

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

*Rosario Guzzo
Clara Hernández*

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: Y después llegó tu *netbook*...

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

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

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

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

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

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

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

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

E: ¿Cómo qué?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: ¿Y vos qué opinas de eso?

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

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

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

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

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

E: ¿Y hay algo que no subirías?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: ¿Te ves más seria?

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

E: ¿Por?

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

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

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

E: Ah, y eso nunca te lo encontraron.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E: ¿Nada?

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

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

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

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

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

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

E: ¿Y para qué cosas la usabas?

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

E: ¿Y en la escuela los usaban?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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