéneos en términos de posición social, aunque sin excluir la participación de procesos macrosociales, que los jóvenes de clases medias altas encontraron puntos de referencia y comparación para el consumo de TD.

Con respecto a la dimensión relacional de la privación y la desigualdad, el recuerdo de una de las entrevistadas respecto al momento en que cambió de colegio (en el tránsito de primaria a secundaria, alrededor de los 12 años) que nos permite ilustrar lo que venimos analizando. Según relató, cuando empezó en la nueva escuela una de las primeras diferencias que identificó fue que el teléfono celular que ella traía “con tapita” y que en su colegio anterior era

60

Traducción propia.

el estándar para las personas de su edad, en el nuevo ámbito no gozaba del mismo estatus, era ya un teléfono “viejo” en un contexto en donde buena parte de sus nuevos compañeros tenían ya para ese entonces el modelo Blackberry, cuyas prestaciones técnicas eran más amplias y que, a su vez, era “la novedad” de ese momento no solo para pre adolescentes, sino también para jóvenes y adultos:

Y después acá en la escuela me compraron uno un poco más avanzado, porque yo entré acá y en el colegio que iba antes no pasaba nada, tenías el de tapita y no era nada. Pero acá era distinto, ¿viste? A veces pasa que como ellos venían de primaria, eran más, y por ahí los padres eran más avanzados, tenían más cosas. Y vos le veías así que tenía un BlackBerry, tenía 12 años y vos le decías, “¿qué?” Yo estaba con el de tapita y me lo empezaba a guardar.

Camila (17 años)

Por lo tanto, al interior de un grupo social que, como hemos señalado, se caracteriza por una abundante disponibilidad de TD en el hogar desde temprana edad, a diferencia de otros sectores sociales (Benítez Larghi, Lemus, Moguillansky y Welschinger Lascano, 2015) tuvieron lugar procesos de diferenciación en donde el poseer o no ciertos artefactos ubica subjetivamente a estos jóvenes en posiciones desiguales. En este sentido, el grupo de amigos, o compañeros de colegio, más cercano es la referencia directa, la “medida de la igualdad-desigualdad” que se construye en las experiencias de los niños y jóvenes. El hecho de que “todos tengan” algo que uno no tiene se juega como sinónimo de inclusión-exclusión simbólica en los ámbitos micro, incluso en sectores sociales privilegiados.

1.3 Tener, hacer, decir

Las TD se configuraron como artefactos deseados por jóvenes de clases medias altas desde temprana edad en un contexto de abundancia de dispositivos tecnológicos y saberes y habilidades para utilizarlos. Sus trayectorias se estructuraron en torno a tres prácticas que diferenciamos analíticamente, pero que cobran sentido únicamente como parte de una experiencia integral, en tanto cada una habilita a la siguiente: tener, hacer, decir. Éstas tres prácticas son, a su vez, elementos constitutivos de la experiencia de consumo de TD.

El consumo de TD adquirió así diversos significados en las biografías de los jóvenes de clases medias altas entrevistados, sin embargo hay uno que se destaca por excelencia: este consumo es para ellos pertenencia, es aquello a través de lo cual se pueden volver un poco más

“iguales” a sus amigos y compañeros de colegio, aquello que les permite no solo tener, sino también hacer y decir en relación a ello, que les garantiza estar actualizados, estar incluidos, estar adentro del (su) mundo.

Sin embargo, no basta con “tener lo que todos tienen” sino que se habiliten ciertas prácticas, acciones, actividades y, especialmente, cierta sensación de experiencia y significados compartidos:

M: O sea, ya no tener WhatsApp era como re antisocial, el año pasado. (...) Ponele, un día me acuerdo de haber ido al boliche, ¿viste? Y haber hablado con una mina. Me fui y dije “qué bronca, porque si tuviera WhatsApp le podría haber pedido el WhatsApp y le podría estar hablando y le podría hablar después”. Me acuerdo que ese día me dio mucha bronca no tener WhatsApp. Mateo (17 años).

De esta manera, no solo tener cierto artefacto tecnológico, por ejemplo una computadora o un celular, o aplicaciones, como WhatsApp o Snapchat, sino también las prácticas que sobre sí mismos y en relación a los otros que con ello pueden surgir, son cuestiones clave para los jóvenes. En el relato de Mateo se pone de relieve una cuestión fundamental: no tener una aplicación tan significativa para los jóvenes como WhatsApp te hace pasar por “antisocial” a la vez que inhabilita la comunicación en la manera en que lo están haciendo “todos”. Es decir, aunque Mateo sí podía efectivamente comunicarse de otras formas, lo significativo era hacerlo del modo definido y predominante en el entorno de pares. En el caso de Mateo, como tantos otros de los varones que hemos entrevistado, hay una asociación también con la posibilidad de entablar relaciones amorosas sirviéndose de las aplicaciones para mensajería. Así, la no posesión de la aplicación implica no solo perjuicios en torno a la comunicación con amigos sino con personas que les interesan.

Una situación similar con su grupo de amigas nos relató una de las entrevistadas cuando le preguntamos por su teléfono celular:

Lo detesto con mi vida. Porque estoy atrasada, ¿entendés? Yo tengo WhatsApp, y no tengo espacio para nada más que para WhatsApp. (...) Viste que ahora todos se mandan Snapchats. Yo no tengo (...) Y ahora que se puso de moda (...) están continuamente con Snapchat y ahí sí que me siento un poco como dejada de lado, porque se mandan fotos y “ay no sabés el Snapchat que me mandó”.

Luz (17 años)

Una vez más, el tener y el hacer son cuestiones indisociables en la experiencia de los jóvenes con las TD. En este caso, Luz tiene celular pero por sus características técnicas “atrasadas” según ella, no soporta aplicaciones como Snapchat. Así, la pertenencia no se juega en el mero consumo material del bien, sino que

poseer ciertos productos o realizar y participar en determinadas actividades pueden constituir puentes que vinculan, construyen lazos, y que reafirman un sentido de integración y pertenencia, pero también pueden actuar como murallas que separan, que producen el encerramiento de un grupo y que bloquean el acceso a otros (Saraví, 2015a: 216).

Si bien las fronteras que en este caso se erigen están muy matizadas, ya que Luz no deja de ser parte de su grupo de amigas por no tener Snapchat, es interesante rescatar que la imposibilidad de tener y utilizar esta aplicación es procesada por la joven como una falta y como una suerte de línea demarcatoria entre lo que sus amigas pueden hacer y lo que ella no. Al respecto, recuperamos lo señalado por Saraví en relación a ciertos bienes que “tienen un impacto directo sobre las relaciones sociales, las oportunidades de interacción, y la sociabilidad en general. Los bienes son dotados de una vida social, y luego su materialidad impacta sobre la vida social” (Saraví, 2015a: 220).

Entonces, si bien pareciera que con tener el objeto o aplicación deseados y poder usarlos alcanza, la pertenencia va más allá porque las TD son también temas de conversación, vehículo de prácticas, elementos clasificadores, dispositivos dentro de rituales, herramientas para la diferenciación. Son, en definitiva, artefactos hablados:

Porque en realidad, lo que pasa, es que lo están haciendo en frente mío todo el tiempo: (poniendo tono burlón). “Ah, me mandaste un Snap” “sí, lo acabo de ver”, y como que yo me siento re apartada en eso.(...) lo mencionan todo el tiempo y yo ahí sí me siento un poco apartada, porque yo no lo tengo. (...) Yo creo que si lo tuviera en el celular tampoco lo usaría mucho, pero lo tendría (...) y tal vez lo podría abrir ahí y verlo y cagarme de risa o tener un tema de conversación.

Luz (17 años)

En las trayectorias de apropiación de los jóvenes de clases medias altas, la posesión material del bien tecnológico emerge como un aspecto clave: es a través de ésta que se inicia el recorrido por medio del cual usan los aparatos, los resignifican y comparten experiencias con sus pares. Esto no implica que no existan significaciones previamente a poseer los aparatos sino que éstas trayectorias tener o no el artefacto actúa como una divisoria en la relación que los jóvenes establecen con cada dispositivo. La posesión personal o familiar (dependiendo del aparato) adquiere entre éstos jóvenes un carácter estructurante de la apropiación, que no puede ser desligado de significaciones sobre las TD como objetos personales presentes en sus ámbitos de sociabilidad. Así, “tener” es simbólica y materialmente condición para el hacer.

El “hacer” se refiere al universo de posibilidades que emergen para los jóvenes una vez que poseen el aparato: buscar contenidos e información de interés, gestionar relaciones de amistad y amorosas, construir identificaciones, expresarse, entre otras. Cabe mencionar que aunque “hacer” es potencialmente infinito, en la práctica recorre los caminos de aquellas actividades y modos de actuar que se configuran como significativos, habilitados, y legítimos en el grupo de pares.

Por último, “decir” remite a la posibilidad de nombrar aquello que se tiene y se hace, es un elemento clave que actúa a modo de cierre del recorrido iniciado con el tener. Nombrar y hablar de lo que se tiene y se hace es igual de importante que efectivamente tener el bien y poder hacer con éste, en tanto el poder decir es la garantía de participar en un universo de sentidos compartidos. Es la parte de goce del consumo dada por “el hecho de compartir nombres” (Douglas e Isherwood, 1990: 91). Así, el consumo es en las trayectorias de apropiación de las TD tanto vehículo para prácticas sobre sí mismos, como para la conformación y sostenimiento de relaciones con sus pares.

De esta forma, mientras que poseer el artefacto es una parte importante de la experiencia con las TD, es también lo que abre potenciales prácticas sobre sí mismo y sobre los otros, acciones que emergen en los grupos de referencia de éstos jóvenes como deseables y, como veremos más adelante, también como marcas de la pertenencia a determinados ámbitos de sociabilidad. El decir, por su parte, es lo que asegura, al nombrar lo que se tiene y lo que se hace, que se comparten significados y experiencias.

De esta forma, el consumo como un componente de la apropiación de las TD de los jóvenes de clases medias altas se convierte en una práctica que permite ligar sus experiencias con las del círculo más cercano, aunque no por ello deje de posibilitar operaciones de distinción

(Saraví, 2015a: 216). El consumo, en el marco de las trayectorias de apropiación de TD, es así tanto actividad como lazo social para los jóvenes de clases medias altas.

2. La relatividad de las privaciones y los privilegios: miradas sobre los otros

Como procesos que se construyen de manera relacional, las desigualdades implican necesariamente la existencia de un otro (individual o colectivo) en relación al cual edificar diversas alterizaciones. Para abordar este aspecto, recuperaremos algunas discusiones en torno a la pobreza, tema que si bien no es en el cual se inscribe nuestra investigación, ha sido junto con la exclusión y la privación, uno de los elementos más frecuentemente asociados al estudio de las desigualdades.

Scott (1994) retoma a Townsend (1974) para señalar el carácter cultural histórico y relacional de cualquier definición de pobreza: no se es pobre en abstracto, si no en relación a un otro y a un conjunto de necesidades y recursos materiales y simbólicos que circulan en la sociedad y son objeto de deseo y de juicios morales y que se vinculan con los estándares de vida de cada sociedad en cada momento histórico⁶¹. De esta forma, la pobreza debe ser pensada de forma complementaria con la privación y el privilegio, no pueden ser disociados. En este sentido, “Si la privación es la condición de vida de los pobres, el “privilegio” es el de la vida de los adinerados”⁶² (Scott, 1994: 17). Por lo tanto, si es posible reconocer una “línea de pobreza”, entonces también debemos poder demarcar una “línea de riqueza”. Así, las causas de la pobreza no pueden ser separadas de las causas de la riqueza y de la existencia de privilegios, una es condición necesaria para la existencia de la otra. Para entender el modo en que privación y privilegios se interrelacionan, Scott retoma la noción de “privación relativa” [*relative deprivation*] de Townsend (1974 citado en Scott, 1994), la cual debe ser entendida a partir de los estándares de vida de cada sociedad, de acuerdo con la autora:

La posición de Townsend está basada en un concepto implícito de “ciudadanía”.

Pasar privaciones y, por lo tanto, vivir en la pobreza, implica estar excluido del tipo de vida que la sociedad espera para un ciudadano. En este sentido, la privación significa también tener negado el poder que comúnmente poseen

⁶¹ En este sentido, para Townsend (1974, citado en Scott, 1994) la pobreza debe ser entendida como la incapacidad para alcanzar los estándares de vida comunes para la sociedad en la que una persona vive. En este sentido, la pobreza debe ser medida en relación con y como relativa a los estándares de vida generalmente aceptados como “normales” para esa sociedad. [Traducción propia].

⁶² Traducción propia.

quienes son ciudadanos (Scott, 1994: 12)⁶³

Así, junto a la existencia de “privaciones relativas”, Scott propone pensar en términos de “privilegios relativos” para entender y comprender la riqueza.

Como hemos sostenido a lo largo de esta tesis, los jóvenes entrevistados ocupan posiciones sociales de privilegio que les han permitido apropiarse de las TD en contextos de abundancia de dispositivos y saberes. A la vez, han consagrado entre ellos un tipo de vínculo con las habilidades, saberes y aprendizajes necesarios para operar diversas TD caracterizado por la auto-confianza y una actitud proactiva y desenvuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital. En el marco de este tipo de biografías, se han desarrollado ciertas deseabilidades en torno a prácticas y objetos tecnológicos. Atravesados por la amplia posibilidad de consumo de las diversas ofertas tecnológicas que el mercado ha puesto a disposición de los entrevistados desde temprana edad.

De acuerdo con Reygadas (2008), cada sociedad en determinado momento histórico posee un grado aceptable de tolerancia a los diversos tipos de desigualdades. Agregamos también que entre los jóvenes de clases medias altas entrevistados circulan criterios compartidos relativos a qué significa “estar excluido” y, por lo tanto, qué es la inclusión. A la vez, las experiencias de clase privilegiada es palpable en un conjunto de prácticas que involucran, entre otras, el consumo de TD y que son reconocidas por quienes están ubicados en esas posiciones sociales. Teniendo en cuenta esto, nos interesa explorar de qué manera los jóvenes de clases medias altas entienden las privaciones y privilegios asociados al acceso de las TD cuando se trata de los otros, es decir, de jóvenes de clases populares con los cuales no se relacionan, en tanto no comparten ámbitos de sociabilidad ni tampoco el espacio público. En este sentido, queremos comprender el estatus que le otorgan a las desigualdades relativas a las TD, así como a quienes tienen o no acceso a este tipo de tecnologías. Para ello, indagamos en las valoraciones de los entrevistados sobre el Programa Conectar Igualdad (PCI).

La elección de dicho programa se fundamenta en dos cuestiones. En primer lugar, desde su surgimiento, y no ajeno a “que ha significado una ambiciosa inversión por parte de los Estados al tiempo que ha despertado fuertes expectativas” (Benítez Larghi, 2016: 2), el programa ha sido también “el centro del debate público y académico” (Benítez Larghi, 2016: 2). En este sentido, los mayores cuestionamientos al PCI han puesto en tela de juicio la

⁶³ Traducción propia.

importancia atribuida por el Estado a la entrega de *netbooks* como modo de intervenir en las desigualdades⁶⁴.

En segundo lugar, a partir del análisis de la encuesta Latinobarómetro, Moguillansky ha puesto de relieve el alcance de la fragmentación social en nuestro país en donde predomina una mirada condenatoria sobre las personas que reciben planes sociales, a quienes “una amplia mayoría de los argentinos considera que las personas que reciben ayuda de programas sociales del gobierno son vagos” (Moguillansky. 2015: 132). Al igual que lo hace la autora con la Asignación Universal por Hijo (AUH), consideramos que el PCI es un terreno fértil para indagar cómo las clases medias altas consideran a los receptores de planes sociales, específicamente de los que tienen como objetivo intervenir en las desigualdades asociadas al acceso y uso de TD.

2.1 Mercado, Estado, mérito o condición: tensiones en las valoraciones del Programa Conectar Igualdad

En su análisis del modo en que jóvenes de clases sociales populares y clases medias altas caracterizan a las clases sociales, Stuber (2006) ha encontrado que entre los jóvenes pertenecientes a sectores más favorecidos (clases medias altas tal como las llama) hay una tendencia a pensar a la clase social de manera contradictoria, combinando miradas igualitarias con creencias en torno a la bondad y justicia del sistema económico capitalista. En relación con nuestra investigación, una de las primeras cuestiones a tener en cuenta es el carácter ambivalente de los posicionamientos de los entrevistados respecto al PCI, su alcance y los beneficiarios de este tipo de política pública. En este sentido, si bien algunas de las perspectivas halladas tienden a ser más o menos monolíticas, lo que predomina es una mixtura de miradas, muchas veces contradictorias. Cabe aclarar que, a lo largo de este apartado, recuperamos la totalidad de las valoraciones sobre el PCI halladas entre los entrevistados, a la

⁶⁴En 2010 se puso en marcha el Programa Conectar Igualdad (PCI). Basado en el Modelo 1 a 1, el PCI desarrolló un esquema de provisión de *netbooks* a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, escuelas especiales y de institutos de formación docente en todo el territorio nacional. A diferencia de experiencias previas, los destinatarios fueron los individuos (docentes y estudiantes) quienes podían llevarse consigo el dispositivo fuera del ámbito educativo, ampliando así las potencialidades del uso de las TD a las familias. La distribución de *netbooks* comenzó en agosto de 2010 y para marzo de 2015 se habían entregado 4.705.613. Entre fines de 2015 y mayo de 2018 fue escasa la información oficial respecto de la entrega de aparatos, así como sobre la continuidad y desarrollo del PCI. El Decreto 386/2018, suplantó el Programa Conectar Igualdad por el “Plan Aprender Conectados”.

vez que identificamos a las más predominantes.

En una aproximación general a la valoración de los jóvenes sobre el PCI, tiende a predominar una mirada positiva de las políticas que pongan al alcance de la población mayores posibilidades de uso de dispositivos tecnológicos y de conectividad. En este sentido, los jóvenes coinciden en señalar la importancia del acceso y uso de las TD para la gestión de su vida cotidiana. Así, cuando le preguntamos a uno de los entrevistados Eloy qué significaban las TD para él y qué pasaría si le faltaban algún día, sostuvo “yo no sé cómo haría” (Eloy, 17 años). Al afirmar esto, Eloy no solo puso de relieve que las TD son elementos a los que considera “casi una necesidad básica” sino que, a la misma vez, mostró empatía con quienes no tienen acceso a los dispositivos y a la conectividad.

A continuación, analizamos lo que consideramos posiciones favorables a una política como el PCI. Las valoraciones del PCI que caracterizamos como positivas están estrechamente relacionadas con las representaciones sobre las tecTD que los jóvenes de clases medias altas han construido a lo largo de sus biografías. En este sentido, este tipo de valoraciones se arraigan en la propia experiencia con las TD y en los significados que en su vida cotidiana tiene el acceso y uso a diversos dispositivos y a Internet. Cabe aclarar que no encontramos diferencias significativas por colegio en término de valoraciones.

El acceso a las tecnologías digitales como factor de inclusión-exclusión

Desde una posición privilegiada en materia de acceso a bienes tecnológicos, como a una amplia variedad de conocimiento para utilizarlos, los jóvenes entrevistados consideran que la imposibilidad de acceder a TD constituye un factor de exclusión en la sociedad contemporánea. En este sentido, las deseabilidades que desde temprana edad han construido en torno a las TD, así como la búsqueda incansable por “tener lo que todos tienen” operan entre algunos jóvenes como recordatorios de que no poseer el artefacto deseado suele experimentarse como falta y repercutir en diversas prácticas de sociabilidad con pares, entre otros aspectos. Como afirmó un entrevistado:

Me parece un buen proyecto, que sí, que los conecta un poco más a aquellos que por ahí no tienen muchas posibilidades de usar esas cosas o de tenerlas. Sentirse un poquito más incluidos en la sociedad. Sí, me gusta, me gusta. Porque es ayudar al otro. Está bueno.
Luciano (17 años)

Así, tener-no tener se erigen como pares antagónicos que dan cuenta que la posesión del bien, de la *netbook* otorgada por el PCI en este caso, puede operar en las percepciones de inclusión-exclusión. En relación con esto, Valentina (17 años) nos comentaba: “Como que ahora todos tienen y por ahí no tenés y como que te sentís excluido, entonces está bueno que le den la posibilidad a la gente que no puede”. Sus palabras ponen de manifiesto dos cuestiones complementarias. En primer lugar, a relatividad social de las desigualdades digitales (Helsper, 2016) que ya analizamos en apartados anteriores. Es decir, la existencia de tramas de sociabilidad que actúan como marco de referencia para el deseo y consumo de TD, así como para la configuración de experiencias de privación. En segundo lugar, nos permite apreciar que, para ellos, las TD participan activamente en la demarcación de las fronteras de la inclusión-exclusión. Así, las TD no son consideradas herramientas neutrales, sino poderosos artefactos que operan en las tramas de las desigualdades contemporáneas (Reygadas, 2004).

En los capítulos 4 y 5 analizamos los modos en que los entrevistados representaron a las TD a lo largo de sus trayectorias de apropiación. Dijimos que ya desde la niñez la computadora e Internet se habían configurado en el imaginario de los jóvenes con “bienes básicos y naturales de la casa”. Llegadas la preadolescencia y la juventud esta representación se transformó pero la idea base, es decir, que computadoras, celulares e Internet son elementos centrales para el desenvolvimiento de la vida cotidiana, se mantuvo. En esta misma sintonía, los jóvenes han construido valoraciones sobre el PCI, destacando que el acceso a bienes y servicios tecnológicos es para ellos, un elemento indispensable y, por lo tanto, es deseable e importante que otros jóvenes también tengan garantizados estos accesos. Al respecto, uno de los jóvenes señaló que para la gestión de su vida cotidiana, contar con dispositivos con conectividad “Es un elemento básico que necesito sí o sí. Una necesidad básica” (Luciano, 17 años). Mientras que las TD fueron desde su aparición en nuestro país en la década del ‘80 consideradas bienes de lujo cuyo elevado costo las volvía disponibles solo para ciertos sectores (Benítez Larghi, 2016), para algunos de los entrevistados éstas son elementos básicos de la vida cotidiana.

Por otro lado, las valoraciones positivas del PCI que hallamos en las opiniones de los entrevistados establecen un estrecha relación entre el “tener y el hacer”, prácticas que analizamos en apartados anteriores. Así, al tener *netbook* del PCI jóvenes que antes no podían hacer, es decir, no gozaban de las mismas posibilidades que los entrevistados para acceder a la información, expresarse, relacionarse, entre otros, ahora pueden hacerlo. Como afirmó Valentina:

Es alta herramienta tener una computadora, por más que la uses para jueguitos, por ahí en algún momento te surge una duda y lo buscás, o sea como que permite un montón de cosas una computadora!

Valentina (17 años)

De acuerdo con Boyd (2014), el uso de TD y, en especial, de redes sociales virtuales se ha vuelto entre los jóvenes una práctica constitutiva de su vida cotidiana, como en su momento lo fueran mirar televisión o hablar por teléfono. Si bien los nuevos diseños de dispositivos y plataformas, pueden tener un impacto en las prácticas, la autora considera que acciones como chatear, socializar con pares, expresarse y mostrarse, lidiar con la privacidad y compartir información son prácticas que constituyen los modos contemporáneos de ser jóvenes (Boyd, 2014). El énfasis en la consideración de la computadora como dispositivo que habilita diversas prácticas está íntimamente vinculado con las propias trayectorias de apropiación de las TD de los jóvenes de clases medias altas. Como hemos analizado en los capítulos anteriores, uno de los aspectos más significativos para los jóvenes es el abanico de prácticas sobre sí mismos y sobre los otros que se abre en relación a la apropiación de las TD. En este sentido, la empatía es una vez uno de los elementos que participan en la construcción de valoraciones sobre el PCI.

Teniendo en cuenta esto, consideramos que los jóvenes que exhiben este tipo de opiniones se ponen “en la piel del otro” al momento de evaluar el PCI. De esta forma, ponen de relieve las habilitaciones que ellos han tenido a partir de la apropiación de las TD, ya sea para gestionar relaciones, aprender, entretenerse, buscar información. Las palabras de Valentina son claras al respecto, para ella, la computadora “es una alta herramienta” que te posibilita un sinnúmero de cursos de acción.

Por último, nos interesa destacar la afinidad entre los modos en que los jóvenes de clases populares han experimentado la apropiación de las TD a partir del PCI y las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas entrevistados en la presente investigación. En estudios previos basados exclusivamente en la apropiación de TD por parte de jóvenes receptores del PCI de clases populares (Lemus, 2015), los entrevistados destacaron la sensación de “actualización” que les brindaba usar la *netbook* e Internet. En especial, hacían referencia a poder acceder a toda aquella información, contenidos y ámbitos de sociabilidad que son significativos para ellos y grupos de pares, es así también un “no quedarse afuera” de lo que

allí, a través de Internet, se trama. Las valoraciones sobre el PCI que presentamos en las páginas anteriores, dan cuenta de experiencias compartidas en materia de “sentirse actualizados” entre jóvenes de ambas clases sociales.

El Programa Conectar Igualdad como una política igualatoria

Diversas investigaciones han señalado que los programas orientados a la provisión de TD han tendido a producir una igualdad simbólica entre los niños y jóvenes que no contaban con computadora en el hogar y también entre escuelas públicas y privadas (Hinojosa y Labbé, 2011; Rivoir *et al.*, 2010, entre otros).

Entre algunos entrevistados hemos hallado una valoración positiva del PCI producto de su “efecto igualador”, especialmente en materia de acceso a la información y la comunicación:

Cuando vos das a una persona una *laptop*, das a una persona Internet, das a una persona los medios de comunicación, no solo recibirlos, formarse, sino también expresarse.

Gavin (17 años)

Desde la perspectiva de Gavin, la computadora con conexión a Internet adquiere un sentido fundamental en materia de información, desplazando así a los medios tradicionales como la televisión y la radio. Para este joven, la diferencia clave estriba en la posibilidad de expresión que emerge con las TD y la ruptura con la lógica unilateral de comunicación de otros medios.

A su vez, en su discurso, la vinculación entre las posibilidades de informarse, comunicarse y expresarse y la desigualdad es clara:

Cuando les permitís informarse a las personas que no pueden informarse porque no tienen las herramientas, entonces estás igualando a las personas que sí podemos informarnos.

Gavin (17 años)

En este sentido, la valoración del PCI por su capacidad de igualar a jóvenes en posiciones desiguales implica la asunción de la participación de las TD en las redes de la desigualdad (Reygadas, 2004), como mencionamos más arriba, así como un registro de la propia posición ventajosa.

Desde nuestra perspectiva, es necesario preguntarse qué esperamos de políticas como el PCI y

cuáles son los límites de un programa estatal cuando de contribuir a la igualdad de posiciones (Dubet, 2012) se trata. En este sentido reconocemos el potencial igualador del PCI y hemos hallado que para los jóvenes de sectores populares “la llegada de la *netbook* es vivida como una “oportunidad única”, ya que implica el acceso a un bien deseado que estaba fuera de su alcance, debido al alto costo de este tipo de dispositivos” (Lemus, 2015: 46). De esta forma, la intervención del programa contribuye a una igualación material, es decir, jóvenes que antes no tenían computadora en su hogar o que debían compartirla con toda la familia, ahora tienen una para su uso personal, en un esquema de acceso relativamente más cercano al de clases privilegiadas. A la vez, genera un efecto de igualación simbólica, en tanto pone en cuestión que el acceso a este tipo de bienes sea un deseo difícil de satisfacer para las clases populares. Sin embargo, no todas las valoraciones halladas entre los jóvenes de clases medias altas se caracterizan por empatizar con los jóvenes que ocupan posiciones socioeconómicas desfavorables y que, en su mayoría, han sido los beneficiarios del PCI. A continuación presentamos las miradas que ponen en cuestión al PCI debido a: sus alcances, el modo en que fue apropiado por los jóvenes, su carácter de política pública kirchnerista “superficial” en términos de mejora de la calidad de vida de la población destinataria.

El Programa Conectar Igualdad tuvo un alcance deficiente

Una de las críticas recurrentes al PCI tanto en el discurso mediático como entre los jóvenes entrevistados refiere a la implementación del programa únicamente en escuelas estatales. En términos de fragmentación del sistema educativo es comprensible que se destaque que entre los establecimientos privados hay una amplia heterogeneidad de clases. En este sentido, uno de los elementos recurrentes en los discursos de los jóvenes de clases medias altas, sostiene que el PCI fue implementado en escuelas cuyos alumnos no necesitaban obtener una *netbook* porque ya tenían en su hogar, mientras que no llegó a otras en donde sí eran necesarias. En el caso platense, este argumento se sostiene a partir de los casos de amigos y/o hermanos que asistían a los colegios preuniversitarios (o de la propia experiencia en el caso de los entrevistados provenientes de ese tipo de escuelas) y obtuvieron la *netbook* a pesar de provenir de familias con holgadas posiciones económicas. Como nos comentaba una joven:

Por ahí está mal distribuido, ponele entregaron computadoras en el colegio preuniversitario y la mitad no necesita, ¿entendés? entonces podrían entregarlas en lugares que en serio no tienen computadoras y no en en colegios

grandes, por más que el colegio pre-universitario sea público, y por más que debe haber gente que no puede, como que en su mayoría todos pueden.

Valentina (17 años)

En este relato se articulan dos operaciones distintas. Por un lado, se desmerece la posible intervención igualadora del programa para aquellos jóvenes que, dentro de establecimientos como el Colegio Pre-universitario, no tenían acceso a TD. Por otro lado, se destaca que fue un error del Estado invertir en estudiantes que ya tenían TD en su hogar y no hacerlo en jóvenes que supuestamente no tenían condiciones de acceso favorable, aunque asistieran a escuelas privadas.

En su análisis sobre las representaciones mediáticas de la Asignación Universal por Hijo (AUH), Moguillansky (2015) destacó que una operación característica de los medios de comunicación era el “*numbergame*” (Van Dijk, 2000), a partir de la cual “se producen estimaciones numéricas, a veces sin fuente identificada, que tienden a hiperbolizar la magnitud de un fenómeno o de un problema (en este caso, de los niños que no reciben la Asignación Universal por Hijo)” (Moguillansky, 2015: 135). Las valoraciones que tienden a enfatizar el alcance defectuoso del PCI, es decir, que se entregaron *netbooks* en donde “no era necesario” y no se entregaron en donde sí lo era, replican la estrategia *numbergame* señalada por Moguillansky (2015) para el caso de la AUH. De esta manera, los entrevistados construyen una valoración del programa a partir de la generalización de casos concretos que conocen, sin dar cuenta, por ejemplo, que posiblemente ellos no conozcan gente destinataria del PCI por fuera de su clase social y que, en el caso de la ciudad de La Plata, los colegios preuniversitarios son solo 3 frente a las restantes 127 escuelas secundarias estatales (DIE, 2016) que sí fueron objeto del programa, y que casi el 60% de estudiantes secundarios en la ciudad asisten a escuelas estatales (DIE, 2016).

Las *netbooks* son un beneficio estatal y deben ser usadas “para bien”

Eloy: Capaz que no todo el mundo lo usa para bien, la verdad que hay gente que decís no lo usa. Lo usa para Facebook y para nada más. Pero si de diez sacás a uno que lo usa para un beneficio, para que le sirve, que crece, que aprende, para mí vale la pena.

E: Usarlo para un beneficio, ¿sería para cosas de aprendizaje...?

Eloy: Claro, para el colegio, para aprender, no sé. Aprender un idioma. Les estás dando la herramienta. Me parece eso como re groso.

Eloy (17 años)

Las palabras de Eloy sintetizan una de los puntos conflictivos que desde el discurso público ha sido señalado en torno al PCI y que reside en las críticas hacia la supuesta poca eficacia del programa para que los receptores la usen para aprender (Benítez Larghi, 2016). Así como Eloy no decía unas páginas atrás que no sabría cómo hacer para llevar adelante su vida cotidiana sin las TD, cuando se trata del PCI el significado del “uso beneficioso” queda confinado al “uso educativo”.

La asociación entre bien o servicio otorgado por el Estado y como contraparte una acción condicionada por parte de los receptores estuvo en el origen de la construcción de la desigualdad y la pobreza como problemáticas sociales susceptibles de intervención estatal a partir del siglo XIX (Scott, 1994)⁶⁵. De acuerdo con Scott, a partir de ese entonces, se configuraron dos sujetos claramente diferenciados: por un lado, el “pobre merecedor”⁶⁶ [*deserving poor*] y, en sus antípodas, el “pobre no merecedor”⁶⁷ [*undeserving poor*] (Scott, 1994: 2-3). Mientras que los primeros “debían ser merecedores de ayuda estatal porque tenían el deseo y la habilidad para mejorar su situación y, con el tiempo, convertirse en sujetos autónomos, independientes y respetables de la sociedad” (Scott, 1994: 2)⁶⁸; los segundos, eran responsables de su propia pobreza debido a sus comportamientos y aspiraciones. Frente a ellos, el lugar del Estado era el de contención para evitar que “contaminaran” a los otros pobres (Scott, 1994: 3)⁶⁹. El énfasis puesto en el uso educativo de las *netbooks* como el uso beneficioso, frente al uso de juegos y redes sociales como las prácticas erráticas reeditan la distinción hecha por Scott entre actores merecedores y no merecedores de la intervención estatal. Cuando Eloy señala que algunas personas usan la *netbook* otorgada por el PCI “para Facebook y para nada más” pero que “Si de diez sacás a uno que lo usa para un beneficio (...) para mí vale la pena” está demarcando la existencia de dos grupos que, *a priori* se construyen como antagónicos, los receptores de la política que “usan bien” la *netbook* y en cuyos casos sí están adecuadamente encaminados los recursos del Estado y quienes “no la usan o la usan

⁶⁵ La investigación de Scott se enfoca en la construcción de la pobreza y desigualdad como problemas públicos en Inglaterra a partir del siglo XIX. Sin embargo, su análisis tiene potencialidad para pensar el caso argentino y, especialmente, las valoraciones en torno al PCI por parte de jóvenes de clases medias altas.

⁶⁶ Traducción propia.

⁶⁷ Traducción propia.

⁶⁸ Traducción propia.

⁶⁹ Traducción propia.

solo para Facebook” quienes estarían desaprovechando lo que el Estado les brinda. Desde esta perspectiva,

Se supone que si el Estado entrega algo debe condicionar el para qué lo da (...). Este cuestionamiento del «para qué» intenta poner en tela de juicio la capacidad de los actores, especialmente los de las clases populares, para consumir el valor de uso de las TIC «como debe ser» (Benítez Larghi, 2016: 6).

De esta forma, las prácticas significativas que las personas receptoras del PCI pueden hacer con la *netbook* quedan subordinadas en el discurso de los jóvenes de clases medias y subsumidas a una lógica de mal aprovechamiento de una herramienta importante.

Uno de los entrevistados, replicó esta articulación entre recepción de la política y condicionamiento señalada por Benítez Larghi (2016) cuando nos contó: “mi hermano iba al Colegio Pre-universitario y se la dieron. (...) Y la usaba para escuchar música, bajar juegos. Está bien, eh, igual. No, digo, porque todos tienen derecho a eso. Pero por ahí un poco más de uso escolar” (Ares, 17 años). La postura de Ares respecto al PCI ilustra la ambivalencia característica de los discursos hallados entre los jóvenes de clases medias altas, quienes oscilan en una condena al uso no educativo de las *netbooks* con el reconocimiento de la importancia que tienen las TD en la gestión de la vida cotidiana en su conjunto.

Es interesante destacar que en este tipo de postura domina el discurso de los jóvenes una lógica que es totalmente ajena a los usos más significativos de ellos mismos hacen de las TD. En este sentido, el discurso adulto sobre cómo se deben usar las TD que analizamos en los capítulos anteriores, se convierte en el discurso juvenil cuando de tecnologías otorgadas en el marco de un programa estatal se trata. Es decir, ellos no utilizan las TD principalmente para estudiar pero sí sostienen que si el Estado las otorgó con ese objetivo, las prácticas de los receptores deben adecuarse a eso. De esta forma, se configura una diferenciación entre los bienes obtenidos a través de la compra y los otorgados como parte de una política social. Así, mientras que los primeros son el resultado del trabajo de los padres y madres de los entrevistados, los segundos resultan de una acción estatal y, por lo tanto, se asume que no pueden ser usados con cualquier finalidad, no al menos dentro de la escuela.

El Programa Conectar Igualdad como práctica clientelar

Grignon y Passeron (1991) coinciden en señalar el carácter heterónomo de las prácticas culturales en tanto no pueden ser comprendidas exclusivamente en sí mismas sino en relación con “un afuera” que les otorga significación. También consideran que desde los abordajes legitimistas se obtura la posibilidad de “describir en todas sus dimensiones simbólicas aquello que es y funciona todavía como cultura incluso cuando se trata de culturas dominadas” (Grignon y Passeron, 1991: 31). En tal operación se corre el riesgo de caer en una postura desde la cual la producción cultural de los sectores dominados es reducida a una mera copia degradada de las producciones de las clases dominantes, como se le ha criticado a Bourdieu (Grignon y Passeron, 1991). En contraposición, los autores consideran que “los dominados tienen siempre que hacer respecto de lo que los dominantes les niegan -hagan lo que hagan por lo demás: resignación, denegación, contestación, imitación o rechazo-.” (Grignon y Passeron, 1991: 52). En sintonía con esto, en una reflexión sobre el estudio de las prácticas culturales de los sectores populares, Semán (2009) da cuenta de las tensiones y dificultades que aparecen en el análisis al intentar comprender ciertas prácticas únicamente, o principalmente, a partir de la idea de dominación:

Intentamos descentrarnos de nuestras propensiones simbólicas y estéticas violentadas, para asumir que había un otro que de ninguna manera estaba anulado en su agencia y eficacia, y por ello actuaba con parámetros que debían ser reconocidos antes que impugnados (lo cual, por otro lado, no hacia omnipotente a ese otro) (Semán, 2009: 190).

Ahora bien, cuando analizamos las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas respecto al PCI, hallamos que la agencia de los receptores es anulada, quedando estos reducidos a sujetos que actúan respondiendo espasmódicamente a prácticas clientelares. En su análisis sobre los discursos en torno a la AUH, Moguillansky afirma:

El Estado utiliza su poder de nominación y a través de un “rito de institución” (Bourdieu, 2001: 65), construye a la AUH como un derecho. Sin embargo, en el mundo social se produce continuamente una lucha de clasificaciones y esta potestad del Estado es contestada por otros actores sociales. En de la AUH en

el contexto de los planes sociales y los subsidios, asociándolo a las prácticas clientelares, al populismo y la demagogia (Moguillansky. 2015: 134-135)

Esta asociación se reedita en las palabras de los entrevistados cuando del PCI se trata:

Para mí está copado, salvo que cuando Cristina lo hizo era para tener a la gente de clases más bajas, y porque le des una computadora para mí si no tienen una educación o algo no estás solucionando mucho más que querer llamar por algo material a la gente.

Faustina (17 años)

Desde esta mirada, la ciudadanía de los jóvenes receptores de las *netbooks* queda anulada, no solo es el Estado quien busca llevar adelante una práctica clientelar, sino que para Faustina eso rinde en eficacia, y opera como un manto que encubre todas las otras falencias a las que están sujetas éstas jóvenes y frente a las cuales el Estado no estaría haciendo nada.

Complementariamente a la lectura clientelar del PCI, emerge entre los entrevistados una mirada condenatoria de los receptores del programa, ya no solo por estar sometidos a redes clientelares y conformarse con eso, sino por lo que hacen cuando, sorpresivamente, tienen agencia:

Hay gente que por ejemplo, recibe una computadora, no va a la escuela nunca, solamente fue por una computadora, porque no tiene la posibilidad de tener una educación y después la termina vendiendo por algo. Para mí no está copado eso.

Faustina (17 años)

En este tipo de alterizaciones, se construye miradas “que tienden a destacar los aspectos negativos de los otros (falta de iniciativa, desinterés por la educación de los hijos, etc.)” (Moguillansky. 2015: 141). Así, no solo son diferentes a “nosotros” sino también portadores de valores antagónicos y hacedores de prácticas cuestionables.

En el discurso de algunos jóvenes, los receptores del PCI aparecen nombrados de manera negativa, tanto cuando se los piensa como sujetos en redes clientelares armadas por el gobierno, como cuando se los entiende como personas que desarrollan sus propias estrategias frente al Estado, como ir a la escuela solo para recibir la *netbook*, como señaló Faustina. De acuerdo con Semán “Nada escapa a la presencia posible de la dominación, más aun, el hecho

de que cualquier experiencia es relacional y disimétrica hace que ningún grupo pueda ser “en sí”, incluidos los dominantes” (Semán, 2009: 201). De esta manera, las valoraciones de los jóvenes que tienden a ubicar a los receptores del PCI como personas que responden a la política pública linealmente de manera clientelar, olvidan que “nadie deja de tener una perspectiva propia, por más marcada que sea la disimetría social que enfrenta” (Semán, 2009: 201).

Entregar *netbooks* no era prioritario

La implementación del PCI tuvo lugar en un contexto caracterizado por la “democratización del consumo” (Kessler, 2013; Mota Guedes y Vieira Oliveira, 2006), proceso que implicó que nuevos consumos de bienes y servicios -como los vinculados a las tecnologías digitales- estuvieran disponibles para más amplios sectores de la sociedad. El PCI, a su vez, contribuyó con esta democratización al aumentar la disponibilidad de *netbooks* en muchos hogares y a otorgar la primera computadora a aproximadamente un tercio de la población destinataria del programa (Lemus, 2015).

Sin embargo, tanto en el discurso mediático como en las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas ganó sentido la idea de que la entrega de *netbooks* no era una cuestión prioritaria para las escuelas públicas, atravesadas éstas por problemas de infraestructura, presupuesto y recursos humanos. Al respecto, una de las jóvenes afirmaba que el PCI había sido una política para que el Estado pudiera jactarse y decir “estoy brindando algo” cuando en realidad lo que había que hacer era “poner escuelas o docencia mejor que conseguir una computadora” (Faustina, 17 años). De esta manera, las TD aparecían como en un orden de prioridad secundario frente a cuestiones más acuciantes.

Una idea similar sostuvo otra de las entrevistadas, cuando señaló:

F: Hay cosas más importantes, para mí, antes de que darles una computadora.

E: ¿Como por ejemplo?

F: Y, no sé, ver dónde viven o las condiciones de la escuela. Qué sé yo.

E: ¿Te parece que es como una prioridad eso?

F: Sí, antes que una computadora sí.

E: ¿Aunque se queden descolgados?

F: Sí. Sí, sí. No tienen lo básico pero tienen una computadora y... no, no me parece.

Felicitas (17 años)

Detrás de esta valoración compartida por Faustina y Felicitas, así como por otros entrevistados, es que frente a la privación, hay una suerte de *ranking* de prioridades en donde las TD quedarían reservadas para el momento en cual se garanticen todas las restantes necesidades. Así, al PCI “muchas veces parece juzgárselo como «superficial», suponiendo, por lo tanto, que los pobres no lo necesitarían, al menos no en primer lugar” (Benítez Larghi, 2016: 7).

En este sentido, mientras para los jóvenes de clases medias altas las TD sí pueden ser artefactos de necesidad básica, como analizamos en el primer sub-apartado, se asume que quienes se encuentran en posiciones socioeconómicas más desventajosas tienen -o deberían tener- *otras necesidades*. Así, la lógica miserabilista que fuera criticada por Grignon y Passeron (1991) se hace carne en los discursos de los jóvenes de clases medias altas. De acuerdo con Benítez Larghi, este tipo de argumentaciones olvida que “es justamente sobre el consumo de los bienes «superficiales» donde se asientan los procesos de distinción y enclasmiento en sociedades estratificadas como la nuestra” (Benítez Larghi, 2016: 7). Y que, por lo tanto, la intervención del Estado a través del PCI pone en tensión, al menos momentáneamente, tales formas de enclasmiento,

Para finalizar, el relato que traemos a continuación sintetiza la postura predominante hallada entre los jóvenes:

Me parece que hay problemas tipo más importantes que ese (...) si fuésemos un país un poco más desarrollado me parece perfecto y, es más, me parecería que los colegios públicos deberían tener Wi Fi. Porque si no tenés Internet no podés buscar información, no podés hacer nada. (...) me parece que está bien la idea, pero que debería como estar mejor planteada (...) a muchos de esos chicos que les dan computadoras tal vez prefieren que les den comida para dos semanas. (...) O que, no sé, les den un crédito para hacerse una casa. O sea, algo que realmente cambie mucho tu estándar de vida.

Gina (17 años)

Este posicionamiento combina una mirada positiva sobre el PCI en materia de otorgamiento de un bien deseado e importante para la vida cotidiana, con la crítica al incumplimiento de sus objetos pedagógicos y a sus deficiencias en materia de alcance. A la vez, asume de manera miserabilista que los jóvenes de clases populares preferirían alimentos frente a tecnologías y disminuye la intervención del acceso y uso de TD en las experiencias de inclusión y

exclusión. Stuber ha señalado que “a diferencia de los privilegios de raza o género que se construyen sobre categorías binarias (blanco-no blanco; mujer-varón), la naturaleza gradacional de las clases sociales brinda a los sujetos un mayor margen para las demandas asociadas a las privaciones relativas, así como también un más amplias posibilidades para que los individuos minimicen los privilegios que tienen” (Stuber, 2006: 311)⁷⁰. De esta manera, en las perspectivas de varios de los jóvenes entrevistados, el privilegio asociado a una vida caracterizada por la abundancia de tecnologías digitales y saberes para utilizarlas queda opacado, subsumido en una suerte de recorrido lineal en donde los bienes que se pueden desear y tener aumentan en cantidad, calidad y diversidad a medida que se asciende en la posición social.

A partir del análisis de las opiniones de los jóvenes de clases medias altas sobre el PCI, hallamos que, las valoraciones positivas se construyen principalmente a través de la empatía con los jóvenes en posiciones sociales desventajosas, así como del reconocimiento de la propia experiencia con las TD y de la significación que estas poseen para el desenvolvimiento de la vida cotidiana.

Por el contrario, en los discursos negativos sobre el programa, abunda la construcción de estereotipos sobre el otro, en este caso, los jóvenes, principalmente se clases populares, receptores del PCI. De acuerdo con Hall, la construcción, el establecimiento de “tipos” es una actividad esencial y básica para conocer el mundo y significarlo, que “son una referencia para aprehender las cosas y los sujetos” (Hall, 2010: 429). Desde esta perspectiva, “un tipo es cualquier caracterización sencilla, vivida, memorable, fácilmente interpretada y ampliamente reconocida en la que pocos rasgos son traídos al plano frontal y el cambio y el ‘desarrollo’ se mantienen en el mínimo” (Dyer, 1977: 28 citado en Hall, 2010: 430).

En cambio, en el caso de los estereotipos, estas características son tomadas como la totalidad de una persona, simplificándola y fijando la diferencia, así como marcándose una divisoria entre “lo aceptable” y “lo anormal” (Hall, 2010: 430). A través de los estereotipos se fijan límites simbólicos que operan como “cerraduras” que dejan por fuera a todo aquello que no “encaja” y que pasa a ser asumido como otredad” (Hall, 2010: 430). Es en este punto que Hall nos advierte acerca de la estereotipación como un elemento central del “ejercicio de la violencia simbólica” (Hall, 2010: 431). Es a través de nuestros discursos que producimos a un

⁷⁰ Traducción propia.

otro y dicha producción no es ajena a una desigual distribución del poder y a las luchas por la hegemonía (Hall, 2010). Una característica de las sociedades latinoamericanas en esta época es que “las relaciones con los *otros* se elaboran en gran parte a partir de las narrativas mediáticas, particularmente de los noticieros y de las telenovelas” Winocur (2013: 245). Así, lo ajeno, y los ajenos, son construidos como tales más a partir de los contenidos que nos llegan por los medios de comunicación que por una interacción cara a cara con éstas personas (Winocur, 2013). Estos modos de vincularse con la otredad, que lejos suelen estar de volvernos individuos más abiertos a la diversas (Winocur, 2013), deben ser comprendidos en el marco de la profunda fragmentación social que impera en América Latina (Saraví, 2015a). Entonces, si bien tenemos a nuestro alcance una más amplia variedad de medios y tecnologías digitales para comunicarnos e informarnos y, por lo tanto, potencialmente podemos conocer cómo viven y son esos otros ajenos,

esta información, que proviene de diversas fuentes y géneros, se exhibe frente a nuestros ojos como una multiplicidad de fragmentos que solo adquieren sentido cuando pueden ser organizados e interpretados dentro de un universo de referencias propias y compartidas con los nuestros y la gente “como uno” (Winocur, 2013: 247)

De esta manera, las potencialidades de las TD para informarnos, comunicarnos y, especialmente, contemplar las sociedades de las somos partes con una mirada más diversa, deben ser puestas en contexto, teniendo en cuenta las prácticas concretas de los actores, es decir, de qué manera las personas se apropian de las TD en su vida cotidiana y cómo las desigualdades forman parte de la estructura tanto la arena *offline* como la *online*.

3. Historia de vida de Benicio

“Todos tenían la Play 2 y yo también, después, la tuve”

Benicio tiene 17 años y asiste al colegio privado ubicado en la periferia norte de la ciudad de La Plata. Vive cerca del colegio, a unas 15 cuadras, con su mamá, su papá y una hermana y un hermano mayores que él. Su mamá es Diseñadora Gráfica y trabaja diseñando *packaging* para

empresas. Su papá es Arquitecto y trabaja como Editor de una importante revista de un país vecino.

En sus investigaciones sobre percepciones de clase social, Stuber (2006) ha señalado que los jóvenes de clases medias altas estadounidenses suelen reconocer que les falta contacto con otros grupos producto de socializaciones en ámbitos homogéneos. La trayectoria educativa de Benicio se desarrolló siempre en el mismo colegio, algo que por momentos lamenta porque cree que cambiarse a otra institución le hubiera permitido conocer gente nueva, ser más independiente y no estar vinculándose continuamente con gente que lo conoce desde pequeño y en donde siente que está como en familia. Por ello, ansía empezar a estudiar en la universidad pública local.

Desde los seis años se dedica a jugar al rugby, deporte tradicional en su familia, en un club de la zona⁷¹. Si bien es una actividad que disfruta mucho también reconoce que le insume muchas horas, que se suman a las ocho que pasa a diario en el colegio.

Al igual que sus compañeros de curso, y que el resto de los entrevistados en esta investigación, en la casa de Benicio hubo distintas tecnologías digitales desde antes que él naciera, muchas de las cuales formaban parte de las oficinas/estudios que su papá y mamá habían instalado en el hogar. Así, conexión a Internet, celulares y computadoras de escritorio y *notebooks* fueron parte de las jornadas diarias de estudio y entretenimiento de Benicio desde temprana edad. Consultando sobre su recuerdo acerca de la primera Play Station que tuvo, Benicio nos contó:

Fue un día del niño que nos la regalaron, era la Playstation 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 donde sus compañeros de curso tenían Play Station, “todos tenían” como mencionó Benicio a lo largo de las entrevistas, éste objeto se convirtió el depositario de los deseos de consumo durante un tiempo hasta que, finalmente, sus padres le regalaron una para él y sus hermanos. Lo que nos resulta interesante son los motivos a los cuales, retrospectivamente, Benicio adjudicó a sus padres para no comprarle la Play Station antes:

B: todos mis amigos tenían más plata y la tenían de antes! (risas de ambos)

⁷¹ En la periferia Norte de la ciudad de La Plata (Gonnet, City Bell, entre otros) están localizados la mayor parte de los clubes de *rugby* y *hockey* de la ciudad.

E: ¿será por eso, decís? ¿o tus viejos por ahí no les llamaba tanto comprar esas cosas?

B: no...era más por plata creo, no creo que faltara, pero siempre a los demás les sobraba.

No podemos saber cuáles fueron las motivaciones en aquel entonces de la mamá y papá de Benicio para decidir comprar la Play Station en ese momento, para ese día del niño, no antes o después. Puede ser que no le compraran las TD ni bien salían por cuestiones ideológicas de los padres respecto a cuándo tener los artefactos (como ocurriría luego con el teléfono celular), o cómo consumirlos. Sin embargo, no ese el foco de la cuestión, sino comprender de qué manera Benicio procesó la llegada de la primera Play Station a su hogar, y los motivos por los cuáles, desde su perspectiva, él la tuvo más tarde que el resto de sus compañeros. Lo que nos resulta más interesante es que para Benicio fue experimentado como una falta y en clave de desventaja económica, como expresión de que su familia ostentaba una posición económica menos favorecida que la de sus compañeros.

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 jóvenes de clases medias altas entrevistados encontramos que la abundancia y diversidad de acceso a TD que han tenido a lo largo de su vida, se vincula con un consumo caracterizado por la constante renovación de objetos y actualización conforme son lanzados nuevos modelos al mercado. Como nos contaba Benicio respecto de sus compañeros de escuela “salía, lo pedían, se lo daban”, él, en cambio “lo pedía y no...tardaba un poco más (...) supongo que ellos (sus padres) esperaban alguna ocasión especial como para comprarlo”. De esta forma, al interior de los ámbitos de sociabilidad de los que forman parte los jóvenes entrevistados se produce una suerte de efecto en cadena en donde quien obtiene el primer dispositivo -por ejemplo la última Play Station- opera simbólica y materialmente como la medida del consumo para ese grupo. En este sentido, opera el principio de similaridad propuesto por Helsper (2016) para pensar la desigualdad relativa a las TD, en tanto son los pares más cercanos, los grupos más íntimos, los que se erigen en la referencia del consumo. De acuerdo con Dubet,

Somos iguales en ciertos registros y desiguales en otros y la conciencia de las desigualdades es mucho más viva porque siempre hay un dominio de nuestra

experiencia social en el que podemos sentirnos desiguales respecto a los demás, sobre todo cuando nos comparamos con aquellos más cercanos a nosotros (Dubet, 2015: 27).

De esta manera, los ámbitos de sociabilidad operan a la vez como espacios de pertenencia, referencia y comparación.

Cuando le preguntamos a Benicio sobre la llegada de la Play Station 2 a su hogar, que lo tomó por sorpresa para otro Día del Niño, nos comentó “no cambió, era parecida a la Play 1, cómo jugar y eso, no es que iba a lo de un amigo y no sabía cómo jugar, pero sí, todos la tenían y yo también, después, la tuve”. En este sentido, el deseo por “tener lo que todos tienen” se vuelve un poderoso motor para el consumo, práctica en la cual también interviene la asociación de las consolas de videojuegos como “puente a la diversión” (Duek, 2014: 105). Son así estos aparatos tecnológicos los que simbólicamente se configuran como garantes del entretenimiento y, a la vez, de la pertenencia. De esta manera, “La lucha contra el aburrimiento se encuentra siempre en un terreno específico: el del mercado que, como ya sabemos, se prepara minuciosamente para aumentar la eficacia de las ventas con la promesa, siempre incumplida, de ganarle la batalla al aburrimiento” (Duek, 2014: 105).

Al recordar cómo obtuvo su primer celular, Benicio volvió a poner énfasis en que éste había sido un bien largamente deseado y que, nuevamente, todos sus amigos ya tenían uno menos él. El motivo por el cual sus padres no le compraban uno no era económico como había señalado respecto de la Play Station. En cambio, querían mantener una misma conducta con todos sus hijos, y como al más grande la habían comprado el celular a los doce años consideraban que Benicio debía esperar hasta ese entonces. La aparición de ese aparato fue recordada especialmente en relación a las prácticas que a Benicio le habilitó:

Por fin iba a poder comunicarme con mis amigos! (...) era mucho más fácil organizarse, cuando quería le preguntaba "¿querés venir a mi casa?", y antes tenía que llamar y que te pase un familiar, a mí me daba vergüenza hablar entonces le decía a mi mamá.

Poseer un celular propio condensaba así dos cuestiones centrales, primero, tener lo que todos tenían, como también analizamos respecto de la Play Station. Segundo, desplegar prácticas de comunicación y sociabilidad con los amigos no mediadas por los adultos. Así, el otorgamiento

por parte de madres y padres de celulares para sus hijos contribuyó al proceso de toma de distancia de la familia y desarrollo de una incipiente autonomía respecto de esta, cuestiones características de este momento de la biografía (de Singly, 2005).

En la construcción del deseo en torno a las TD (especialmente la Play Station y el celular propio) que tuvo lugar a lo largo de la historia de vida de Benicio, se destaca la sensación de falta como sustrato de su experiencia con las TD, incluso en un contexto familiar de abundancia tecnológica. A partir de sus investigaciones con niños, Duek ha señalado que “La sensación de falta se organiza, claramente, en torno de las estrategias que el mercado dispone día a día, hora a hora, minuto a minuto, para llamar la atención y, en función de eso, construir deseos de consumo” (Duek, 2014: 124). Agregamos que en la niñez, y con más fuerza en la preadolescencia y la juventud, el efecto de la comparación de los pares es también un elemento central para entender de qué manera los jóvenes procesan el consumo de tecnologías.

Por último, en relación a los modos de experimentar la privación y el privilegio, hallamos que cuando se trata de su propia experiencia con las TD, para Benicio el deseo “por tener lo que todos” tienen es legítimo y necesita satisfacción. En cambio, su mirada se vuelve ambigua cuando quien experimenta esa falta es un otro ajeno. Consultado sobre su opinión respecto del Programa Conectar Igualdad, la valoración de Benicio se enmarca en la postura dominante entre los entrevistados:

B: Si lo usan bien estaría, está bueno (...) o sea... cuando le dan la computadora las usan para todo menos estudiar...como si fuera una compu propia que la usás para las redes, ponele, o cualquier otra cosa, jueguitos

E: ¿pero si te la dio el Estado te parece que no?

B: O sea, no me parece mal que la uses en tu tiempo libre, volviste del colegio, estás en tu casa y ahí obvio, pero por ahí en clase no...(...) pero está bueno para integrar, porque sino estarían muy desactualizados de la tecnología.

A la vez que reconoce la importancia de contar con TD para estar “integrado” y “actualizado”, y en ese sentido valora positivamente al PCI, pone en tela de juicio la posibilidad de que los receptores del programa definan autónomamente los usos que le darán a las *netbooks*. De esta forma, en el ámbito escolar las *netbooks*, como las otorgó el Estado, deben usarse con fines educativos. Reproduce de esta forma el enfoque que analizamos en las páginas anteriores

desde el cual se asume que la intervención del Estado debe tener como respuesta una acción condicionada.

CONCLUSIONES

En la presente tesis abordamos las articulaciones entre las desigualdades y la apropiación de las tecnologías digitales. Para ello, desarrollamos una estrategia metodológica basada en la combinación del enfoque biográfico y la etnografía virtual, a partir de cual reconstruimos las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales de jóvenes de clases medias altas de la ciudad de La Plata. En ese recorrido, analizamos los modos en que los jóvenes se presentan en las redes sociales virtuales y los estilos de vida que configuran en la intersección de los espacios virtuales y físicos. Junto a esto, exploramos los modos en que artefactos y prácticas adquieren una elevada deseabilidad colectiva. A su vez, indagamos en las formas en que los jóvenes entienden a la privación y al privilegio, a partir del análisis de sus propias experiencias y de las valoraciones que tienen con respecto al Programa Conectar Igualdad.

Partiendo de una perspectiva relacional y multidimensional de las desigualdades, elegimos mirar la relación entre estas y las tecnologías digitales desde la experiencia “de los de arriba”. Esto supuso un desafío tanto teórico como metodológico. En términos teóricos, las conceptualizaciones predominantes sobre esta relación han tendido a estudiarla desde la carencia o la falta. Es decir, considerando como problemática social y sociológica la llamada “brecha digital”, pero no la abundancia y el privilegio. A nivel metodológico, en las investigaciones cualitativas dentro del campo de los estudios sociales sobre las tecnologías digitales, han predominado abordajes de tipo sincrónico. Si bien constituyen valiosas referencias para nuestra investigación, no han logrado explicar el carácter procesual de la apropiación. En este sentido, nuestra estrategia metodológica se basó en la integración de una mirada sincrónica y diacrónica, a través de la etnografía virtual y del enfoque biográfico, respectivamente.

A continuación, recuperamos los contenidos desarrollados en los capítulos y presentamos las principales conclusiones y contribuciones de nuestro trabajo.

La apropiación de tecnologías digitales como práctica enclasante

El primer paso que dimos para reconstruir las trayectorias de apropiación de las TD entre jóvenes de clases medias altas, fue analizar el contexto macro en que comenzaron y se desarrollaron sus vínculos con este tipo de tecnologías. Para ello, analizamos el panorama de accesos a las TD en el período comprendido entre los primeros años de la década del '90 y

2015. A partir de esto, mostramos en términos cuantitativos cómo sobre la base de desigualdades estructurales entre países y regiones, evolucionó el acceso a TD tanto a nivel global y latinoamericano como argentino y platense.

A nivel nacional, durante los años analizados, se expandió notablemente la posesión de computadoras en el hogar y de telefonía móvil. El modo en que tuvo lugar la expansión del acceso a las TD debe ser entendido en relación con las condiciones socioeconómicas de cada territorio y a las desigualdades ya existentes. En nuestro país desde los inicios de la comercialización de computadoras en los años '80 y luego en los '90 con la expansión del acceso y el surgimiento del servicio de Internet, las TD “se convirtieron en mercancías con un alto valor de signo: su posesión y acceso son signo de una actitud individual emprendedora, actualizada y conectada, capaz de adaptarse a los ritmos que marca el capitalismo flexible” (Benítez Larghi, 2016: 7).

El crecimiento sostenido fue una característica de todo el período, aunque hubo picos de crecimiento considerables y acentuadas diferencias entre los niveles de posesión de computadora y de Internet en el hogar y el porcentaje de usuarios de Internet. Estas diferencias remiten principalmente a un uso compartido de computadoras y de Internet durante buena parte del período, ya sea dentro del hogar, en espacios de trabajo o, en cibercafés y espacios comunitarios (Finquelievich y Prince, 2007; Benítez Larghi, 2009). Esto también indica que para la mayor parte de la población argentina, el acceso fue primero en espacios públicos y luego en privados. En este sentido, el análisis realizado para la ciudad de La Plata a través de los datos provenientes de los Censos 2001 y 2010 (INDEC, 2017), mostró una significativa asociación entre nivel educativo alcanzado y acceso a TD en el hogar y, de esta forma, una tendencia a la reproducción de desigualdades sociales en las modalidades de acceso a este tipo de tecnologías.

La reconstrucción de las trayectorias de apropiación de las TD, nos permitió identificar en el nivel micro las características centrales de las condiciones de acceso por parte de sectores privilegiados. Al comienzo de la tesis, nos preguntamos cómo la posición social y económica de los jóvenes interviene en el modo en que se configura el proceso de apropiación de las tecnologías digitales. A partir del análisis de las historias de vida de los 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 biográfico (continuidad).

En lo relativo a los actores, padres y madres con amplios saberes para operar una computadora e Internet y con un uso frecuente y fluido, actuaron a modo de iniciadores de los vínculos con las TD, dando lugar más tarde a la emergencia de otros actores con mayor centralidad, como los hermanos mayores y los amigos. Mientras los primeros fueron quienes enseñaron cuestiones generales para el uso de la computadora e Internet, con los segundos se construyeron instancias de aprendizaje orientadas a la adquisición de habilidades particulares para el uso de redes sociales virtuales o juegos en línea. La apropiación de la computadora e Internet se emplazó en prácticas de entretenimiento ya conocidas, a la vez que dio lugar a otras nuevas, como los videojuegos.

Las escuelas fueron actores complementarios tanto en términos de acceso como en la construcción de saberes y capacidades para utilizar la computadora e Internet. 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.

Por lo tanto, crecer y socializarse en ámbitos en donde no solo había disponibilidad física de TD sino también de saberes y habilidades, junto a una actitud estimulante para el aprendizaje de cuestiones relativas al uso de estas tecnologías se constituyó como una característica distintiva de la apropiación de TD por parte de clases privilegiadas.

Al inicio de la tesis planteamos que nuestra perspectiva no entendía *a priori* que las trayectorias de apropiación de las TD tuvieran una dirección o forma determinadas. En este sentido, buscamos mantenernos alejados de una concepción lineal de los vínculos con las TD, entendiendo que, para cada caso concreto, era posible identificar distinto tipo de recorrido. Sin embargo, uno de los hallazgos de nuestra investigación es la existencia de trayectorias de apropiación de las TD lineales y homogéneas entre los jóvenes de clases medias altas. De acuerdo con Biggart *et al.* (2008) “la linealidad implica una transición bastante lisa y sencilla en la que no hay grandes brechas, ni divergencias, ni cambios de papeles” (Biggart *et al.*, 2008: 56). En nuestro caso, los recorridos de los jóvenes con las TD son lineales en tanto los momentos en que comienzan a usar una determinada TD y dejan de usar otras adquieren las mismas características en todos los casos analizados. Es decir, los jóvenes siguen un patrón parecido de incorporación de artefactos y *software* a su vida cotidiana, así como de migración hacia otras TD, o reemplazo de dispositivos y aplicaciones.

A su vez, la homogeneidad está dada por la existencia de condiciones para la apropiación similares en todos los casos analizados. En este sentido, el acceso a TD, los saberes disponibles en el hogar y las habilidades desarrolladas a partir de la apropiación tienen semejanzas entre varones y mujeres entrevistados, sin distinción del colegio de procedencia. Los usos y las representaciones sobre las TD que circulan entre éstos jóvenes, son también afines entre unos y otros.

Tanto la linealidad como la homogeneidad dan cuenta del carácter enclasante que adquiere la apropiación de las TD entre los jóvenes de clases medias altas. El enclasamiento no implica únicamente el acceso a abundantes y variados bienes tecnológicos, sino la adquisición de un “saber hacer” con las tecnologías digitales, de un capital tecnológico (Selwyn, 2004), que se acumula a lo largo del tiempo y de las diversas experiencias con la familia, los pares y la escuela. Este “saber hacer” se traduce también en una actitud despreocupada y de autoconfianza al momento de relacionarse con los saberes desconocidos y operar nuevas TD, lo cual ubica a los jóvenes de clases medias altas en posiciones no solo objetiva sino también subjetivamente privilegiadas.

La práctica de mostrarse *online* debe ser entendida en el marco del proceso de estilización y espectacularización de la vida cotidiana (Sibilia, 2013). Detrás de lo que se muestra en estos espacios virtuales hay un arduo trabajo por parte de los jóvenes para volver sus cuerpos y rutinas objeto de publicación. En este sentido, el carácter enclasante de la apropiación de las TD se configura también en relación a las prácticas que los jóvenes realizan *online*. Así, la construcción de gustos e intereses, el consumo de contenidos y la presentación del sí mismo son prácticas atravesadas por el clivaje de clase.

Junto a la construcción de vidas mostrables, y el gran esfuerzo que ello conlleva en términos de mostrarse en diversos lugares y acciones *cool*, cancheras e interesantes para un otro que está ahí para escrutar la vida a través de la pantalla, hay un esfuerzo cotidiano por volver a los cuerpos dignos de ser mostrados según los criterios de belleza hegemónicos de los grupos sociales de los que los jóvenes forman parte. En este sentido, encontramos un acentuado proceso de reproducción *online* de los estereotipos de género dominantes en nuestra sociedad. Esta reproducción de cánones de belleza y comportamientos hegemónicos afecta de manera desigual a los jóvenes, recayendo el mayor peso sobre las mujeres. Así, frente a las aparentemente ilimitadas formas de ser, estar y explorar con uno mismo en los espacios virtuales (Turkle, 1997), nos encontramos con lógicas de procesamiento *online* de las

desigualdades ya existentes *offline*.

En relación con lo señalado, nuestra investigación permitió profundizar en la caracterización de un conjunto de regulaciones que rigen y organizan la presentación del sí mismo y la interacción *online*. Estas regulaciones buscan prescribir modalidades adecuadas de ser y estar *online*, al mismo tiempo que dictaminan cuál es la forma adecuada de ser joven de clase media alta en la esfera virtual.

Las regulaciones halladas se enmarcan en los procesos de estilización y espectacularización de la vida cotidiana antes señalados (Sibilia, 2013). Tener un “cuerpo y una vida mostrables” se relaciona con acciones concretas *offline*, como ir al gimnasio, comprar indumentaria, salir con amigos, viajar, y también con tareas *online*, como elegir la foto “adecuada” para publicar, editarla, mantener un cierto estilo estético en el perfil virtual, entre otras. Junto a esto, la búsqueda por asemejar, aunque sea por un rato, la propia vida con los famosos de moda, también le demanda a los jóvenes tiempo y energía, a la vez que un profundo conocimiento de los modos de funcionamiento de cada red social virtual. De esta forma, los jóvenes seleccionan minuciosamente no solo los contenidos ya estilizados para mostrar, sino también los días y horarios para publicar, de manera de “mostrar pero no cansar”, ganar visibilidad y reconocimiento, es decir, cientos de “me gusta” y comentarios positivos. En este sentido, la dinámica de espectacularización también se traduce en la búsqueda por “que te sigan pero no seguir”, replicando dinámicas de los famosos con sus *fans*.

En definitiva, el conjunto de regulaciones halladas en la presente investigación, organiza la acción virtual así como las formas de llevarla a cabo. Así, contra los pronósticos que enfatizan la tendencia a la individualización y fragmentación de las prácticas y experiencias *online*, hallamos una acción orientada a la construcción y mantenimiento de códigos y normas compartidos. Tales regulaciones escapan de la órbita individual y se emplazan sobre normatividades *offline* comunes a los ámbitos de sociabilidad y atravesadas por desigualdades de clase y género. De esta manera, los jóvenes se ven constreñidos a actuar de determinada forma, a la vez que en su accionar cotidiano reproducen y refuerzan estos constreñimientos.

En este sentido, lejos de erosionarse las normas de interacción existentes en la arena *offline* (Ito *et al.*, 2010), lo que encontramos es una construcción de regulaciones para moverse en el terreno virtual que guarda una estrecha relación con el espacio no virtual. De esta forma, hay prácticas que se habilitan en la virtualidad, que pueden dar lugar a la exploración, a la constante edición de la manera en que las personas se presentan en sociedad, pero también

hay una construcción de reglas de interacción propias de esos espacios. De acuerdo con Winocur, a la vez que las TD habilitan a los individuos a entrar en contacto con mundos desconocidos y a traspasar fronteras de distinto tipo, “paradójicamente tendemos a desarrollar mayores dispositivos simbólicos del orden familiar y local para interpretarlos (Winocur, 2013: 258).

Por lo tanto, más allá de todas las habilitaciones que tienen lugar en Internet, hay construcción de sentido colectivo que se transluce en regulaciones de los modos de ser y estar *online* que no son antagónicas con las normas de interacción social *offline*.

Las tecnologías digitales en las tramas de las desigualdades

A lo largo de la tesis, nos interrogamos por los elementos que participan en la configuración de los estilos de vida de los jóvenes de clases medias altas. Al respecto, hallamos que los dispositivos tecnológicos, las redes sociales virtuales, las aplicaciones, los saberes y habilidades para usar diversas TD, así como los gustos e intereses personales y las prácticas de consumo (viajes, salidas, compras) son cuestiones clave en la constitución de estilos de vida. Éstos últimos, lejos de responder a a motivaciones individuales, están atravesados por la pertenencia de clase social.

Respecto a la configuración de deseabilidades en torno a las TD, en primer lugar, hallamos que aquello que se vuelve deseable no son solo objetos, sino también prácticas y experiencias compartidas. Así, las deseabilidades se traman en torno al “tener, hacer, decir” respecto de las TD.

En segundo lugar, la familia, y el grupo de amigos y compañeros de la escuela son actores clave en el proceso de construcción de deseabilidades en torno a las TD. Es así como a través de estos grupos, y en el marco de la continua recepción de publicidades, se van tramando intereses y gustos en torno a artefactos y aplicaciones. De esta forma, los otros más próximos operan a modo de otros con los cuales compararse, referenciarse, querer parecerse.

Uno de los interrogantes que orientó nuestro trabajo buscaba responder de qué manera los jóvenes de clases medias altas experimentan la privación y el privilegio en relación a la apropiación de tecnologías digitales. Al respecto, podemos señalar que las trayectorias de apropiación de los entrevistados y, al interior de estas, el consumo, se han estructurado en torno a tres prácticas articuladas entre sí: “tener, hacer, decir”. Para los jóvenes de clases medias altas la posesión de bienes y servicios tecnológicos adquiere un carácter estructurante

de su vínculo con las TD y de sus trayectorias de apropiación. Esto pone de relieve que la dimensión del acceso necesita ser pensada de manera situada, identificando qué se habilita material y simbólicamente en cada caso, o sea, qué oportunidades de hacer y decir emergen.

Sin perder de vista las condiciones objetivas de vida de estos jóvenes quienes se encuentran entre los sectores privilegiados tanto en materia de acceso a las TD como en su posición socioeconómica, consideramos que el modo en que los jóvenes de clases medias altas construyen deseos de consumo sobre las TD a partir de la comparación con sus similares debe ser entendido en relación a procesos de fragmentación social (Saraví, 2015a) que llevan a un creciente distanciamiento de las experiencias, prácticas y estilos de vida de las personas pertenecientes a otras clases sociales. Junto a esto, la búsqueda por “tener lo que todos tienen” y la apropiación de las TD como garantía de pertenencia, nos permite argumentar que las TD son experimentadas por los jóvenes como consumos con un doble filo: cuando se los realiza, adquieren un carácter habilitante, pero si eso no ocurre es procesado como carencia y ubica a la persona en situación desventajosa.

En estos espacios micro, aunque sin excluir la existencia y participación de procesos macrosociales, los jóvenes de clases medias altas encuentran puntos de referencia y comparación para el consumo de TD. En este sentido, sus “otros” en lo que respecta a la configuración de deseabilidades en torno a las TD, no parecieran ser niños y jóvenes de otras clases sociales, con los cuales prácticamente ni se cruzan en su día a día, sino quienes forman parte de sus ámbitos de sociabilidad más próximos.

Las TD participan en las tramas de la igualdad-desigualdad, como artefactos que, por la conjugación del modo en que son producidos, distribuidos y apropiados por los diversos grupos sociales en estructuras sociales ya desiguales, contribuyen a la reproducción de diversas desigualdades materiales y simbólicas al configurarse en torno a éstas deseabilidades colectivas atravesadas por el tener o no tener cierto objeto, poder o no poder hacer con ese aparato. Si bien el acceso a esos dispositivos es experimentado por los jóvenes de clases medias altas como un modo de ser como “todos los demás”, es decir, de ser como sus amigos y compañeros de escuela, quienes son interpretados como una referencia directa, esta igualación material y simbólica tiene lugar en el contexto de diferencias de consumos que son procesadas como micro desventajas por los jóvenes.

Tener un artefacto, *smartphone* o computadora, dependiendo el momento, es solo una parte de la cuestión, ya que “el bien en sí mismo se desvanece si no se acompaña de un mínimo de

experiencia” (Saraví, 2015a: 218). Por lo tanto, la posesión del objeto está íntimamente relacionando con la posibilidad de hacer: usar nuevos programas y aplicaciones, redes sociales virtuales, acceder a la información y a los contenidos de diversas formas, entre otros. Éstas emergen como acciones ligadas a la apropiación de las TD que permiten nuevos modos de actuar sobre uno mismo, sobre los propios gustos, intereses, estilos de vida, e identificaciones, etc., y en relación a los otros, sobre las redes de sociabilidad, las relaciones amorosas, o la presentación de sí mismo en espacios *online* y *offline*, entre otros. Y, a su vez, la posibilidad de decir: qué se dice de aquello que se hace forma parte de la construcción de un universo de sentidos compartidos.

Consideramos que uno de los hallazgos centrales de nuestra investigación es que en torno a las TD es que se construyen deseabilidades que hacen sentir a quienes no las consumen que carecen de algo, que algo que tienen todos les falta y que eso, a su vez, los inhabilita -al menos simbólicamente- para un conjunto de prácticas que forman parte del universo de sentido de los grupos de sociabilidad por donde se mueven los jóvenes. En este sentido, Croghan *et al.* consideran que “lo más significativo de la compra de bienes onerosos y deseados no necesariamente es el consumo en sí mismo, sino poder mostrar a los otros que se tienen la habilidad y posibilidad de hacerlo, de gastar en esos bienes” (Croghan *et al.*, 2006: 470). En este sentido, el deseo en torno a las TD rápidamente se traduce en falta y en privación cuando no se tiene ese artefacto “que todos tienen”. De esta manera, la circulación y apropiación de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes de clases medias altas si bien tienen dinámicas y características propias, como hemos analizado a lo largo de esta tesis, no es ajena de las redes de desigualdad en las cuales se entran la producción, distribución y consumo de las tecnologías a nivel global (Reygadas, 2004). En este sentido, las TD se consumen, circulan y usan entre los jóvenes de clases medias altas atravesadas por las huellas de la desigualdad.

La mirada sobre los otros a partir del Programa Conectar Igualdad: tensiones entre el miserabilismo y la inclusión

Las políticas de inclusión digital que promueven tanto el acceso a las TD como el desarrollo de conocimientos y competencias como un modo de disminuir las desigualdades, tuvieron un significativo lugar en la agenda pública en Argentina y América Latina de las últimas dos décadas (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016).

Nuestra investigación identificó las características y modalidades que adquieren las trayectorias de apropiación de las TD cuando se desarrollan desde posiciones de privilegio. En este sentido, brindó un panorama de cómo son los vínculos con las TD (los tipos de acceso, los saberes desarrollados, los usos y representaciones que circulan) de quienes han nacido y crecido en hogares con abundancia tecnológica. Si bien este grupo no ha sido, en la mayor parte de los casos, el destinatario de las políticas públicas de inclusión digital, conocer sus trayectorias permite también avanzar sobre dos cuestiones de relevancia.

Por un lado, identificar de qué manera ciertos bienes se construyen a lo largo del tiempo como de “elevada deseabilidad colectiva” (Lahire, 2008) para vastos sectores de la sociedad, accedan o no a ellos, y de qué modo el acceso a las TD interviene en la configuración de las desigualdades materiales y simbólicas.

Por el otro, nuestra investigación aportó evidencia empírica para comprender cómo son valoradas las políticas públicas de inclusión digital llevadas adelante en Argentina en los últimos años como el Programa Conectar Igualdad tanto por poblaciones destinatarias de esas políticas como no destinataria. En relación con esto, a lo largo de la tesis analizamos los posicionamientos de jóvenes de clases medias altas respecto al PCI. En este sentido, hallamos que las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas sobre este programa se articulan en base a dos perspectivas rectoras: el miserabilismo y la inclusión.

Sin embargo, lejos de encontrarnos con tipos ideales que encarnan integralmente cada una de estas posiciones, lo que hallamos fue un solapamiento de miradas entre los jóvenes. En este sentido, si bien algunos de los entrevistados expresaban de forma más acabada una u otra postura, en términos generales, coexistían la mirada miserabilista que considera que los jóvenes de clases populares necesitan otras cosas antes que tecnologías, por lo cual el PCI “no era prioritario”, con el reconocimiento del lugar central que ocupan las TD en la gestión y desarrollo de la vida cotidiana, tanto para el acceso a información significativa, como para el mantenimiento de vínculos, y para sentirse incluidos en la sociedad contemporánea.

Teniendo en cuenta lo señalado, consideramos que el desarrollo de políticas públicas tendientes a intervenir en la atenuación de las desigualdades asociadas a la apropiación de TD deben considerar a los procesos de desigualdad en un sentido amplio. Esto implica comprender las tramas de relaciones y significados que son parte de los distintos grupos sociales a los que arriban las políticas públicas. Supone también asumir la posibilidad de implicancias y efectos diferenciales de la política, producto del modo en que los distintos

actores se agencian dentro de una estructura social desigual y fragmentada. A su vez, conlleva una reflexión crítica acerca de los pretendidos beneficios universales de las TD, así como sobre los horizontes de posibilidad reales de los receptores de las políticas y los alcances concretos que éstas pueden tener.

Desigualdades y trayectorias encadenadas

Para finalizar, nos interesa destacar los aportes de nuestra investigación al desarrollo de estrategias metodológicas para el estudio de los vínculos entre desigualdades y apropiación de tecnologías digitales. La utilización del enfoque biográfico para el estudio de las formas en que las personas se vinculan con las TD a lo largo de su vida, nos permitió trascender los enfoques estáticos de la relación individuo-tecnología en donde la evidencia empírica suele circunscribirse a las condiciones de acceso, usos y habilidades presentes.

Por el contrario, una aproximación procesual al fenómeno posibilitó comprender de qué manera la apropiación se construye a lo largo del tiempo y el espacio y cómo las desigualdades, en sus diversas dimensiones, participan de ella.

Los recorridos de los jóvenes de clases medias altas con las TD deben entenderse de manera encadenada con otras trayectorias (como las educativas) pero fundamentalmente en relación con los modos de vivir los distintos momentos del ciclo vital (niñez, pre adolescencia y juventud). Las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales es necesario comprenderlas de manera multidimensional, configuradas a partir del entramado de relaciones y prácticas en las que tienen lugar.

En los recorridos biográficos de los jóvenes se conjugan varias dimensiones, para dar como resultado trayectorias de apropiación de TD en donde éstas son consideradas como elementos básicos e indispensables que no solo forman parte del paisaje hogareño desde temprana edad, sino que, a la vez, acompañan y crean rutinas, estados de ánimo, gustos, intereses y relaciones. Al respecto, hallamos procesos de coexistencia y desplazamientos de diversos artefactos en uno o más momentos de la trayectoria vital. Estos posibles desplazamientos o las coexistencias deben ser entendidas a la luz de las prácticas sociales que, en cada contexto y en cada grupo etario en particular, dotan de cierta significación a determinados artefactos y no a otros. En este sentido, a lo largo de las trayectorias de apropiación de TD se solapaban en un mismo artefacto diversos usos, a la vez que se van transformando los usos, las motivaciones y los sentidos asociados a las TD en cada momento.

Teniendo en cuenta lo señalado, proponemos abordar a las trayectorias de apropiación de las TD y las biografías personales como constituidas de manera dialéctica. Los significados y prácticas con las TD son definidos y redefinidos en el recorrido biográfico y éstos, a su vez, contribuyen a modelar las prácticas, dinámicas y ritmos que, en cada momento, adquieren las biografías. Así, ser joven de clase media alta implica cierta relación con las TD, a la vez que determinada significación y uso de los aparatos tecnológicos opera en la definición de cómo es ser joven de esa clase social en cada contexto y época. De esta forma, la apropiación como proceso que modela y es modelado por los eventos biográficos, da forma a la subjetividad juvenil contemporánea.

En relación con lo señalado, destacamos nuestro aporte a la comprensión de las juventudes en sociedades fragmentadas como las latinoamericanas, especialmente en relación al desarrollo de investigaciones que abordan las desigualdades desde las posiciones de privilegio. En este sentido, el enfoque biográfico nos ha permitido identificar y comprender de qué manera, a lo largo del tiempo y el espacio, se configuran modos de vivir la juventud atravesados por la privación y el privilegio.

A su vez, retomamos la discusión planteada al comienzo de la tesis respecto de las conceptualizaciones en términos de “brecha digital” y de “nativos e inmigrantes digitales”. Los hallazgos aquí realizados ponen de relieve dos cuestiones. Por un lado, la existencia de una estrecha relación entre posición social y apropiación de las TD. En este sentido, asumir que todos los jóvenes producto de su condición etaria tienen las mismas posibilidades de acceder y usar las TD, opaca las tramas desiguales en las que, como analizamos, se inscribe la apropiación.

Por el otro, el análisis de los modos en que el privilegio ha contribuido a la configuración de las trayectorias de apropiación de las TD entre jóvenes de clases medias altas, pone en evidencia que más que una “brecha digital” que puede zanjarse ofreciendo dispositivos y fomentando el desarrollo de saberes y habilidades, lo que tenemos en frente son estructuras sociales desiguales que se encarnan de en posiciones sociales, posibilidades y prácticas desiguales con las tecnologías digitales.

De esta forma, el clivaje de clase social continúa teniendo efectividad para analizar los modos en que los jóvenes se apropian de las TD, se relacionan entre ellos, construyen pertenencias y estilos de vida, a la vez que se distinguen de los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Agresti, A. (2007). *Logistic regression. An Introduction to Categorical Data Analysis*. New Jersey: Wiley-Interscience.
- Alonso, L. E. (2004). Las políticas del consumo: transformaciones en el proceso de trabajo y fragmentación de los estilos de vida. *Revista Española de Sociología*, 4(1), 7-50.
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades*, (11), 11-21.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6, 137-171.
- Banco Mundial (2017). Datos de libre acceso del Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/> Recuperado 20/06/18.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
- Barrantes, R. (2007). Análisis de la demanda por TICs: ¿Qué es y cómo medir la pobreza digital?”. DIRSI. Instituto de Estudios Peruanos.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, XXXI(91), 87-112.
- Benítez Larghi, S. (2009). La lucha desigual por la apropiación de las TIC en las Organizaciones de Trabajadores Desocupados. Tesis Doctoral. Fsoc-UBA.
- Benítez Larghi, S. (2016). Elogio de un "fracaso". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (10), 1-15.
- Benítez Larghi, S. (2018). La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata, Argentina. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 15(36), 343-368.
- Benítez Larghi, S.; Aguerre, C.; Calamari, M.; Fontecoba, A.; Moguillansky, M. y Ponce de León, J. (2011). De brechas, pobrezas y apropiaciones. Juventud, Sectores populares y TIC en la Argentina. *Versión. Estudios de Comunicación, Política y Cultura*, 1-24.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Welschinger, N., Moguillansky, M. y Ponce de León, J.

- (2013). Habilidades y ubicuidades. Repensando la sociabilidad juvenil en los nuevos medios digitales. Un estudio comparativo a partir del Programa Conectar Igualdad. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS*, Santiago de Chile, Chile.
- 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), 57-81.
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M.; Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2015). Digital and Social Inequalities: A Qualitative Assessment of the Impact of the Connecting Equality Program on Argentinean Youth. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 69(1), 1-20.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. y Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Berrio Zapata, C. y Rojas, H. (2014). La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia). *Comunicar*, 22(43), 133-142.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Proposiciones*, (29).
- Biggart, A., Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna (pp. 49-71). En R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (Comps.) *Los Jóvenes y el Futuro*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bonder, G. (2008). Juventud, Género y TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina. *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 184 (733), 917-934.
- Bottero, W. (2007). Social Inequality and Interaction. *Sociology Compass*, (1-2), 814-831.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- boyd, d.m.. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. En *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press.
- boyd, d.m. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Tesis Doctoral. University of California.
- boyd, d.m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London:

Yale University Press.

boyd, d. m. (2015). Making sense of teen life: Strategies for capturing ethnographic data in a networked era (Pp. 79-102). En C. Sandvig y E. Hargittai (Coords) *Digital research confidential: The secrets of studying behavior online*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

boyd, d.m. y Ellison, N. B. (2008). Social Networked Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.

Burrell, J. (2009). The Field Site as a Network: A Strategy for Locating Ethnographic. *Field Methods*, 21(2), 181-199.

Cabello, R. (2014). Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social. En Actas VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada.

Cabrera Paz, J. (2009). Profesores Analógicos, Estudiantes Digitales: Una tensión cultural para la gestión pública de las TIC en Educación. Proceedings of the 3rd ACORN-REDECOM Conference, México D.F., México.

Camacho, K. (2005). La Brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C & F Éditions.

Cardoso, G., Espanha, R. y Lapa, T. (2008). Dinâmica familiar e interação em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo paternal sobre os media em Portugal. *Revista Comunicación y Sociedad*, 13, 31-53.

Caron, A. H. y Caronia, L. (2007). *Moving cultures. Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal: McGill Queen's University Press.

Casell, J. y Jenkins, H. (1998). Chess for girls: feminism and computer games (Pp. 2-45). En *From Barbie to Mortal kombat. Gender and computer games*. Cambridge: MIT Press.

Castells, M. (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*, 5(2).

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ching, C. C., y Vigdor, L. (2005). Technobiographies: Perspectives from education and the

- arts. In *First International Congress of Qualitative Inquiry*.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, Marzo 1999.
- Courtois, C. y Verdegem, P. (2014). With a little help from my friends: An analysis of the role of social support in digital inequalities. *New media & society*, 18(8), 1508-1527.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J. y Phoenix, A. (2006). Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion. *Journal of Youth Studies*, 9(4), 463-478.
- Csikszentmihalyi, M., y Halton, E. (1981). *The meaning of things: Domestic symbols and the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuervo, H., y Miranda, A. (2015). Current Debates in Social Justice and Youth Studies (Pp. 1-14). En J. Wyn y H. Cahill H. (Eds.) *Handbook of Children and Youth Studies*, Singapur: Springer.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- de Caso, G. (2011). Breve repaso histórico de la computación hogareña en Argentina. *Revista CTS*, 6, 89-104.
- DeNora, T. (2000). *Music en Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Singly, F. (2000). O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. *Família e individualização*, 13-19.
- de Singly, F. (2005). How to put an end or not to youth. *Youth studies magazine*, (71), 107–117.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dillon, A. (2013). Los vínculos y la conversación 2.0: miradas de adolescentes argentinos sobre Facebook. *Global Media Journal México*, 10(19), 43-68.
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2001). From the ‘Digital Divide to ‘Digital Inequality’: Studying Internet access as penetration increases. *Working Papers Series*, (15).

- Di Piero, M. E. (2012). *Diferentes y desiguales: Un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata*. Tesina Licenciatura en Sociología. FaHCE-UNLP.
- Dirección de Información y Estadísticas (DIE) (2016). Estadística educativa. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm>
Recuperado 10/05/2016.
- Douglas, M. y Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una Antropología del consumo*. México DF: Grijalbo.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42-50.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Duek, C. (2011). Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Infancias imágenes*, 10(1), 8-20.
- Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas: Las nuevas tecnologías y los chicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Duek, C. (2016). El juego contemporáneo y las nuevas plataformas: la construcción de nuevos espacios de juego y de interacción. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 39(1), 193-210.
- Duek, C. y Enriz, N. (2015). Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 16(108), 62-74.
- Duek, C.; Benítez Larghi, S. y Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, (14), 167-179.
- Duero, D. G. y Limón Arce, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(2), 232-275.
- Dughera, L. (2016). *De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos: un análisis comparativo de planes" una computadora, un alumno" en tres provincias de la Argentina*. Tesis Doctoral. Flacso-Argentina.
- Dughera, L., Finquelievich, S. y Feldman, P. (2015). *Impacto de las TIC en la economía y la*

sociedad. *Opiniones de expertos y testimonios sectoriales*. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.

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

Erazo, E. D. y Sánchez, P. (2013). Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 769-781.

Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*. Oxford: Oxford University Press.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, (56), 95-119.

Finqueliévich, S. y Prince, A. (2007). *El (involuntario) rol social de los cibercafés*. Edición digital. Disponible en <http://www.oei.es/tic/rolcibercafes.pdf>

Flores, P. y Hourcade, J. P. (2009). One year of experiences with XO Laptops in Uruguay. *Interactions*, 52-55.

Fortier, A. y Burkell, J. (2016). Display and control in online social spaces: Towards a typology of users. *New media & society*, 20(3), 845-861.

Franco Miguez, D. H. (2014). Educación familiar en tiempo de pantallas: Estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan (Jalisco). Tesis Doctoral. UNAM.

Fuchs, C. (2009). Some Reflections on Manuel Castells' Book "Communication Power". *TripleC*, 7(1), 94-108.

Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de pesquisa*, 43(149), 682-703.

Fuentes, S. (2015). La formación de los cuerpos jóvenes y su diversidad: un estudio sobre la producción social de los cuerpos masculinos y distinguidos en el rugby de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 7(18), 66-82.

Fuentes, S. (2016). Más allá del conflicto intergeneracional: claves para pensar a las juventudes contemporáneas. *La Trama. Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 2-11.

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.

Galperin, H. y Mariscal, J. (2007). *Digital Poverty. Latin American and Caribbean Perspectives*. Ottawa: Practical Action Publishing and IDRC.

Gayo, M.; Méndez, M. L., Radakovich, R. y Wortman, A. (2011). Consumo cultural y desigualdad de clase, género y edad: un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay. Fundación Carolina. Serie Avances de Investigación, n. 62. Madrid.

Garay Cruz, L.M. (2013). Estudiantes, usos de tecnologías digitales en ámbitos de vida cotidiana y escolar. Retos de formación para los docentes. *Revista de Ciencias Sociales*, (23), 71-81.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa

Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase alta argentina" . *Runa*, 34(1), 73-90.

Gessaghi, V. (2015). "Ser sencillo, ser buena persona": clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la "clase alta" argentina. *Pro-Posições*, 26(77), 33-50.

Gil-Juárez, A.; Vall-llovera, M. y Feliu, J. (2010). Consumo de TIC y Subjetividades Emergentes: ¿Problemas nuevos?. *Intervención Psicosocial*, 19(1), 19 - 26.

Giordanengo, C. (2013). El consumo de radio y nuevas tecnologías en los jóvenes de Villa María. VI Encuentro Panamericano de Comunicación, Córdoba, Argentina.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Godard, F. (1996). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En R. Cabanes y F. Godard, *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Cuadernos del CIDS, serie II, Bogotá, Universidad de Externado de Colombia.

Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.

Goode, J. (2010). The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New media & society*, 12(3), 497–513.

Gough, K. V. y Franch, M. (2005). Spaces of the street: socio spatial mobility and exclusión

- of youth in Recife. *Children's Geographies*, 3(2), 149-166.
- Gough, K. (2008). Moving around: The social and spatial mobility of youth in Lusaka. *Geografiska Annaler B*, 90(3), 243–255.
- Grignon, C. y Passeron J. C. (1991). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en literatura*, Buenos. Aires: Nueva Visión.
- Hall, S. (2011). El espectáculo del otro, El trabajo de la representación. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. IEP, Instituto Pensar, PU Javeriana, UASB: Enviñ editores,
- Hargittai, E. (2004). Internet Access and Use in Context. *New Media & Society*, 6(1), 137–143.
- Helsper, E. y Eynon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
- Helsper, E. J. (2016). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory*, doi:10.1111/comt.12110.
- Helsper, E. J., y Reisdorf, B. C. (2016). The Emergence of a “Digital Underclass” in Great Britain and Sweden: Changing Reasons for Digital Exclusion. *New Media & Society*, 19, 1253-1270.
- Hine, C. (2004) *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.
- Hine, C. (2005). *Virtual Methods and the Sociology of Cyber- Social-Scientific Knowledge. En Virtual Methods*.
- Hinostroza, J.E. y Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Hogan, B. (2010). The Presentation of Self in the Age of Social Media: Distinguishing Performances and Exhibitions Online. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(6), 377–386.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2012). Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) 2011 [archivo de texto]. Disponible en: http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/novedades/entic_11_12_12.pdf Recuperado 09/03/2015.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2017). Censo 2001. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134 Recuperado 13/03/2018.

Ito, M.; Baumer, S.; Bittanti, M.; boyd, d.; Cody, R.; Herr-Stephenson, B.; Horst, H. A.; Lange, P. G.; Mahendran, D.; Martínez, K. Z.; Pascoe, C.J.; Perkel, D.; Robinson, L.; Sims, C. y Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.

International Telecommunications Union (ITU) (2017). Estadísticas de las TIC. <https://www.itu.int/es/ITU-D/Statistics/Pages/default.aspx> Recuperado 20/06/2018.

Iuliano, R. (2010). Ocio, consumo y deporte entre los estratos superiores: *Aportes para la elaboración de un campo problemático. Educación Física y Ciencia*, 12, 39-54.

Jenkins, H. (2006). Complete freedom of movement: video games as gendered play spaces. En K. Salen y E. Zimmerman (Eds). *The Game Design Reader*. London: MIT Press.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría (Pp. 469–494). En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Kennedy, G.E., Judd, T.S., Churchward, A., Gray, K. Y Krause, K.L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.

Kessler, G. (2013). Ilegalismos en tres tiempos (Pp. 109 - 165). En R. Castel *et al.*, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*. Buenos Aires. Paidós.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lago Martínez, S. (2015.). Los jóvenes, las tecnologías y la escuela (271-296). En S. Lago Martínez (Coord.) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo.

Lago Martínez, S. y Dughera, L. (2013). Un acercamiento posible al Programa Conectar (y la Igualdad). *Revista Ciencias Sociales*, (84), 88-95.

Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social (Pp. 35-52).

- En Emilio Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lamont, M. y Fournier, M. (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. University Chicago Press, Chicago.
- Lamont, M., y Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167-195.
- Lamont, M.; Beljean, S. y Clair, M (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review, Advance Access*, 12(3), 573-608.
- Lasén Díaz, A. (2009). Tecnologías afectivas: de cómo los teléfonos móviles participan en la constitución de subjetividades e identidades (Pp. 215-248). En G. Gatt, I. Martínez de Albéniz y B. Tejerina (Eds.) *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento*, Universidad del País Vasco: Bilbao.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Lemus, M. (2015) Estar o no estar actualizado, esa es la cuestión: La apropiación de la computadora e Internet por jóvenes de sectores populares en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Tesina de grado Licenciatura En Sociología. FaHCE-UNLP.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Liang, L. (2010). Developmentalism: Technology and the Intellectual Life of the Poor. *Information Technologies & International Development*, 6, 65–67.
- Linne, J. (2014). Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicar*, 22(43), 189-197.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity Press.
- Litt, E. y Hargittai, E.. (2016). The imagined audience on social network sites. *Social Media + Society*, 2(1), 1-12.
- Livingstone, S. (2005). *Audiences and publics: when cultural engagement matters for the public sphere*. Bristol: Intellect Books.
- Livingstone, S. y Bober, M. (2005). *UK Children Go Online*. Final Report of Key Project Findings. London: ESRC.
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people

and the digital divide. *New Media and Society*, 9(4), 671–696.

Lobinger, K. y Brantner, C. (2015). In the Eye of the Beholder: Subjective Views on the Authenticity of Selfies. *International Journal of Communication*, 9, 1848–1860.

López, D.F. y Mendizábal, I.R. (2013). La gestión del conocimiento y la comunicación digital (Pp. 99-139). En O. Islas y P. Ricaurte (Cords.). *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*. Ciudad de México: Razón y Palabra.

Lunt, P. K. y Livingstone, S. M. (1992). The meaning of possessions (Pp. 59-85). En *Mass consumption and personal identity*. Buckingham: Open University Press.

Machado Pais, J. (2007). Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Barcelona: Anthropos.

Mantilla, L. (1996). La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. *Revista la Tarea*.

Margaryan, A. y Littlejohn, A. (2008). Are digital natives a myth or reality?: Students' use of technologies for learning. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.7940&rep=rep1&type=pdf> Recuperado 20/06/2018.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual (Pp. 41-56). En S. Donas Burak (Comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*. San José de Costa Rica: LUR (Libro Universitario Regional).

Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra (pp. 13-30). En M. Margulis (Ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Márquez, F. (1999). Relatos de vida entrecruzados: trayectorias sociales de familia. *Proposiciones*, (29).

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

Martinez, M., Villa, A., y Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Prometeo.

Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Martuccelli, D. y de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM

Ediciones.

Mayol, P. (1999). El barrio (Pp. 5–12). En M. De Certeau, G. Luce y P. Mayol. *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar (Tomo 2)*. México DF.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Meiksins Wood, E. (1983). El concepto de clase en E. P. Thompson. *Cuadernos Políticos*, (36).

Mey, H. (2007). What Research Has to Say About Gender-linked E-mail Use in CMC and Does Elementary School Children's E-mail Use Fit with this Picture?. *SexRoles*, 57, 341-354.

McKenzie, J. (2007). Digital nativism, digital delusions, and digital deprivation. *From Now On: the educational technology journal*, 17(2).

Moguillansky, M. (2015). ¿Derecho, plan, subsidio? La representación mediática de la Asignación Universal por Hijo en Argentina. *Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social"*, (10), 131-144.

Moguillansky, M.; Fontecoba, A. y Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina (Pp. 17-48). En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (Coords.) *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo

Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación (Pp. 27-52). En S. Lago Martínez (Coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. 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 (pp. 245-312). En M. Mora Salas y O. de Oliveira (Coords.) *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales*. México: Colmex.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, F. N. (2013). Adolescentes en la red social: usuarios prematuros, sociales y trayectorias de vida en Facebook. En *Questión*, 1 (37), 359-368.

Mota Guedes, P. y Vieira Oliveira, N. (2006). La democratización del consumo. *Braudel Papers*, (5), 1-21.

- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *RelMeCS*, 2(1), 36-65.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *FQS*, 19(2), 1-25.
- Murolo, N. L. (2015). Escuchando música en el transporte público. Sobre usos de la telefonía móvil por parte de jóvenes. *Intercom Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38 (2), 81-98.
- Núcleo de estudios sobre élites y desigualdades socioeducativas (NEEDS/FLACSO). (2017). Contribuciones escolares en la distribución social de posiciones de privilegio: análisis de dos generaciones de egresados en cuatro escuelas secundarias formadoras de élites. *Actas del V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, Ensenada.
- Nugroho, D. y Lonsdale, M. (2009). Evaluation of OLPC programs globally: a literature review. *Australian Council for Educational Research*.
- Ollari, M. (2014). Redes sociales: entre la expansión hacia un uso activo y las restricciones del acceso diferencial. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada.
- Papacharissi, Z. (2011). *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York, London: Routledge.
- Perosa, G. (2004). Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. *Pro-Posições*, 15(44), 61-76.
- Perosa, G. (2006). A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos pagu*, (26), 87-111.
- Perosa, G.; Lebaron, F. y da Silva Leite, C. K. (2015). O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, 26(77), 99-118.
- Pinch, T. J. y Bijker, W. E. (2013). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente (Pp. 19-62). En H. Thomas y A. Buch (Coords) *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, (29).
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿ brecha generacional, brecha cognitiva,

- o las dos juntas y más aún?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(28), 179-185.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Pla, J. L. (2014). Consumo y trayectorias de clase. Distinción y competencia en el abordaje de los procesos de estratificación. *Questión*, 1(43), 311-327.
- Potter, A. B. (2007). Zones of silence: A framework beyond the digital divide (originalmente publicado en Mayo, 2006). *First Monday*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Pries, L. (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 11(2), 395-417
- Pries, L. (1999). *Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales*. México: Mimeo.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, (18), 135–171.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: UAM, Anthropos Editorial.
- Riveiro, M. (2012). Profundizando el análisis del uso diferencial del tiempo libre, desde el género y la clase social. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Rivoir, A.; Pittaluga, L.; Baldizán, S.; Escuder, S. y Di Landri, F. (2010). *Informe de Investigación “El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010”*. Montevideo. ObservaTIC.
- Roberti, M. E. (2011). El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales. Tesis de

Licenciatura en Sociología. FaHCE-UNLP.

Roberti, M. (2018). Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. Tesis Doctoral.FaHCE-UNLP.

Sandvig, C. y Hargittai, E. (2015). *Digital research confidential. The secrets of study behavior online*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.

Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventudes, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Saraví, G. (2014). Youth Experience of Urban Inequality: Space, Class, and Gender in Mexico (Pp. 1-11). *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapur: Springer Science+Business Media.

Saraví, G. (2015a). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad* (pp. 25 - 56). México: FLACSO.

Saraví, G. (2015b). The youth experience of urban injustice: Space, class, and gender inequalities in México (Pp. 503-516). En J. Wyn y H. Cahill (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. London: Springer.

Saraví (2016) Miradas recíprocas: representaciones de la desigualdad en México . Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología* 78, núm. 3 (julio-septiembre, 2016): 409-436. México, D.F. ISSN: 0188-2503/16/07803-03.

Sautú, R. (2012). *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumière Ediciones.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Scott, J. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation, and Privilege*. New York: Longman.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media and Society*, 6(3), 341–362.

Semán, P. (2009). Cultura populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré*, (23), 181-205.

- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24(46), 19-26.
- Severín, E. y Capota, C. (2011). Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas. En NOTAS TÉCNICAS # IDB-TN-261. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Sibilia, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa Brasil*, 6(1), 67-78.
- Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7).
- Stuber, J. (2006). Talk of Class. The Discursive Repertoires of White Working- and Upper-Middle-Class College Students. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(3), 285-318.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires: Grupo Anaya.
- Thomas, H.; Fressoli, M. y Lalouf, A. (2013). Introducción (Pp. 9-18). En H. Thomas y A. Buch (Coords.) *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Thompson, E. P. (1977). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Laia.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Tomte, C. (2008). Return to gender: Gender, ICT and Education. *OECD Expert meeting*.
- Torres, J. C. e Infante, A. (2011). Desigualdad digital en la universidad: usos de Internet en Ecuador. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 19(37), 81-88.
- Tripp, L.M. (2010). 'The computer is not for you to be looking around, it is for schoolwork': Challenges for digital inclusion as Latino immigrant families negotiate children's access to the internet. *New media & society*, 13(4), 552-567.
- Trucco, D. y Espejo, D. (2013). *Principales determinantes de la integración de las tic en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay*, Serie Políticas Sociales (177). Santiago de Chile: Cepal-Naciones Unidas.

- Tuñón, I. (2013). *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012*. Buenos Aires: Educa.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Urresti, M., Linne, J., y Basile, D. (2015). *Conexión total*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Talle.
- Vacchieri, A. y Castagnino, L. (2012). *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.; Ministerio de Educación de la Nación.
- Van Deursen, A. J., Helsper, E. J., y Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823.
- van Dijk, T. (2000). New(s) racism: a discourse analytical approach (Pp. 33-49). En S. Cottle (Ed), *Ethnic minorities and the media*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- van Dijck, J. (2013). 'You have one identity': performing the self on Facebook and LinkedIn. *Media Culture Society*, 35(2), 199-215.
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education (Pp. 329-339). En M.W. Apple, S.J. Ball y L.A. Gandin, *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London, New York: Routledge.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- 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.
- Warschauer, M. (2002). Reconceptualizing the Digital Divide. En *First Monday*, 7(7).
- Warschauer, M. y Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child save world's poor?. En *Journal of International Affairs*, 64(1).
- Waterloo, S. F.; Baumgartner, S. E.; Jochen, P. y Valkenburg, P. M. (2017). Norms of online

expressions of emotion: Comparing Facebook, Twitter, Instagram, and WhatsApp. *New media & society*, 20(5), 1813-1831.

Welschinger Lascano, N. (2012). Habilidades, ubicuidad y apropiaciones de los nuevos medios digitales en el espacio escolar a partir del Plan Conectar Igualdad. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Welschinger Lascano, N. (2015). Nuevas tecnologías digitales en acción: “estar conectado” en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Revista Astrolabio. Nueva Época*, (14), 435–460.

Welschinger Lascano, N. (2016). “*La llegada de las netbooks*” Una etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. Tesis Doctoral. FaHCE-UNLP.

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.

White, D. S. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).

Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 551-580.

Winocur, R. (2007). La apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos. *Versión*, (19), 191-216.

Winocur, R. (2008). Los unos y los otros. Inmigrantes y nativos en el mundo de las TIC (Pp. 151-178). En *Anuario Antropológico*. Universidad de Brasilia

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana: Unidad Iztapalapa.

Winocur, R. (2013). Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

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).

Zanotti, A. y Arana, A. (2015). Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María-Villa Nueva, Córdoba, Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 120-143.

Zukerfeld, M. (2015). La tecnología en general, las digitales en particular. *Vida, milagros y familia de la "Ley de Moore"*. *Hipertextos: Capitalismo, Técnica y Sociedad en debate*, 3(4).