

Desigualdad digital juvenil Análisis de apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de secundarias públicas por clase social (CABA, 2017- 2020).

Victoria Matozo.

Cita:

Victoria Matozo (2021). *Desigualdad digital juvenil Análisis de apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de secundarias públicas por clase social (CABA, 2017- 2020)* (Tesis de Doctorado). FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/matozo/45>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p47x/KWS>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Matozo, Victoria

Desigualdad digital juvenil

**Análisis de apropiación de tecnologías digitales
en estudiantes de secundarias públicas por clase
social (CABA, 2017- 2020)**

Tesis para optar por el título de
Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Director: Pablo Molina Derteano

Buenos Aires

2020

RESUMEN

Los sujetos se desenvuelven en sociedades cada vez más interconectadas, globales, informatizadas, digitalizadas, que requieren habilidades específicas para socializar, trabajar, trasladarse y hasta divertirse en ellas. De esta forma se establecen nuevas desigualdades en relación a la tecnología que se acoplan a formatos de desigualdad de más larga data (Helsper, 2013). Partiendo desde un abordaje multidimensional del fenómeno de las desigualdades sociales (Reygadas, 2004; Saravi, 2015), la diferencial apropiación de las tecnologías digitales (TD) en conjunción con desigualdades previas, configuran un nuevo tipo de desigualdades digitales: la brecha digital, de oportunidades frente al aprovechamiento de dichas tecnologías (van Deursen y Helsper, 2015).

Como los procesos de apropiación (Winocour, 2009; Selwyn, 2004) de TD se desarrollan en la trayectoria (Lemus, 2018) de las mismas en relación a las estrategias escolares (Boudon, 1973), los procesos de mediación y andamiaje (Martín Barbero, 1987; Bruner, 1997), en espacios y tiempos heterogéneos, esta tesis analiza la multiplicidad de dimensiones teniendo como principal variable explicativa la clase social de origen (Bourdieu, 1989; Erikson y Goldthorpe, 1992; Boudon, 1973) de los jóvenes. Por ello, la pregunta principal que guía este trabajo es, ¿de qué forma la clase de origen condiciona la apropiación de TD en los jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas entre 2017 y 2020?

El abordaje metodológico parte de una triangulación entre técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas. La etapa cuantitativa analiza los resultados de una encuesta propia, “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”, realizada en cuatro escuelas de CABA mediante un muestreo aleatorio dividido por comunas ordenadas por el Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas secundarias (ISSAS). La etapa cualitativa corresponde a entrevistas en profundidad a estudiantes escogidos mediante un muestreo estratégico.

Los principales hallazgos confirman la relevancia de la clase social, operacionalizada en DEO (desigualdades educativas de origen) en las trayectorias de apropiación de TD y en las posiciones relativas de desigualdad digital. Asimismo, el género, las políticas de inclusión de tecnología digitales en la escuela, y la presencia de mediadores digitales en estas trayectorias, se presentan como variables que influyen en la reproducción de posiciones en relación a la desigualdad digital. Estos resultados son finalmente englobados bajo una posible tipología con la cual esta tesis cierra los resultados

obtenidos, a fin de aportar no solo evidencia empírica sino un desarrollo teórico al estudio de las desigualdades digitales juveniles.

ABSTRACT

People develop in increasingly interconnected, global, computerized, digitized societies that require specific skills to socialize, work, move and even have fun in them. In this way, new inequalities arise related to technology which are coupled with longer-standing inequality formats (Helsper, 2013). Starting from a multidimensional approach of social inequalities (Reygadas, 2004; Saravi, 2015), the differential appropriation of digital technologies (DT) in conjunction with previous inequalities, configure a new type of digital inequalities: the digital gap, of opportunities in the use of these technologies (van Deursen and Helsper, 2015).

As the appropriation processes (Winocour, 2009; Selwyn, 2004) of TD are developed in the individuals' trajectory (Lemus, 2018) in relation to school strategies (Boudon, 1973), mediation and scaffolding processes (Martín Barbero, 1987; Bruner, 1997), in heterogeneous spaces and times, this thesis analyzes the multiplicity of dimensions having as the main explanatory variable the social class of origin (Bourdieu, 1989; Erikson and Goldthorpe, 1992; Boudon, 1973) of young people. Therefore, the main question that guides this work is, in which way does the class of origin condition the appropriation of TD in young public middle school students between 2017 and 2020?

The methodological approach is a triangulation between quantitative and qualitative techniques. The quantitative stage analyzes the results of an own survey, "Jóvenes y Tecnología 2018-2019", carried out in four schools in CABA through a random sampling divided by *comunas* and ordered by the Index of Socio-economic Situation of Students in Secondary Schools (ISSAS). The qualitative stage corresponds to in-depth interviews with students chosen through a strategic sampling.

The main findings confirm the relevance of social class, operationalized in DEO (educational inequalities of origin) in the appropriation trajectories of TD and the relative positions of digital inequality. Likewise, gender, public policies of digital technology inclusion in schools, and the presence of digital mediators in these trajectories are presented as variables that influence the reproduction of positions in

relation to digital inequality. These results are finally included under a possible typology which closes this thesis summarizing the results obtained, in order to provide not only empirical evidence but also a theoretical development to the study of youth digital inequalities.

ÍNDICE

RESUMEN	2
Agradecimientos	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1:	17
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	
PARTE 1	18
1.1. PLANTEOS SOBRE DESIGUALDAD	18
1.1.1. Desigualdad y sistema de clases sociales	21
1.1.2. Reproducción de clase social	23
1.2. DESIGUALDAD DIGITAL Y APROPIACIÓN DE TD	25
1.2.1. Desigualdad y brecha digital	26
1.2.2. El concepto de apropiación digital	28
1.2.3. Etapas de las trayectorias de apropiación de TD	30
1.3. APROPIACIÓN, CONSUMO Y REPRESENTACIONES SOCIALES	31
1.3.1. El consumo y las TD	32
Teoría de la privación digital relativa (RDDT)	34
1.3.1.1. Aportes a los estudios sobre consumo en latinoamérica	35
1.3.2. Mediadores Tecnológicos	36
1.3.3. Las representaciones sociales: entre lo individual y lo colectivo	39
PARTE 2	
1.4. ¿JUVENTUD O JUVENTUDES?	41
1.4.1. Juventudes y tecnología	44
1.4.2. Desigualdades de origen en los jóvenes	44
1.4.2.1. Escuela Francesa	45
1.4.2.2. Escuela Británica	48
1.5. GÉNERO Y TECNOLOGÍA	50
1.5.1. Antecedentes sobre tecnología y género	51
1.5.2. La “segunda brecha digital” de género	52
1.5.3. Investigaciones en Argentina sobre género y tecnología	53
1.6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL	55
1.6.1. Conectar Igualdad: Inicios y etapas del programa	56
1.6.2. Investigación sobre el PCI	57
1.6.3. Conectar ¿igualdad o equidad?	60
CONCLUSIONES CAPÍTULO 1	62
CAPÍTULO 2:	63
APUNTES METODOLÓGICOS	
2.1. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA	65
2.2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA	67
2.2.1. Clasificación de escuelas	69
2.2.2. Elección de escuelas y alumnos	71
2.2.3. Clasificación EGP: Operacionalización de la clase social	71
2.2.4. La variable Sexo	73
2.3. METODOLOGÍA CUALITATIVA	74
2.3.1. Trayectorias de apropiación de TD	75
2.3.2. Pre-test del instrumento entrevista: focus groups	78
2.3.3. Elección de entrevistados	79
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2	80
CAPITULO 3:	
COORDENADAS ANALÍTICAS	82

3.1. ACCESOS EN LA TRAYECTORIA DE APROPIACIÓN DE TD	82
3.1.1. Primeras computadoras y celulares	82
3.1.2. Accesos actuales en el hogar	84
3.2. CONSOLAS, TABLETS Y GÉNERO	87
3.2.1. Representaciones sociales: actividades de chicos y de chicas	90
3.2.2. ¿Quién sabe más? Autopercepción de saberes por género	92
3.3. DESIGUALDAD RELATIVA Y MEDIADORES TECNOLÓGICOS	95
3.4. ESCUELAS, CLASES SOCIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS	99
3.4.1. La netbook en las trayectorias: acceso y disponibilidad	101
3.4.2. La netbook y lo educativo	104
3.4.3. Las netbooks como políticas públicas	106
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3	108
CAPÍTULO 4:	
INFANCIAS Y ACCESOS. COMPUTADORAS Y CELULARES	112
4.1. LOS PRIMEROS CONTACTOS Y ACCESOS A COMPUTADORAS: ¿SIEMPRE ESTUVO? ¿DÓNDE ESTUVO?	113
4.1.1. Clase de servicios: naturalización hogareña	114
4.1.2. Clases intermedias: Naturalidad y esfuerzo	116
4.1.3. Clase trabajadora: estrategias entre la escuela y el ciber	118
4.2. ACCESO, DISPONIBILIDAD Y EVOLUCIÓN DE TELÉFONOS CELULARES	123
4.2.1 El primer celular personal	123
4.2.1.1 Clase de servicios: independencia juvenil	123
4.2.1.2 Clases intermedias: independencia y juego	126
4.2.1.3. Clase trabajadora. Heterogeneidad “corta”	129
4.2.2. Trayectoria de apropiación de celulares	131
4.2.2.1 Clase de servicios: pedir y comprar	132
4.2.2.2. Clases intermedias: el pedido en relación al capital económico	133
4.2.2.3. Clase trabajadora: Del “poder” comprar a la exclusión	134
CONCLUSIONES DEL CAPITULO 4	137
CAPÍTULO 5:	
CONSOLAS Y GÉNERO	140
5.1. CONSOLAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LO FEMENINO	141
5.2.1. Accesos ¿diferentes o desiguales?	141
5.1.2. Juegos de nenes y juegos de nenas	145
5.1.3. Videojuegos, habilidades y capacidades	146
5.2. LO “FEMENINO” Y LA TECNOLOGÍA	149
5.2.1. Representaciones sociales sobre las desigualdades de género en apropiación de TD	149
5.2.2. Autopercepción Femenina	151
5.2.3. ¿Todo futuro es masculino?: carreras y trabajos STEM: Lori y CET	155
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 5	159
CAPÍTULO 6:	
LA ESCUELA Y LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DE TD	162
6.1. LAS ESCUELAS: CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS Y ESTUDIANTADO	163
6.1.1. Entre la escuela de elite y una “buena escuela”	164
6.1.2. “Me la recomendaron”	168
6.1.3. La escuela del barrio	170
6.1.4. La técnica: encuentro entre clases	171
6.1.5. El caso de Antonio: mediadores en la elección de escuelas	175
6.2 “LA COMPU DEL GOBIERNO”	177
6.2.1. “La compu	177
6.2.2. (que me da la escuela)	182

6.2.3. del gobierno”	186
Crítica social	187
Utilidad y reflexión sobre desigualdad	188
Utilidad y Acceso	190
Acceso	190
6.2.3.1. Edades de acceso y políticas públicas	192
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 6	193
CAPÍTULO 7:	
APROPIACIONES JUVENILES	196
7.1. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LAS APROPIACIONES DE TD JUVENILES	196
7.1.1. Apropiación Reflexiva	200
Inclusión Inesperada I	202
7.1.2. Apropiación como Capitalización	202
Inclusión Inesperada II	205
7.1.3. Apropiación Instrumental	208
La escuela como mediadora “instrumental”	212
Brecha de género en la tipología	215
7.1.4. Apropiación como Entretenimiento y sociabilización	219
7.2. INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LA TIPOLOGÍA	221
7.2.1. ¿Qué es estar excluido?	224
CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 7	228
CONCLUSIONES FINALES	232
Bibliografía	239
Anexo	262

Agradecimientos

Esta tesis fue terminada en medio de una pandemia mundial, un contexto histórico bastante particular que hoy me hace recordar, extrañar y estar profundamente agradecida a las instituciones y personas que aquí nombro, por su apoyo y contención durante el período en el que este trabajo fue realizado y estos (casi 7) meses de extraño contacto social.

Agradezco a la educación pública, laica, gratuita y de calidad, en particular a la Universidad de Buenos Aires, donde realicé mis estudios de grado y posgrado. Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que financió este proyecto a partir de la beca doctoral otorgada; gracias también por cumplirme un sueño.

Al Dr. Eduardo Chávez Molina, por todo lo enseñado científica y personalmente. A mi director el Dr. Pablo Molina Dearteano, por su guía en momentos clave y su acompañamiento constante. A la Dra. Jéscica Plá, por acercarme al equipo. A mis compañeros de equipo que resultaron un apoyo central en mi trayectoria como investigadora, Dr. José Rodríguez de la Fuente, Mg. María Fernández Melian y Dra. Javiera Fanta.

Al Instituto de Investigaciones Gino Germani, especialmente a sus becarios con quienes establecí lazos de amistad y trabajo. Al proyecto INCASI, dirigido por el Dr. Pedro López-Roldan y la Dra. Sandra Fachelli. A Alexandra Elbakyan, por crear Sci-Hub y contribuir a la democratización de la ciencia, demostrando que siempre hay que tomar una posición política en el ejercicio de investigar.

En un plano más personal, a mis amigas de toda la vida Marcia, Natalia, Belén, Mara, Cecilia, Virginia, Ornella y Adriana. A mis amigos del barrio los GC, en especial al Mg. Juan Pablo González. A los amigos de vóley Martelli, biobritneys y especialmente a los freelancers, salvadores de cuarentena. A las chicas de vóley TRIGLAV, por despejarme a través del deporte todos estos años.

A mi familia, mis abuelos Sara, Maruja y Emilio, mis viejos, Rafael y Mary, hermanos, Diego y Gonzalo, y cuñadas, Karina y Roxana. A mi madrina la Dra. Celia Gemignani de Romani, una inspiración para decidirme entrar en la academia. A Renata Matozo, por

existir. A Thien, Tito, mis tios, mi padrino y mis primos. A las películas, Maia, la música, el heavy metal, y mi jardín.

Por último, a las políticas públicas de inclusión, a los docentes y a la escuela pública, tres ejes claves en la historia de vida, mi desarrollo laboral y esta tesis.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de capitalismo informacional (Zuckerfeld, 2010) propiciado por la revolución tecnológica (Castells, 1997), las tecnologías digitales (TD) forman parte de la cotidianeidad de los individuos y los procesos de interacción social. Es así como la transversalidad de la tecnología atraviesa también los procesos de desigualdad social (Reygadas, 2004), y entre ellas, las estrategias de reproducción y movilidad de clase.

Esta tesis aborda las desigualdades en la apropiación de TD por parte de jóvenes escolarizados en escuelas públicas, teniendo en cuenta las desigualdades sociales de origen (DSO). Las desigualdades digitales como parte de las desigualdades sociales, se encuentran legitimadas a partir de las barreras de acceso a la tecnología, enmarcadas en la conceptualización de la primera brecha digital de acceso y disponibilidad de TD (DiMaggio y otros, 2004). Sin embargo, al superar esta primera barrera, la segunda brecha digital de uso y habilidades (Di Maggio y otros, 2001; 2004; Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016; Helsper, 2016a) y la tercera brecha digital de oportunidades y resultados obtenidos a partir de las TD (van Deursen and Helsper, 2015), continúa siendo desigual entre jóvenes con acceso similar (Lutz, 2019).

Frente a esta situación el presente trabajo parte de una perspectiva multidimensional de las desigualdades sociales (Reygadas, 2004; Saravi, 2015) en donde la clase social como variable explicativa toma relevancia a partir de una perspectiva crítica (Mora Salas, 2004) sobre la desigualdad.

Siendo que la población analizada en esta tesis son jóvenes escolarizados, la clase social ha sido operacionalizada bajo el concepto de desigualdades educativas de origen (DEO) (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1998a, 1998b, Fernandez Mellizo-Soto, 2015), exponiendo los vínculos entre las desigualdades de clase de origen, el capital educativo (Bourdieu, 1988) y la institución educativa, campo privilegiado de socialización donde parte de la apropiación de TD se desarrolla.

Si bien el plano de análisis a partir de la posición de clase estará presente en este trabajo, también el análisis se realizará desde las estrategias individuales de los estudiantes. Es así que este trabajo se enmarca dentro de los estudios de la tercera brecha digital, centrándose en las oportunidades, en la capacidad de los individuos de

apropiarse de las TD para generar resultados en entornos virtuales que repercutan en otras áreas de su vida y les permitan aumentar su capital social, educativo, económico, etc. Los objetivos que cada individuo se proponga serán personales, por lo que las oportunidades de las cuales hablamos son heterogéneas. El aspecto central en el análisis de la tercera brecha digital es detectar el tipo de apropiaciones individuales que permiten estas oportunidades. Por lo tanto será la apropiación (Thompson, 1990; Selwyn, 2004; Winocour, 2009) y el proceso de “hacer propio” lo nuevo, darle sentido y resignificarlo lo que será analizado en esta tesis.

En este punto, el estudio de las trayectorias para vincular agencia y estructura dentro del estudio de clases (Sautú, 2020) será teórica y metodológicamente central, por lo que un enfoque de triangulación es el utilizado. Asimismo, las trayectorias de apropiación de TD (Lemus, 2018) de los jóvenes son comparadas por clase, no solo para describir sino también para identificar las distancias interclase en términos de desigualdad.

La pregunta que guía esta tesis es, ¿de qué forma las DEO condicionan la apropiación de TD en los jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas entre 2017 y 2020?, la cual se aborda a partir del objetivo de, por un lado describir y comparar las trayectorias de apropiación de TD por clase, y por otro explicar la desigualdad digital en relación a la apropiación de TD de los jóvenes por clase social. La principal hipótesis que aquí se sostiene afirma que, si bien la clase social de origen de los jóvenes es una variable central dentro de la trayectoria de apropiación de TD, distintos individuos (pares, familiares, etc.), instituciones (escuela, organismos) funcionan como mediadores tecnológicos que pueden incidir en las trayectorias de apropiación de TD de los jóvenes. Las políticas públicas de inclusión digital como Conectar Igualdad serán centrales en este proceso de mediación.

Objetivo general: - Aportar significativamente en la comprensión de la desigualdad digital y los procesos de apropiación de Tecnologías Digitales en jóvenes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Describir el desarrollo de las trayectorias digitales en las primeras etapas de las biografías juveniles (primera infancia, desarrollo de la escolarización y juventud).
- Comparar los procesos de apropiación de TD por clase de origen.
- Describir los procesos de desigualdad de género en la apropiación de TD desde la infancia hasta la juventud
- Indagar acerca de las relaciones relaciones entre la escuela y la apropiación de TD
- Explorar el el rol de los mediadores tecnológicos
- Realizar aportes para la comprensión de la influencia de las políticas públicas de inclusión digital
- Caracterizar los tipos de apropiación de TD de los jóvenes estudiantes de escuelas medias de gestión pública de CABA entre 2017-2020

Hipótesis: Los procesos de apropiación de TD son altamente condicionados por las DEO, pero la reproducción de clase puede ser modificada por diferentes mediadores tecnológicos que promuevan nuevas oportunidades.

En cuanto a la metodología se realizó una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, se analizó información de una encuesta propia “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”, en la cual se relevó a 247 estudiantes de cuatro escuelas de gestión pública de CABA de 3ro, 4to y 5to año, utilizando un muestreo aleatorio no probabilístico segmentado por cuartiles a partir del Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas secundarias (ISSAS) por comuna de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2016. Por otro lado, y para dar dar cuenta de cómo se configuran las trayectorias de apropiación de TD de los jóvenes se realizaron entrevistas en profundidad a 28 estudiantes a partir de un muestro intencional a fin de captar paridad por sexo y clase social.

El recorte de la población analizada serán estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) de 3ro a 5to año. En relación a la cuestión etaria, se definió ese rango de edad por enfocarse en la adolescencia. En cuanto al recorte geográfico, Argentina presenta en su geografía una heterogeneidad

socioeconómica con amplias diferencias entre la capital y el resto del país. Siendo la CABA el lugar con mayor acceso a servicios y a infraestructura tecnológica, resulta interesante analizar las desigualdades persistentes dentro del centro urbano más rico del país considerada “una ciudad de clases medias” (Benza,2016). Por último, en relación a las escuelas, a la segmentación educativa argentina (Miranda, 2015) y al momento histórico en el cual se inserta esta tesis, la cual se enfoca en analizar jóvenes estudiantes de escuelas de gestión pública ya que los mismos fueron destinatarios del Plan Conectar Igualdad (PCI), la política pública de inclusión de tecnología en educación que siguiendo el modelo 1:1 (una computadora por alumno) ha entregado más netbooks a nivel mundial. Dada la masividad de dicha política de inclusión digital dirigida a jóvenes en el contexto de producción de esta tesis, las escuelas de gestión pública fueron las escogidas para el trabajo de campo.

Finalmente, esta tesis se enmarca en el campo de estudios sobre apropiación de tecnología y desigualdad digital, y también en los estudios sobre desigualdad y clases sociales. Esta incursión en ambos campos del conocimiento plantea un acercamiento entre distintas áreas de investigación social, siendo un aporte al campo la combinación de los esquemas de clase sociales frecuentemente utilizados en el campo de estudios sobre estructura social y las investigaciones sobre la tercera brecha digital propias del campo de la desigualdad digital.

El primer capítulo presenta las bases teóricas a partir de las cuales será desarrollada esta investigación. En primer lugar se presenta una discusión en torno al concepto de desigualdad y los antecedentes de investigación en dicho cambio. Dentro del mismo, las perspectivas de estudio francesa y británica serán desarrolladas y combinadas en una triangulación teórica que será también abordada en el segundo capítulo. Este capítulo desarrolla teóricamente el concepto de apropiación, trayectoria, tecnologías digitales, y juventudes (los nombrados en el título de esta tesis), retomando los avances e investigaciones en el tema. Las desigualdades de género, representaciones sociales y el concepto propio de mediadores tecnológicos (surgidos de los conceptos de referente, mediación y andamiaje) serán teorizados en este primer capítulo, formando parte del proceso de apropiación de TD analizado.

Este capítulo concluye presentando las políticas públicas de inclusión de TD en el ámbito escolar, en general, y aquella de la cual los estudiantes que forman parte de este

estudio han sido destinatarios en particular: el Plan Conectar Igualdad. No solo se describe dicha política, sino que también se plantean los conceptos teóricos de equidad e igualdad para el análisis de los testimonios de los jóvenes en relación a la misma.

El capítulo 2 describe el proceso de triangulación metodológica y teórica realizado en esta tesis. A partir de la explicación del proceso de triangulación realizado, se describe una primera etapa cuantitativa y una segunda etapa cualitativa para describir los métodos utilizados en este trabajo. La etapa cuantitativa es descrita a partir de 1) la elección de escuelas, 2) la especificidad de la variable clase social, operacionalizada en DEO, y 3) Otras variables del cuestionario y la especificidad de la fuente primaria confeccionada para este trabajo. La etapa cualitativa describe el uso de la entrevista en profundidad para el análisis de las trayectorias de apropiación de TD en la población analizada. Asimismo se indican las características del muestreo y las implicancias teórico-metodológicas referidos a la perspectiva biográfica en el análisis de trayectorias, específicamente relacionadas al estudio de clases sociales.

El capítulo 3 es el primer capítulo de análisis y en él se condensa la mayor parte del análisis cuantitativo correspondiente a los resultados de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”. El mismo se encuentra organizado por nudos temáticos, que desarrollan los ejes de la tesis. Estos constituyen la base cuantitativa que triangularán sus resultados con los hallazgos del análisis cualitativo, por lo que si bien la mayor parte del análisis de la encuesta estará acotada al capítulo 3, a lo largo de esta tesis se hará referencia a resultados y conclusiones obtenidos en esta etapa.

Es a partir del capítulo 4 en donde el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad se desarrolla de forma secuencial, a partir de la trayectoria vital de los estudiantes. Este capítulo analiza los primeros accesos y apropiaciones de TD en la infancia de los estudiantes de la muestra. Las computadoras en primer lugar y los teléfonos celulares en segundo, aparecen como las primeras TD con la que los jóvenes comenzaron sus trayectorias de apropiación. El análisis de edades, lugares y formas de acceso por clase de forma comparativa, es central para el análisis sobre las desigualdades digitales en la juventud. Temporalmente, esta etapa excede la infancia, ya que el análisis continúa hasta la juventud analizando también los cambios de dispositivos.

El capítulo 5 retoma la misma temporalidad del capítulo anterior, pero se centra en las TD dedicadas a los videojuegos: las consolas. Es en las consolas y el juego mediado por

TD donde emerge con mayor fuerza durante la infancia la desigualdad de género en la apropiación. Este capítulo indaga dicha desigualdad y como a partir de diferentes experiencias y representaciones sociales, las mujeres quedan excluidas de la tecnología –un campo masculinizado-. El capítulo expone la relación entre las relaciones de género y la tecnología, y realiza un recorrido a partir de diferentes trayectorias vitales femeninas y masculinas que exponen estas desigualdades, llevándolas incluso a un futuro profesional (en relación al campo tecnológico) con mayores dificultades para las mujeres.

En el capítulo 6, se incluye una nueva variable dentro del análisis de las trayectorias de apropiación de TD en los jóvenes: las escuelas medias de gestión públicas a las cuales concluyen. La especificidad de las mismas es retomada desde la elección de la escuela, y la composición por clase de la misma. La posición de clase y la elección de la escuela pública, enmarca a la población de esta tesis evidenciando las particularidades de la misma. Dentro de este capítulo, se analiza el rol de las políticas públicas de inclusión digital (Plan Conectar Igualdad y Plan Sarmiento) dentro de la trayectoria de apropiación de TD, más específicamente la influencia de “la netbook del gobierno”, no solo en la posibilidad de acceso a TD sino también la representación social de la política pública para los jóvenes.

Finalmente, el capítulo 7 realiza una tipología de las apropiaciones juveniles de estudiantes de escuelas medias públicas de CABA. Dicha tipología es realizada en torno a la desigualdad digital, parte de las posiciones de clase de los mismos y de las estrategias que los jóvenes despliegan a fin de mantener o aumentar sus capitales y estar “más incluidos”. Los tipos retoman las trayectorias descritas, así como todas las variables analizadas (primeros accesos, género, políticas públicas, etc.) En este capítulo también se analiza el concepto de exclusión digital desde la perspectiva de los actores, y se retoman teóricamente los postulados del capítulo 1.

Las conclusiones de esta tesis sintetizan los hallazgos de esta investigación de manera transversal, dado que cada capítulo posee un apartado de conclusiones específicas. Las mismas están orientadas a establecer relaciones significativas entre la pregunta de investigación, las bases teóricas y el desarrollo empírico de esta tesis, así como también proponer nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro. Dado que esta tesis se concluye durante la pandemia de Covid-19, parte de las conclusiones reflexionan sobre

este presente, con el fin de realizar un aporte al debate actual y futuro sobre la disminución de la desigualdad digital en dicho contexto.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Este trabajo trata sobre la relación entre personas y tecnología, más específicamente de cómo se relacionan los jóvenes que concurren a escuelas secundarias públicas de CABA con las Tecnologías Digitales (TD).

Este tema ha sido abordado desde diferentes aristas, siendo la sociología y la comunicación social los campos de mayor indagación sobre el mismo. En un principio los estudios sobre tecnologías han tenido cierta tendencia a determinar dicotomías, estableciendo categorías como apocalípticos o integrados (Eco, 1964) para dar cuenta de distintas modalidades de resistencia y de adaptación a los nuevos fenómenos, y desde una perspectiva individualista: qué hace o no hace cada individuo con la tecnología. Superando estas dicotomías, esta tesis doctoral se centra en analizar el fenómeno desde las desigualdades sociales y la reproducción de las mismas, indagando las desigualdades digitales a partir la estructura social de la cual podrían emanar.

A partir de la complejidad del objeto de estudio, este primer capítulo se divide en dos partes. Un primer apartado se enfoca en definir teóricamente los postulados de desigualdad social sobre los cuales se asientan las definiciones que este trabajo toma para enmarcar la indagación sobre desigualdad digital. En el mismo también se abordan los conceptos de apropiación y las relaciones de estos procesos con las clases sociales, las estrategias de reproducción y las representaciones sociales, a fin de obtener las bases teóricas que estructuren los procesos de apropiación de TD dentro de procesos sistémicos macrosociales.

La segunda parte de este capítulo enfatiza en las dimensiones de análisis de este trabajo. En primer lugar se aborda el concepto de juventudes y las relaciones de los jóvenes con las tecnologías recuperando las teorías y los antecedentes de investigación sobre la temática de estudio. En segundo lugar, se analizan las desigualdades de género en el campo de la tecnología. Siendo que el género será una variable transversal a toda esta tesis, dicha dimensión es planteada como constitutiva de los procesos de apropiación de TD y fuente de desigualdades que actúan de manera interseccional con las clases sociales (abordadas en la primera parte). La tercera dimensión de análisis, serán las políticas públicas de inclusión digital estatales mediadas por la institución escolar, específicamente, el Plan Conectar Igualdad (PCI). Dado que la población de este estudio corresponde a estudiantes de escuelas medias de gestión pública entre 2017 y 2020 en CABA de 3er año en adelante, los mismos han sido (en su gran mayoría como será

demostrado) destinatarios de las netbooks distribuidas por el PCI. Por la presencia de esta política pública en la trayectoria vital de los jóvenes analizados, es menester su análisis dentro del desarrollo de las trayectorias de apropiación de TD en dicha población.

PARTE 1

1.1. PLANTEOS SOBRE DESIGUALDAD

La desigualdad digital en este trabajo será abordada en dos sentidos, como parte de las desigualdades de clase que son multidimensionales (Reygadas, 2004; Saravi, 2015), y como multidimensional en sí misma. Pero para abordar la desigualdad digital, es necesario abordar las bases teóricas de la desigualdad como cuestión central de mi tesis.

Los estudios sobre desigualdad pueden ser sintetizados bajo dos grandes perspectivas, liberales y radicales (Mora Salas, 2004:11). Por un lado, la corriente liberal, plantea que las desigualdades sociales expresan un “orden natural” (Mora Salas, 2004:11) de diferenciación entre individuos a partir de sus habilidades e inteligencia, las cuales serán recompensadas diferencialmente en función de ese orden. Para esta perspectiva, el fomento de la competencia individual en pos del desarrollo social se da a partir del esfuerzo individual por mejorar posiciones, estímulos y recompensas. Esta tradición de pensamiento tiene una visión positiva del desarrollo capitalista ya que la actividad individual en un sistema que permita la libre competencia llevará a una mayor igualdad social fundada en una visión individualista de lo social.

En la perspectiva liberal, la desigualdad social está legitimada por el modo de producción propio del sistema capitalista imperante, actualmente es el Capitalismo Informacional (Zukerfeld, 2010 y Castells, 1997) que presenta a la meritocracia como “principio de justicia normativo” (Flotts, 2016). El mérito entonces actúa como posibilitador de movilidad social y medidor “justo” de desigualdades, dejando la justificación de las mismas al desempeño individual.

En el plano digital, la introducción de tecnología en la vida cotidiana se plantea como un mecanismo igualador, siendo el esfuerzo individual por aprovechar los beneficios del mundo digital un ordenador de las posiciones sociales. Esta visión frecuentemente es

apoyada por los programas de entrega de dispositivos tecnológicos a poblaciones en desventajas (como se explicará mas adelante en relación a la organización One Laptop Per Child), y por una concepción individualista del *self made man* en relación a lo tecnológico que en las últimas décadas ha tenido figuras emblemáticas como Bill Gates (creador de Microsoft), Mark Zuckerberg (Facebook) o Steve Jobs (creador de Apple). En este sentido,

el mérito se constituye como un criterio hegemónico para legitimar la distribución desigual de recompensas, percibir injusticia cuando las recompensas no obedecen a criterios meritocráticos, reconocer a personas que obtienen resultados valorados producto del mérito individual (Flotts, 2016:49)

Para el discurso liberal, abogar por la “igualdad de oportunidades” para que los individuos, a partir del mérito, obtengan mejores resultados en diferentes campos de acción social, es la forma de promover una sociedad más igualitaria donde las recompensas individuales sean “justas”. En este sentido el concepto de justicia de John Rawls (1973) actualiza la perspectiva liberal, no solo individualizando la responsabilidad sobre las posiciones respecto a la desigualdad, sino también relacionandola con la libertad y la “capacidad”:

en la valoración de la justicia basada en las capacidades, las demandas o títulos individuales no tienen que valorarse en términos de los recursos o de los bienes elementales que las personas poseen, respectivamente, sino por las libertades de que realmente disfrutan para elegir las vidas que tienen razones personales para valorar. Es esta libertad real la que está representada por las «capacidades» de la persona. (Sen, 1999:97)

Por otro lado, la perspectiva radical de los estudios sobre desigualdad rechaza la visión individualista sobre la desigualdad social, y en su vertiente más marxista señala al desarrollo de la propiedad privada como el origen de la desigualdad social (Mora Salas, 2004:12). Las desigualdades sociales como construcciones socio-históricas, reemplazan a la idea de mérito individual y la igualdad de oportunidades en un sistema donde las posiciones individuales están previamente fijadas. Las cuatro dimensiones de la desigualdad planteadas por Turner (1988), sintetizan la evolución de la conceptualización filosófica de la desigualdad a una concepción más operativa y sociológica (Mora Salas, 2004:20). Este trabajo retoma dos de esas dimensiones, la igualdad de oportunidades (que todos los individuos tengan las mismas oportunidades) y la igualdad de posiciones (que todos los individuos ocupen los mismos lugares dentro de la estructura social) a partir de los aportes de Françoise Dubet. Para Dubet y en relación con la meritocracia, la igualdad de oportunidades como horizonte en vez de la

igualdad de posiciones se preocupa “menos por reducir las desigualdades que por luchar contra las discriminaciones que impiden transitar por la estructura social en función de méritos personales.” (Dubet, 2012:1) Los cambios estructurales en cuanto a la igualdad de posiciones, de género, de etnia, de clase social, etc. no se alcanzan entonces con defender el Estado de Bienestar actual o la sociedad democrática que afirma teóricamente que los individuos son todos iguales. De aquí surge la necesidad de un concepto superador, como lo es la equidad, entendida como la equiparación de los individuos en los recursos, diferenciados, que estos individualmente necesitan para mantenerse en la escuela y avanzar en su educación. Este paradigma implica un abordaje personalizado de las diferencias y desigualdades de los individuos. Siguiendo este razonamiento, Dubet defiende la competencia generadora de desigualdades revalorizando el mérito propio, pero siempre pensando en una sociedad donde la igualdad de posiciones (a la cual debería darse prioridad) esté garantizada para que esos méritos puedan desarrollarse más allá de discriminaciones o posiciones desfavorables previas, que marcan negativamente a ciertas comunidades.

En relación a la desigualdad digital y al contrario de la perspectiva liberal, la posición radical se preguntaría si los individuos que reciben tecnología (por ejemplo, a través de One Laptop Per Child) saben utilizarla. O incluso, si todos tienen energía eléctrica para conectar los equipos. Incluso en los casos de éxito planteados anteriormente, específicamente en el de Mark Zuckerberg, desde la perspectiva liberal suele hacerse referencia a su gran capacidad e ingenio para convertirse en un referente informático sin haberse graduado de la universidad. Sin embargo, desde una visión radical no resulta casual el hecho de que Zuckerberg haya desarrollado Facebook mientras cursaba sus estudios en la Universidad de Harvard, una de las instituciones más prestigiosas –a nivel social, cultural y educativo- del mundo. Desde esta óptica, Dubet afirma que desigualdad y mérito no son a priori contradictorios (Dubet, 2015) sino que para reconocer el mérito individual primero debe conquistarse una igualdad básica, para que las condiciones estructurales desde el nacimiento no borren las expresiones individuales de talento.

Dubet provocativamente afirma que las desigualdades se eligen (Dubet, 2006) o que por lo menos se eligen no reducirlas: si bien los individuos no buscan establecer desigualdades, las elecciones que realizan las engendran. Así los “guetos ricos” se crean por la búsqueda de un microcosmos entre afines en donde el acceso a TD, sus usos y

apropiaciones forman parte del capital cultural del mismo “gueto”. Las desigualdades de clase entonces, provienen de una desigualdad de origen que establecen un orden, posiciones e identidades, aparentemente homogéneas, pero que en verdad se viven de forma individualizada. En la tecnología, así como sucede en la escuela, las desigualdades culturales (el capital cultural y social familiar) no son suficientes para explicar el bajo rendimiento, sino que como dice Dubet, “todas las diferencias se convierten en desigualdades” (Dubet, 2006). Las explicaciones entonces se tornan hacia el sujeto, que no se ha esforzado lo suficiente por mejorar su situación en relación a la tecnología.

Esta tesis concuerda con la perspectiva radical poniendo en tensión el mérito individual y la posición dentro de la estructura de clase en el análisis de los procesos de desigualdad digital. ¿Podría haber surgido Mark Zuckerberg de un contexto con mayores barreras económicas, culturales y sociales? ¿Cuál fue el rol de la escuela (en ese caso Harvard) en el proceso de creación de Facebook? Si bien este ejemplo excede los objetivos de esta tesis, marca un caso parangón desde el cual las discusiones en torno a la desigualdad y al rol de la tecnología se asientan en el sentido común, enfrentando las posturas liberales y radicales desarrolladas.

1.1.1. Desigualdad y sistema de clases sociales

Esta tesis analiza las desigualdades digitales como parte de las desigualdades sociales, y estas a partir de las clases sociales. Retomando a Harold Kerbo,

el esfuerzo por comprender fenómenos sociales como la desigualdad no es sólo un esfuerzo científico, sino que también se fundamenta en los intereses de clase o grupo. Las clases privilegiadas y, en especial, las élites han tenido (y siguen teniendo) interés en moldear la comprensión de la estratificación social de modo que esa comprensión no amenace sus intereses en el statu quo. (Kerbo, 2004: 109)

El estudio de la desigualdad social entonces, no podrá estar exento del estudio sobre las clases sociales y las teorías mas arriba descritas que desanden las posiciones privilegiadas dentro de la estructura social.

La teoría de clase utilizada en esta tesis, se compone de las perspectivas neweberiana (diferencial de oportunidades) y la bourdiana (asimetría en el volumen y composición de los capitales, y diferentes habitus).

La obra de Bourdieu se enfoca en superar la discusión entre individuo y estructura para analizar las clases sociales, quitando las visiones esencialistas de las clases sociales. En este sentido,

la clase social no se define por una propiedad (...), sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas (Bourdieu, 1988:104).

Por otro lado, la perspectiva neoweberiana-que entra en discusión con posturas neomarxistas¹- sobre la desigualdad y el sistema de clase sociales, se opone a la meritocracia estableciendo orígenes estructurales de las desigualdades sociales.

En este sentido, las perspectivas modernas de clase, se alejan de la visión mecanicista y se acercan a la percepción o el concepto de “chances de vida” de Richard Breen entendido como las posibilidades que los individuos tienen de ganar acceso a resultados escasos y valiosos (Breen, 2005:32). Breen retoma a Weber afirmando que el mercado distribuye estas chances de vida de acuerdo a los recursos que los individuos aportan, reconociendo que dichos recursos pueden variar en diferentes formas más allá de la división entre propietarios y no propietarios de los medios de producción (a diferencia de las perspectivas neomarxistas).

De esta forma, los miembros de una misma clase, comparten las mismas chances de vida, a su vez, diferenciadas en la acumulación de capitales (retomando la perspectiva bourdiana). Esta perspectiva será retomada en la definición de desigualdad digital dado que las TD e Internet en particular, ponen a disposición información que mejora las opciones de los individuos para habilitar acciones hasta ahora desconocidas, subrayando las elecciones individuales en los procesos de desigualdad digital (Ragnedda, 2017:70). Sin embargo, el enfoque estructural también está presente dentro de esta perspectiva al advertir que no toda la información y los recursos valiosos están disponibles en el mismo tiempo y de la misma manera para todos los usuarios (Ragnedda, 2017:72).

Luis Reygadas introduce dentro del estudio de las redes de desigualdad a la innovación y la tecnología como uno de los factores que inciden en las capacidades de apropiación de riquezas de los grupos más beneficiados. Al respecto afirma,

La capacidad para adaptarse a los cambios y generar cosas nuevas es fundamental, en particular en el mundo actual donde cada semana aparecen nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, y donde hay una carrera delirante por

¹ Cfr. Wright, Erik Olin (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

producir y consumir nuevos productos, nuevos ídolos y nuevas ilusiones. De ahí que flexibilidad e innovación sean recursos valiosos para incrementar la capacidad de apropiación de un grupo. (Reygadas, 2004:21)

El uso de tecnologías en las generaciones más jóvenes legitima una visión biologicista que esta tesis desentraña. La hipótesis detrás de estas afirmaciones postula que los jóvenes son más “adaptables” a los cambios (como propone la teoría de los nativos digitales que será retomada más adelante), desestimando las desigualdades previas que ubican a los mismos en posiciones desiguales frente a las Tecnologías Digitales.

La explicación etaria sobre los procesos de desigualdad ya ha sido puesta en jaque en los estudios sobre trabajo, en donde se afirma que la experiencia laboral es fuente de mejores posiciones en la estructura de empleo: la evidencia empírica ha demostrado que existen personas con experiencia y edad avanzada con trabajos precarizados, por lo que dicha teoría biologicista es confrontada en esta tesis. Desentrañar los mecanismos sistémicos desde los cuales se producen y reproducen las desigualdades sociales y digitales es parte de los objetivos de esta tesis, a partir de la perspectiva crítica (Mora Salas, 2004).

1.1.2. Reproducción de clase social

Los aportes sobre la reproducción social de desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1967, 1970; Bourdieu, 2013; Willis, 1988) a partir del origen de clase son centrales en este estudio ya que se incrustan en -y, en algunos casos, constituyen la base sobre las cuales se asientan- las desigualdades digitales (Van DeursenyHelsper, 2015; Helsper, 2016b).

A partir de las escuelas francesa y británica (que se explicarán en el apartado siguiente) esta tesis aborda las estrategias de familias y estudiantes para mantener o incrementar sus capitales (focalizando en el capital digital) y así mantener o mejorar su posiciones en relación a la desigualdad social y digital. Estas estrategias de reproducción de clase fueron abordadas por Pierre Bourdieu, desde la perspectiva francesa y John Goldthorpe desde la perspectiva británica, entre otros. La combinación de ambas escuelas perfecciona la comprensión de las estrategias en el estudio de los procesos de la desigualdad social.

John Goldthorpe aborda las estrategias de reproducción a partir de la teoría de la acción racional (TAR) identificando diferentes metas y situaciones por clase: mayor estabilidad

en la clase de servicios, inestabilidad en las clases intermedias con mayores probabilidades (en comparación a la clase trabajadora) de transmisión intergeneracional de capital cuya meta es evitar la movilidad descendente (Goldthorpe, 2010), y una clase trabajadora que reproduce un hábitus en relación al trabajo, una “cultura de fábrica” (Willis, 1988). El logro educativo y la adscripción de clase, son las estrategias propuestas por Goldthorpe para alcanzar dichas metas, siendo la educación la vía más eficaz para las posiciones con mayores desventajas en relación al capital económico.

Desde esta perspectiva se advierten estrategias “desde arriba”, propias de la clase de servicios, donde el logro educativo es la estrategia más segura “no por constituirse como canal de mantenimiento intergeneracional de clase, sino también porque ante el fracaso académico, la familia de origen puede desplegar una serie de mecanismos de recuperación para encauzar la trayectoria” (Rodríguez de la Fuente, 2019: 81). En la misma línea Bourdieu conceptualizó estos mecanismos, como “estrategias compensatorias” (Bourdieu, 2012) de ajuste y recuperación de posiciones. Asimismo, dentro de la conceptualización bourdiana, en relación a lo educativo, son frecuentes las “estrategias de reconversión del capital” (Bourdieu, 2012) mediante las cuales los poseedores de un determinado capital, lo convierten en otro tipo más rentable, como sucede con la propiedad frente a la educación (del capital económico a capital cultural).

Por otro lado, Goldthorpe también definió las estrategias “desde abajo”, es decir, estrategias de quienes ocupan posiciones inferiores dentro de la estructura de clase y buscan la movilidad ascendente (Rodríguez de la Fuente, 2019). Estas últimas se observan en las clases intermedias, que mediante la educación buscan ocupar posiciones superiores.

Estas estrategias son más riesgosas para la clase trabajadora, desde la teoría de la acción racional (Goldthorpe, 2010; Boudon, 1981). Este riesgo se da por un cálculo entre costos y beneficios: si bien el logro educativo se presenta como una oportunidad, el posible fracaso surge como posibilidad ante diferentes barreras sociales (capital social, desigualdades educativas de origen, etc.). Por lo tanto esta limitación de clase (que Bourdieu relaciona al concepto de hábitus) expuesta en la “aversión al riesgo relativo” (Goldthorpe, 2010; Erikson y Goldthorpe, 2002) reproducen sus posiciones de clase trabajadora a través de otros mecanismos, principalmente el trabajo:

La herencia de clase obrera, en este caso, puede ser pensada como una combinación de barreras sociales a la movilidad ascendente e inversiones sociales seguras, por fuera de la

vía educativa, como puede ser la transmisión de un oficio manual, principalmente de baja calificación. (Rodríguez de la Fuente, 2019:236)

La reproducción a través del éxito escolar (que será retomado mas adelante en este capítulo) se encontrará con diferentes barreras institucionales en donde la meritocracia y la clase social (Van Zanten, 2007; 2008) entrarán en tensión con el rol “igualador” de la escuela.

Finalmente, Bourdieu reconoce otros mecanismos y situaciones como el desclasamiento (de obreros calificados a no calificados, por ejemplo), que también son estrategias de reproducción de clase a ser analizadas en esta tesis.

A partir de los desarrollos teóricos realizados hasta el momento, la primera pregunta en relación a la población de estudio es ¿cómo identificar la clase social en jóvenes estudiantes que no trabajan y, por lo tanto, no derivan su posición a partir de su ocupación? En los próximos apartados las nociones de posición de desigualdad de origen (DSO) a partir de la ocupación de sus padres y de desigualdad educativa de origen (DEO) abordarán este punto respondiendo una segunda pregunta central: ¿cómo medir dichas posiciones a partir de las DSO y DEO? La parte 2 de este capítulo ahondará en la especificidad de la población de estudio los conceptos nombrados y la futura operacionalización de los mismos (explicada con detalle en el Capítulo 2), en relación a los procesos de desigualdad digital.

1.2. DESIGUALDAD DIGITAL Y APROPIACIÓN DE TD

La desigualdad en general ha sido abordada hasta el momento desde las perspectivas teóricas que funcionan como marco teórico de esta tesis y en las cuales se apoyan las desigualdades digitales. La forma de abordar las desigualdades digitales ha sido a partir del concepto de brecha digital, que a partir de sus críticas se relaciona teórica y empíricamente con el concepto de apropiación de TD (tecnologías digitales). Esta perspectiva se intercepta con los aspectos más individuales de la relación personal -o el *engagement* - con la tecnología a partir de la trayectoria digital de los individuos.

Es en estas trayectorias, donde la posición de clase y la suma de capitales, especialmente el capital digital, se conjuguen de diferentes formas en relación a la privación digital relativa (RDDT).

Las páginas que siguen, constituyen la base teórica sobre la cual se construye teórica y metodológicamente esta interacción entre lo social y lo individual en la desigualdad digital.

1.2.1. Desigualdad y brecha digital

A pesar de que no existe una definición única, la desigualdad digital se compone de todas las desigualdades en relación a la tecnología, las TD e Internet (Robinson y otros, 2015; Büchi, Festic y Latzer, 2018) cuyo estudio requiere de una perspectiva multidimensional que

contempla no solo aspectos socioeconómicos y culturales, sino también de infraestructura y acceso a la tecnología, la autonomía de las personas para su manejo, respaldo social para su uso y aprovechamiento (Rivoir, 2015:515-516)

Si bien dicha definición es amplia, las primeras consideraciones sobre la misma partieron del concepto de brecha digital.

Se puede hablar de brecha digital en sentido internacional, al comparar un país con otras naciones en cuanto a la difusión de tecnología, o en sentido nacional o doméstico, la cual trata sobre las desigualdades en el acceso a la tecnología al interior de los países (CEPAL; 2003). En esta tesis solo se examinará la brecha digital en su sentido doméstico.

El concepto surgió en el gobierno de Bill Clinton a fines de los años 90 en los documentos *Falling through the net* que remitían a la fractura social entre “conectados” y “no conectados”. La brecha se definió en sus orígenes como una brecha de acceso a la tecnología (Camacho, 2005), quien tiene y quien no.

Esta primera brecha digital de acceso, ha sido fuertemente criticado desde sus orígenes, dando lugar a redefiniciones y estudios sobre la segunda brecha digital, centrándose en los usos de las tecnologías digitales (Di Maggio y otros, 2001; 2004) y habilidades (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016; Helsper, 2016a). Esta brecha además del acceso, incluye habilidades operacionales, sociales, creativas y otras relacionadas a la búsqueda

y manejo de la información. Sin embargo, la definición de brecha digital asociada al uso y habilidades en relación a las TD también ha sido criticada por continuar exponiendo una dicotomía: (saber) utilizar o no (saber) utilizar.

Si bien las investigaciones actuales reconocen la importancia de los estudios sobre acceso a TD e Internet, también reconocen la importancia de colocar los estudios de desigualdad digital dentro de un contexto teórico más amplio (DiMaggio y Hargittai, 2001; DiMaggio et. Al. 2004) que indague sobre el impacto de estas brechas dentro del resto de las desigualdades sociales. Los estudios entre desigualdad digital y social (Helsper, 2012; Ragneda y Muschert, 2018; Van Dijk, 2005) han mostrado relaciones entre ambas, proponiendo incluso relaciones con los intereses personales y el nivel de engagement -que será retomado a continuación- (Robinson y otros, 2015).

En este sentido, la inclusión de la tercera brecha digital en relación las oportunidades que los individuos pueden aprovechar, las brechas en la capacidad de transformar el acceso y uso en resultados favorables en su vida *offline* (van Deursen and Helsper, 2015), fuera de línea (Internet) o por fuera de lo digital. Esta brecha refiere a las desigualdades en poblaciones donde los patrones de acceso y uso son similares (Lutz, 2019) incluyendo nuevas variables a los estudios de desigualdad digital. La diferencia de resultados a partir de esta tercera brecha repercute en la acumulación de capital digital teniendo impacto en otros capitales (sociales, económico, cultural, etc.) asegurando así posiciones sociales privilegiadas, como por ejemplo se explicó con la *Knowledge gap theory* -teoría de la brecha de conocimiento- (Tichenor, Donohue y Olien, 1970)

Esta tercera brecha, amplía el espectro de las desigualdades digitales. La inclusión de otras relaciones de poder y de variables como el género, la clase social, la raza, o recursos como el tiempo e instituciones como escuelas, organizaciones y el Estado son nuevas variables en donde se han demostrado interrelaciones (Robinson y otros, 2015) con la desigualdad digital.

El estudio de las desigualdades digitales entonces, encuentra en el concepto de brecha digital un modo de operacionalizar conceptualizaciones teóricas y generar indicadores empíricos que deben enriquecerse más allá de categorías binarias de tener o no tener. Es decir, el grado en el cual los individuos tienen acceso (primera brecha), qué habilidades despliegan o como son sus usos (segunda brecha) y finalmente a qué tipo de oportunidades acceden a partir de la apropiación de TD (tercera brecha), resultan

información relevante que solo puede ser analizada en relación a otras desigualdades sociales. Asimismo, las mismas no son compartimientos estancos, sino que son relaciones entre grupos. A partir de este paradigma es que el estudio de la desigualdad digital se apoya de forma empírica en el reconocimiento de la brecha digital, superando las dicotomías que caracterizaban sus definiciones en un comienzo.

Esta definición de la desigualdad digital se emparenta con la planteada por Massimo Ragnedda (2017; 2020), que parte de una perspectiva neweberiana retomando el concepto de chances de vida (Breen, 2005) y la tercera brecha digital para sintetizar las interrelaciones entre desigualdades sociales y digitales. El paralelo que establece entre ambas, es teorizado a partir del concepto de capital digital. El capital digital es definido por el autor como “la acumulación de competencias digitales (información, comunicación, seguridad, creación de contenido y resolución de problemas) y tecnología digital” (Ragnedda, 2020:30).

Ragnedda también afirma que el capital digital puede verse como un "capital puente", que transfiere lo tangible e intangibles derivados de los cinco capitales planteados por Bourdieu (económico, social, personal, político y cultural) en el ámbito digital (Ragnedda, 2017:76), ubicándose entre las actividad *online* y las actividad *offline* de los individuos (Ragnedda, 2020). Esta interacción entre lo digital (online) y el resto de actividad “analógica” social, establecería un paralelismo entre las desigualdades sociales y digitales.

De esta forma, “estar en el lado equivocado de la brecha digital impacta, directa o indirectamente, las oportunidades de vida de las personas al influir en los cinco capitales” planteados por Bourdieu (Ragnedda, 2017:85). Serán estas chances de vida, las oportunidades aprovechadas (o no) a partir de las apropiaciones de TD por parte de los jóvenes que forman parte de esta tesis.

1.2.2. El concepto de apropiación digital

Dentro de las críticas a las conceptualizaciones binarias de la brecha digital, resulta central el aporte de Neil Selwyn (2004) cuyo planteo superador de las dicotomías (entre tener o no tener) redefine la brecha digital como un concepto continuo, de diferentes niveles jerárquicos de *engagement* con las TD. Si bien resulta confusa la traducción del nivel de *engagement*, podría decirse que se trata del grado en el que un sujeto está

implicado con la tecnología. Este es el punto sobre el cual se construye el concepto de brecha digital de manera no binaria, y será el concepto de apropiación el que permita acceder a los niveles de *engagement* de manera empírica. Más allá del acceso y el uso, la apropiación se corresponde con un nivel superior del estudio de la brecha digital, implicando una mayor complejidad en la relación del individuo con la tecnología, tal como lo concibe Selwyn (2004).

El concepto de apropiación fue utilizado por primera vez por John Thompson (1998), y refiere a un proceso de “hacer propio” algo nuevo. En este sentido,

el proceso de ‘hacer propiedad de uno’ debe entenderse en relación con los individuos particulares que, en el curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás, y que, a través de un proceso continuo de elaboración discursiva, los integran a sus vidas (Thompson, 1998:463)

En Argentina, Susana Morales realiza una operativización del concepto apropiación, rastreando diferentes dimensiones para estudiar este fenómeno, en relación al objeto: conocimiento, reflexibilidad, competencia, uso y gestión, y en relación a la significación elucidación, interactividad, interacción, proyecto, y creatividad. Esta autora realiza un recorrido desde los consumos populares analizados por Martín Barbero (1987) y Néstor García Canclini (1995) hasta los usos en lo cotidiano de De Certeau (1980), la definición de apropiación de John Thompson (1998) y la perspectiva de Roger Silverston (1996), para definir la apropiación como:

las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos relativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva. (Morales, 2009:116)

Si bien la definición es completa, pretender una elucidación de los determinantes de las TD para poder apropiarlos sería solo posible para un número reducido de usuarios, lo mismo ocurre con el uso competente que Morales nombra, pero no define operativamente.

También en Argentina, los trabajos de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías (RIAT) han abordado el concepto, redefiniéndolo desde diferentes perspectivas. Adrián López (2017) desde una perspectiva sociohistórica define a las apropiaciones como situaciones de aprendizaje a partir de los aportes de Lev Vigotsky y Alekséi Leontiev. Por otro lado, Silvia Lago Martínez junto a Martín Gendler y Anahí

Méndez (2017b) han complejizado el concepto de Apropiación Tecnológica (AP) presentando una tipología de Apropiación Tecnológica (AT), que diferencia los distintos tipos de apropiación como apropiación reproductiva, apropiación creativa, apropiación cooptativa y creación tecnológica.

Finalmente, Rosalía Winocur desde Uruguay propone un enfoque socio-antropológico que retoma el concepto de apropiación de Thompson para analizar las vinculaciones de los individuos con y a través de las tecnologías digitales, destacando que estas se construyen en la trayectoria individual, dentro de un marco cultural específico (Winocur, 2009). En esta tesis el concepto de apropiación que se abordará será el propuesto por Winocur, considerando que

Cuando hablamos de apropiación nos referimos al conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socioculturales. (Winocur, 2009:20)

Será la apropiación entonces el proceso a estudiar en la presente tesis, atravesado por las brechas digitales, para identificar la relación particular de cada individuo con la tecnología y analizar la desigualdad digital entre los estudiantes.

1.2.3. Etapas de las trayectorias de apropiación de TD

La forma en que se realizará el estudio de la apropiación de TD en este trabajo, será a partir de la trayectoria de apropiación de tecnologías digitales (TD) de los sujetos, la cual se enfoca en una dimensión específica de la experiencia vivida del individuo: sus vínculos con la tecnología. Los procesos de apropiación son en sí mismos construcciones a lo largo de la vida de los individuos y es por eso que deben ser abordados a partir de a partir de la trayectoria vital.

El punto de partida para estudiar la trayectoria es reconocer la multidimensionalidad de las mismas, lo cual llevará a relacionar el vínculo personal con la tecnología con otros aspectos de la vida de los individuos. Este vínculo en el transcurso de la vida, se describe en la literatura como tecnobiografía (Duek, Benitez Larghi y Moguillansky, 2017) o trayectoria digital, si bien esta tesis retoma la definición de “trayectoria de apropiación de TD” (Lemus, 2018). La misma “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” (Lemus, 2018). Este proceso implica espacios y tiempos heterogéneos, cuyo sentido y resultados

serán diferentes para cada individuo. En cuanto a los espacios, la diferenciación se realizará entre el espacio micro, individual y familiar, un espacio meso constituido por la escuela, y un espacio macro referido a la estructura social.²

Para indagar temporal y secuencialmente la trayectoria, esta tesis retoma el abordaje de Yansen y Zuckerfeld (2013) que analizan la exclusión de mujeres en el mundo del software a partir de cinco instancias: 1) primera infancia, internalización de pautas en torno a la tecnología (juegos, juguetes, representaciones de los adultos, etc.) donde los tres mediadores analizados en esta investigación – familia, escuela y medios – son retomados por los autores como centrales, 2) primeros contactos directos con la tecnología, 3) adolescencia 4) mundo universitario 5) mundo laboral.

Si bien este abordaje está orientado hacia las configuraciones en torno al género, es un modelo que divide en claras etapas la relación entre el individuo y la tecnología, puntualizando en las dimensiones abordadas en esta tesis, como lo son las representaciones sociales y los consumos mediáticos y digitales. Dentro de este trabajo serán las tres primeras etapas las que se analizarán.

1.3. APROPIACIÓN, CONSUMO Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Si bien el concepto central a estudiar en esta tesis es el de apropiación, los desarrollos del mismo estuvieron relacionados con los estudios sobre consumo. Investigaciones anteriores rechazaron la investigación sobre consumo estableciendo un enfrentamiento entre los conceptos de consumo y apropiación. Como sugiere Susana Morales sobre consumo,

rechazamos este término porque nos sugiere el momento culmine, el momento de triunfo de toda la energía puesta en juego en la sociedad mercantil capitalista: precisamente el consumo. Tampoco puede concebirse la apropiación como uno de los momentos del consumo, ya que en las audiencias puede haber actividad, puede haber incluso creatividad en los usos no prescriptos del objeto, pero no necesariamente habrá una relativa conciencia de la necesidad de subordinar el objeto a los fines de una creciente autonomía. (Morales, 2009:109)

Si bien esta tesis concuerda con la afirmación de la apropiación como un concepto autónomo - no un momento del consumo-, considero que si puede existir influencia de

²Esta definición especifica la biografía de los individuos en relación a dos aspectos, el proceso de apropiación y lo digital. Finalmente la misma es utilizada en esta tesis como sinónimo de trayectoria digital, ya que las relaciones con las TD se dan solo en un proceso relacional, simbólico y material, que constituye la apropiación.

los consumos mediáticos y digitales en los tipos de apropiaciones que los sujetos realizan. La relación entre apropiación y consumo se da a partir de que las primeras se dan en un marco socio-cultural relacionado a lo que consumen los individuos (entre otras dimensiones), lo cual define el horizonte de posibilidades de lo que puede ser realizado, pensado o cómo puede ser apropiado. Por lo tanto, no considero que consumo y apropiación “compitan” como concepto central para el estudio de la relación entre individuos y TD, sino por el contrario que ambas perspectivas pueden ser complementarias, y por ello esta tesis retoma teóricamente al consumo en el marco de los procesos de apropiación tecnológica.

Este acápite, retoma las bases teóricas y los antecedentes sobre consumo en relación a los procesos de apropiación de TD, y el concepto propio de “mediador tecnológico” que será desarrollado en las siguientes páginas. Por otro lado, en este apartado también se introducirán antecedentes sobre representaciones sociales y el rol de las mismas en la apropiación individual, dimensión central dentro de los procesos de inclusión/exclusión digital.

1.3.1. El consumo y las TD

Realizando un recorrido por los estudios sobre el consumo, se reconocen a los Estudios Culturales ingleses como iniciadores en el campo de indagación sobre la relación entre medios, tecnologías y la sociedad. Richard Hoggart es señalado como padre fundador de esta corriente en la Escuela de Birmingham, donde también fundó el *Centre for Contemporary Cultural Studies* dedicado a estas temáticas. Hoggart realizó estudios sobre la clase obrera (1957) definiéndola no solo por niveles económicos, sino por un conjunto de dimensiones en donde destacan los *modos de vida*. En relación a la tecnología y novedades comunicacionales, el autor afirma que "el efecto de las fuerzas de cambio está esencialmente condicionado por el grado en que la actitud nueva puede apoyarse sobre una actitud antigua" (Hoggart, 1957: 223). Hoggart fue sucedido en la dirección del *Centre for Contemporary Cultural Studies* por Stuart Hall, quien mediante el concepto de decodificación (1972) redefinió la actitud de las audiencias a los medios de comunicación proponiendo la recepción como una instancia activa, incluso creadora de una posición propia del sujeto que, comprendiendo el mensaje del medio, lo decodifica oposicionalmente según otros marcos de referencia.

De los estudios ingleses también destaca Roger Silverstone, quien respondió la pregunta de por qué es importante estudiar los medios de comunicación (2004) advirtiendo la centralidad de los mismos en la configuración de representaciones sociales, consumos y demás dimensiones sociales. Realizó sus investigaciones en torno a la televisión, afirmando que “debimos haber sido educados en cómo incorporar la televisión a nuestra rutina doméstica” (Silverstone, 1992:1) ya que las tecnologías como la televisión y el teléfono podrían haber sido desarrollados de otra forma, pero los públicos fueron educados para hacerlo de cierta manera. El mismo autor junto a Hirsch y Morley (que será retomado en el apartado sobre género) se enfocó en la apropiación de las tecnologías que tiene lugar en el ámbito familiar, y propuso un modelo de domesticación de la tecnología y una descripción de la dinámica del consumo en seis momentos: mercantilización, imaginación, apropiación, objetivación, incorporación y conversión (Silverstone, 1996). El proceso de domesticación será analizado también desde la naturalización de algunos estudiantes en relación a la presencia de la computadora en el hogar en relación a la brecha de acceso de primer orden.

Por otro lado, esta tesis utilizará el concepto de distinción planteado por Pierre Bourdieu a partir del hábitus y la clase social -explicado al comienzo del capítulo-. Esta perspectiva plantea una base social del gusto a partir del hábitus de clase. Los diferentes tipos de gustos y consumos -en relación al hábitus y la acumulación de capitales- derivan en la pertenencia a una clase social (1988), y a una tipología de consumos: desde la distinción de la clase dominante hasta el gusto más inmediato por lo necesario de la clase obrera.

Desde la antropología, esta tesis también retoma la perspectiva de Mary Douglas y Baron Isherwood (1990) que consideran a los bienes materiales “necesarios para hacer visibles y estables las categorías de una cultura” (Douglas e Isherwood, 1990:74). Los bienes de consumo son portadores de significados, y esta significancia no es propia de la mercancía en sí misma sino que radica en las relaciones entre todos los bienes. Para estos autores, el consumo de un tipo de mercancía por encima de otro expone en el consumidor una elección entre visiones del mundo y hasta juicios metafísicos.

Es así como los jóvenes parte de la muestra de esta tesis eligen su modelo de celular, la gama del mismo o incluso los juegos que consumen, a partir de una visión del hombre, de la juventud y de la tecnología que se encuentran bajo la superficie de dicha elección.

Dentro de estas elecciones, la investigación de Bertrand y Karmanica (2018) probó empíricamente que ninguna marca individual es tan predictiva de ser un individuo de altos ingresos como poseer un Iphone Apple en 2016 (2018:20). El hallazgo que relaciona un status económico y social con una marca, es profundizado en los medios de comunicación por famosos jóvenes que exhiben sus Iphone en imágenes y videos.

De esta forma, estos valores de los objetos de consumo son acordados entre consumidores asociados que, por ejemplo, le otorgan entre los jóvenes un valor superior a un Iphone que a otro teléfono de gama similar. Este disfrute de “compartir nombres” (de marcas y modelos de celulares por ejemplo) es parte del servicio prestado por los bienes en forma de capital simbólico, además del disfrute del consumo físico.

Teoría de la privación digital relativa (RDDT)

Retomando los postulados de de Mary Douglas y Baron Isherwood, Ellen Helsper (2016b) desarrolla una teoría de la privación digital relativa (RDDT por sus siglas en inglés). Esta teoría parte de considerar la desigualdad digital a partir de la teoría de la privación relativa, ya que la exclusión digital de los individuos dependerá de lo que su contexto social considere “estar incluido”. Esta medida relativa -que se contrapone a otras formas de medición absolutas como explica Helsper- se relaciona con las representaciones sociales (Jodelet, 1986), enfatizando la construcción subjetiva y contextual de la exclusión, que incluye la falta de recursos, pero también sentimientos de privación y frustración personal (Helsper, 2016b).

La teoría de la relatividad social de la desigualdad se basa en la teoría de la identidad social, componentes de teorías de la comparación social. Teorías y conceptos como homofilia, redes sociales (Granovetter, 1973), expectativas y recursos, entre otros, completan el marco teórico en el que la comparación con otros genera la identidad individual desde lo colectivo. A partir de la teoría de la teoría de la identidad social, antes de autoevaluarse o juzgar la situación propia, los individuos ya tienen una imagen creada de quienes son en relación a ciertos patrones culturales: a una identidad socialmente construida bajo representaciones sociales (Jodelet, 1986).

Dentro de este marco, Helsper describe el “principio de similaridad” en relación a los referentes -otros individuos de su red interpersonal con quienes contrastan su posición- como las comparaciones interpersonales de los individuos y la influencia de esa red

como motivadores de uso de tecnología. El principio de similaridad actúa en la apropiación de TD – al igual como fue marcado en el consumo por Douglas e Isherwood - como parte de una comunidad que además de generar identidad, genera inclusión:

Es probable que la motivación para cambiar una situación de exclusión digital sea más fuerte si otro similar ha logrado adquirir habilidades digitales que si estas habilidades son adquiridas por otro diferente. Un proxy es una mejor guía de la necesidad y la capacidad para comprometerse que un referente diferente. (Helsper, 2016b: 10)

La comparación entre similares actúa como una guía o referente de comparación en cuanto a la adquisición de TD, uso y habilidades. Sin embargo si la comparación lateral no resulta similar, es decir si la comparación con el hogar o el mismo género, clase social, rango etario, u otras características individuales, no resultan en el mismo nivel de *engagement*, motivación o habilidad en relación a las TD, la comparación puede surgir de otros referentes mas “lejanos” a la red primaria de interacciones del individuo (este aspecto se abordará más adelante).

En definitiva, la privación relativa como aspecto central de las desigualdades digitales, es un concepto de gran utilidad en contextos donde el acceso a TD (la primera brecha digital) es más igualitario. A partir del mismo y del principio de similitud, este trabajo realiza una tipología (Capítulo 7) de las apropiaciones juveniles.

Ampliar el entendimiento de las desigualdades, desplazando el eje de las medidas absolutas (como los estudios de la primera brecha digital entre tener o no tener) a las desigualdades relativas, en términos de cómo son autopercebidas por los individuos en el contexto social e histórico en el cual se insertan, es parte del estudio de la tercera brecha digital. Helsper cierra su conceptualización afirmando que “cualquier buena conceptualización e investigación empírica de las desigualdades digitales debe incluir la exclusión digital absoluta y relativa, así como la exclusión digital objetiva y subjetiva.” (Helsper, 2016b:15). Es el objetivo de esta tesis realizar esta tarea, cualitativa y cuantitativamente.

1.3.1.1. Aportes a los estudios sobre consumo en latinoamérica

Los estudios culturales tuvieron un interesante giro en Latinoamérica a partir de la década de 1980, de la mano de Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini, añadiendo el concepto de mediación al proceso de consumo.

Néstor García Canclini (1995) define al consumo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (García Canclini, 1995:42), perspectiva alejada de Bourdieu (1988) que plantea el consumo como distinción. Dando un paso más, García Canclini afirma que el consumo sirve para pensar:

la falta de interés de sectores populares en ciertos productos no se justifica por falta de capital simbólico sino por cierta fidelidad al grupo en que se inserta y que las “novedades” (objetos externos) son aceptadas si son asimiladas a la lógica grupal que las antecede (García Canclini, 1995: 48-49).

Jesús Martín Barbero en su obra “De los medios a las mediaciones” (1987) incorpora el concepto de mediación en el proceso de consumo. El autor afirma que para estudiar los medios masivos de comunicación, el debate debe desplazarse “de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales.” (Martín Barbero, 1987:203)

Es a partir del concepto de mediación y de las matrices culturales expuestas por Martín Barbero, que el próximo apartado plantea un desplazamiento teórico del mismo hacia el estudio de la apropiación de TD. En primer lugar, la mediación como un rol, nutrido de otras perspectivas teóricas, será un elemento central dentro de la trayectoria de apropiaciones de TD. Y en segundo lugar las matrices culturales, son retomadas en esta tesis bajo la perspectiva de las representaciones sociales.

1.3.2. Mediadores Tecnológicos

Como se comentó en el apartado anterior sobre los estudios sobre consumo, la apropiación de TD retoma las “mediaciones” de dichas tecnologías, a partir de la transformación cultural que los individuos realizan al utilizarlas, apropiarse de ellas (Martín-Barbero, 1987: 154).

El concepto de mediación desde los estudios culturales latinoamericanos se enfocó en los estudios sobre medios (radio y televisión) y audiencias, definiendo la mediación como instancia cultural de producción de sentido y apropiación (Martín-Barbero, 1987).

Bajo esta perspectiva, la mediación refiere a un proceso estructurante que se manifiesta en acciones concretas o en el discurso (Sunkel, 2006:119), que incluyen múltiples fuentes del individuo, configurando su interacción con los medios.

En este paradigma, la familia como mediador actúa como “situación primordial de reconocimiento” (Martín Barbero, 1987:233). También dentro de los estudios sobre apropiación de TD, la familia emerge como institución mediadora en diversas investigaciones retomadas por Nogry y Varly (2017), no solo desde los padres sino también el rol de los hermanos mayores que guían e impulsan la exploración digital de niños y jóvenes (Holloway et al., 2013, Plowman, 2015 en Nogry y Varly, 2017).

Como explica Olivia Stevenson (2011), los usos de diferentes tecnologías entonces están sujetos y moldeados por diferentes regulaciones y mediaciones entre los miembros de la familia siendo una práctica negociada moldeada por aspiraciones individuales, disponibilidad parental, la relación con las TIC de las generaciones involucradas y el deseo de mantener reglas consistentes con valores familiares.

La escuela y el grupo de pares también serán mediadores a indagar en esta tesis, que permitirán comprender las trayectorias digitales de los individuos dentro de los procesos de socialización de los mismos. En palabras de Rosalía Winocur:

la apropiación de un artefacto digital siempre se produce en espacios cotidianos situados en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., siempre en relación con otros cercanos y conocidos, y siempre en alteridad con los otros extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes. (Winocur, 2009:15)

Otro concepto central además de los mediadores, es el de referente (Helsper, 2016b). El referente actúa como un comparador, bajo el cual el individuo evalúa que diferencias son justas y como se relacionan resultados y esfuerzos. Es a partir de los referentes que las personas evalúan su “situación digital”³, e incluso al cambiar de referente la perspectiva de su posición también lo hace y en consecuencia la probabilidad de que tomen medidas en una situación en la que estén en desventaja (Helsper, 2016:9). El efecto comparador de los referentes, en relación a la privación relativa, funciona también como un horizonte de expectativas sobre los saberes “necesarios” sobre TD.

³Retomando la línea de Helsper, el concepto de Asmar, van Audenhove y Marien (“Social Support for Digital Inclusion: Towards a Typology of Social Support Patterns”, 2020) “soporte social para inclusión digital” aborda la centralidad de las relaciones sociales en relación a la desigualdad digital. Sus estudios que las redes y relaciones sociales en relación a lo tecnológico van a la par de los niveles de inclusión/exclusión digital, en casos de clase trabajadora, indicando mayor influencia que la clase social.

Hasta aquí el rol mediador en los procesos de apropiación y el de referente propician de forma indirecta una fuente de saberes implícitos en relación a las TD que ha sido poco estudiado en el campo de las desigualdades digitales. En este punto esta tesis retoma la perspectiva de Adrián Lopez (2017) y su propuesta de estudio sobre apropiación. López define a la apropiación como

una instancia social de aprendizaje que implica la ejecución de actividades con artefactos técnicos o sus formas simbólicas. La misma se sitúa en un contexto sociocultural e histórico determinado en el que el sujeto participa a partir de condiciones desiguales, no sólo en términos de acceso a los dispositivos, sino también en la construcción de las habilidades necesarias para la producción de mejoras en su calidad de vida. (López, 2017: 95-96).

La definición de López resulta de utilidad para introducir, dentro de la teoría sociohistórica en que se basa su definición, el concepto de andamiaje dentro de los procesos de apropiación -si bien esta tesis se afirma sobre la definición de apropiación como todo proceso sociocultural (Winocour, 2009) de uso, socialización y significación de TD-.

El concepto de andamiaje de Jerome Bruner (1997) está basado en las teorías de aprendizaje de la corriente socio-histórica de Lev Vygotsky (1988a; 1988b) y el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de este último. La ZDP se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial de los individuos, una instancia que requiere de andamios y la ayuda de otros para desarrollar objetivos potenciales que todavía el estudiante no puede cumplir de manera autónoma. El andamiaje, consiste en “un auxilio o asistencia suministrada por el sujeto de mayor dominio” (Bruner, 1997:138) para alcanzar un objetivo dentro del nivel de desarrollo potencial, que se ejerce dentro de la ZDP. Esta ayuda externa tiene como función ayudar, asistir al aprendiz a dominar el contenido nuevo para que luego pueda utilizarlo de manera autónoma, ya que la ayuda del andamiaje tiene como requisito su propio desmontaje progresivo (Baquero, 1996:148).

Los roles de sujeto experto que oficia de andamio para el sujeto novato o menos experimentado que intenta alcanzar el nivel potencial, pueden ser ocupados por diferentes individuos o instituciones. Pero esta perspectiva orientada a lo educativo suele ser enfocada al rol docente.

A partir de los conceptos de mediador, referente y andamiaje, se desarrolla aquí un concepto propio: el de mediador tecnológico. El mediador tecnológico constituye un rol que puede ser ocupado por una persona, comunidad, institución o políticas públicas, y

que interviene en el proceso de apropiación de TD como andamio a partir del cual el individuo construye conocimiento en relación a la tecnología. Los mediadores tecnológicos actúan también como referentes comparativos en el individuo, en relación a los saberes necesarios y a la frontera de expectativas sobre lo “necesario” para estar incluido digitalmente -en relación con la teoría de la privación relativa (Helsper, 2016b) -. Por otro lado, la mediación en cuanto al consumo de TD y la apropiación de las mismas, se da a partir de las pautas culturales que el mediador tecnológico “propone”; es decir, la integración de las TD a la cotidianidad de los individuos es motivada por los mediadores tecnológicos apoyadas en actitudes, usos y pautas culturales anteriores. De estas interacciones dependerá el éxito de dichos mediadores tecnológicos.

Como se analizará en las entrevistas, los mediadores tecnológicos son diversos en los jóvenes pertenecientes a la muestra y su influencia puede “torcer” trayectorias de clase, género y desigualdades sociales que en su interacción podrían presuponer mayores niveles de desigualdad o brechas digitales de los registrados. Sin embargo, el análisis demostrará que la “elección” de los mediadores tecnológicos no es casual, relacionándose con el tipo de trayectoria de apropiación de TD que los jóvenes dan cuenta en sus relatos.

1.3.3. Las representaciones sociales: entre lo individual y lo colectivo

Una dimensión central dentro del proceso de apropiación que esta tesis indaga refiere a las representaciones sociales de los individuos en torno a las TD. Siguiendo la línea argumentativa que expone cómo las TD, los nuevos objetos y usos se apoyan en actitudes anteriores (Hoggart, 1957, Winocour, 2009, García Canclini, 1997, Martín Barbero, 1987, etc.), las representaciones sociales nos permiten establecer los marcos psicosociales bajo los cuales los individuos conciben el mundo, en este caso, la tecnología y su relación con ella.

La propensión individual hacia una Tecnología Digital determinada es un aspecto central dentro del estudio de las apropiaciones tecnológicas, por ejemplo, en relación al género. Diversas investigaciones hacen hincapié sobre la importancia de la dimensión motivacional del individuo la cual explicaría los diferentes resultados o tipos de apropiación en un mismo grupo demográfico (Van Deursen, Helsper, Eynon y van Dijk,

2017) ya que las motivaciones individuales, basadas en intereses personales y patrones de sociabilidad, jugarían un papel importante en la variabilidad de usos y apropiaciones. Sin embargo, la motivación individual es una variable compleja para la cual no se han desarrollado herramientas conceptuales y metodológicas de abordaje confiables, y esta tesis tiene como objetivo rastrear disposiciones colectivas encarnadas en lo individual, no realizar un estudio de casos individuales. Al enfocarse en lo colectivo, en las regularidades y variabilidades dentro de grupos definidos homogéneamente (que por supuesto poseen heterogeneidad dentro de los mismos) como son las clases sociales, la dimensión que aborda en esta tesis es la de representación social.

De esta forma se constituye un puente entre el individuo y la estructura social, ya que “el estudio de las Representaciones Sociales y la teoría que las sustenta se inscriben en el campo de las ciencias humanas cuyo objetivo de estudio es la intersección entre biografía e historia” (Zubieta, 1997).

La teoría de representaciones sociales fue creada por Sergei Moscovici (1961). Este autor partió del concepto de representaciones colectivas de Emile Durkheim, las cuales “se imponen a las personas con la objetividad propia de las cosas naturales” (Petracci y Kornblit, 2004:91). Pero las representaciones sociales se diferencian de las representaciones colectivas por implicar una construcción social y no una imposición social en primer lugar, y en segundo por tener una dimensión cognitiva que estabilizan los marcos de lo producido por los individuos (Moñivas, 1994:411).

El modelo de representaciones sociales fue ampliado por Denise Jodelet, quien definió a las representaciones como un saber en el cual “se intersectan lo psicológico y lo social” (Jodelet, 1986:473).

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiesta la operación de los procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. (Jodelet, 1986:474-475)

La perspectiva situada del sentido común es lo que puntualiza la autora, evidenciando una construcción individual y también social de este tipo de racionalidad que brinda conocimientos prácticos, elaborados y compartidos, que construyen nuestra realidad.

En relación al estudio de representaciones sociales y tecnología, los estudios culturales latinoamericanos han tomado esta dimensión en sus investigaciones (Winocur, 2009; Benítez Larghi, 2013; Lemus, 2018) con el fin de “recuperar los significados de la

experiencia de los sujetos es clave para entender en qué universos simbólicos se inscriben las prácticas y representaciones sobre las TIC” (Winocur, 2013: 62).

En definitiva, la forma de abordar las desigualdades digitales, a partir de las tensiones entre los aspectos individuales y los procesos sociales, ha sido expuesto teóricamente en esta primera parte del marco teórico. Desde la desigualdad social y el sistema de clase sociales (incluyendo los mecanismos de reproducción), hasta la apropiación de TD, el consumo y las representaciones sociales, las relaciones entre lo individual y lo social entran en tensión exponiendo la relatividad de la desigualdad digital. Es dentro de esta tensión, donde las juventudes se apropian de la tecnología insertos en un contexto particular que forma parte de los criterios de muestreo de este trabajo: la escuela.

La parte 2 del marco teórico no solo se enfocará en desarrollar las relaciones de los jóvenes con tecnología y las políticas públicas de inclusión de TD mediadas por la escuela, sino también a incluir la desigualdad de género dentro del estudio de las desigualdades digitales.

PARTE 2

1.4. ¿JUVENTUD O JUVENTUDES?

Desde otra perspectiva diferente a la planteada por el concepto de nativos digitales, en esta tesis se habla de juventudes y no de juventud, ya que esta tesis considera a la juventud como una construcción social anclada en una etapa etaria biológica, social y culturalmente heterogénea en las formas y prácticas que toma para diferentes individuos. La juventud entonces, no es una categoría ni fija ni universal, que no se limita a ser caracterizada por características etarias y biológicas, sino que es una condición social transitoria. Esta condición social, Como explica Liliana Galindo Ramírez (2012):

La juventud es una existencia contextualmente situada, en tal sentido, cada sociedad determina aunque sea de modo relativo, la significación y los alcances de esta condición. Por otra parte implica que *no existe una única juventud*, sino que sus manifestaciones y modos de tener lugar en el mundo se expresan diferencialmente dada la heterogeneidad que es intrínseca a su definición. Finalmente, una tercera implicación relevante es su

carácter histórico, y por tanto, relativo, variable, espacio-temporalmente condicionado y con la impronta de los signos de la época a la que pertenece. (Galindo Ramírez, 2012:9)

La cita expone la frecuente confusión entre juventud y juventudes, cuya diferenciación es clave en el estudio de jóvenes. Frecuentemente en la investigación social los “enfoques de juventud” apuntan a un “objeto” social vivo que constituye un conjunto más o menos homogéneo, cuando en verdad son experiencias humanas que van más allá del aspecto generacional y donde se intersectan otras variables, como la clase social, que complejizan las relaciones intrajuveniles (Acosta, 2015 :52).

Esta homogeneidad generacional se da en parte por la asociación teórica del concepto de juventud al concepto de moratoria social, siendo entonces la juventud como constructo social y su definición en torno a un período de moratoria social dos aspectos destacados en la literatura de los estudios de juventud (Galindo Ramirez, 2012:19) donde existe consenso entre los investigadores.

Varios autores definen a la juventud como una etapa de moratoria social (Acosta, Cubides y Galindo, 2011; Margulis y Urresti, 1996; entre otros) en relación al sistema productivo. A partir de la revolución industrial las instituciones sociales se vieron transformadas a partir de la tecnificación del modelo de producción, que requerían trabajadores con mayores conocimientos para ser absorbidos por el mundo laboral (Marín y Uribe, 2015:118).

En el mismo sentido podría definirse a la juventud como “una imagen cultural que corresponde a una condición social de pseudo dependencia, que en determinadas sociedades se atribuye a los individuos que se encuentran en una fase biográfica entre la infancia y la vida adulta” (Acosta, Cubides y Galindo, 2011:77). Es entonces una vez superada la etapa de la niñez, también social e históricamente construida (Bustelo, 2012), comienza en la vida del individuo una etapa de postergación de las obligaciones de la adultez -relacionadas a lo laboral- alargando su dependencia familiar que tiene como fin la preparación para el mundo adulto, preparación que tiene como institución responsable a la escuela. Esta conceptualización expone la visión adultocéntrica que define a la juventud en dos sentidos. En primer lugar la definición de la juventud a partir de la categoría de adulto, y en segundo lugar expone que son justamente los adultos quienes categorizan esta etapa vital de distintas maneras dependiendo del tiempo y lugar donde se realice dicha conceptualización, ya que “ser adulto” también presenta matices y la adultez no es un objeto social homogéneo.

Pero en esta moratoria social, que posterga la vida adulta y es constitutiva de la juventud, la literatura especializada afirma que está reservada para los sectores con mayor capital económico (Acosta, Cubides y Galindo, 2011 y Margulis y Urresti, 1996) que pueden “permitirse” esta moratoria, siendo restringida para los sectores populares. Estos últimos que viven una moratoria social restringida, viven una “restricción que no se traduce en absoluta imposibilidad o negación” (Galindo, 2012 :14) que se evidencia en la heterogeneidad de formas de “ser joven”. Desde la niñez, hasta las diferentes formas de ser joven, los recursos simbólicos y materiales configuran a lo largo del tiempo “ventajas acumuladas” en algunos, y una serie de desventajas en otros individuos (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Esta perspectiva, ligada a las DEO nombradas anteriormente, sitúa a los encuestados y entrevistados de este estudio en desiguales maneras de atravesar dichas juventudes.

El historiador Phillipe Ariés (1987) resume este proceso y lo articula a la institución escolar afirmando que,

La juventud fue la respuesta al desarrollo productivo de la sociedad burguesa. El individuo burgués tuvo que desarrollar sus potencialidades individuales para encarar la vida productiva y política y para administrar sus propios intereses en esta vida. La juventud se desarrolló en el sistema escolar, que se volvió el principal agente del ‘desarrollo de las potencialidades individuales’... La vida escolar es el contexto básico o crucial de la juventud (Ariés, 1987 en Galindo Ramírez, 2012:79)

Con una marcada orientación hacia el mercado laboral, la formación de juventud se dio dentro de las instituciones educativas que preparan a los jóvenes para la vida productiva. La escuela entonces, será el contexto privilegiado donde se conformen las subjetividades juveniles. Es por ello que el trabajo de campo de esta tesis se realizó en jóvenes que estén escolarizados, y específicamente, en escuelas públicas, para rastrear la conformación subjetiva de la juventud en relación a las TD a partir también de la inscripción de los jóvenes en este tipo de escuelas.

Asimismo, en los jóvenes se da una doble incrustación: por un lado su cualidad etaria les conferiría una ventaja en los procesos de modernización, pero por otro, dentro de las juventudes se encuentran diferencias internas que evidencian la heterogeneidad de las juventudes como categoría analítica (Molina Derteano, en prensa). En este sentido, el análisis comparativo con otros grupos etarios difiere del análisis sobre juventudes en

donde las desigualdades internas al colectivo emergen como dimensiones de estudio. Es en esta segunda línea de investigación que esta tesis se orienta.

1.4.1. Juventudes y tecnología

El interés sobre apropiación, acceso y uso de las tecnologías se ha dado principalmente en el sector etario de niños (Duek, Benitez Larghi y Moguillansky, 2017; Duek y Benitez Larghi, 2018; Cabello, 2019) y jóvenes (Cabello, 2007; Piscitelli, 2009; Urresti, 2008; Morduchowicz, 2008; Morales, 2009). Es sobre estos últimos que varias tesis doctorales de los últimos años han realizado trabajos cualitativos que abordan la construcción de identidades en la relación de los jóvenes argentinos con las tecnologías (Lemus, 2018, Murolo, 2014, etc.).

Sin embargo, un campo de vacancia en estos estudios son los abordajes cuantitativos, en donde solo encontramos la tesis doctoral de Héctor Mansilla (2017) que realiza un trabajo con la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el 2011 y la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada el mismo año.

Es en esta área de vacancia entonces, donde la presente tesis se inserta. La triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos resulta un novedoso planteo del problema presentado y una apuesta a la construcción de bases de datos sobre el mismo a partir de la encuesta que en esta tesis se presenta.

1.4.2. Desigualdades de origen en los jóvenes

A partir de la pregunta de investigación de esta tesis, la desigualdad planteada en los procesos de apropiación de TD en jóvenes implica un recorte del concepto desigualdad que se expuso en la Parte 1.

Esta conceptualización es abordada en este trabajo focalizando no solo en la pregunta de investigación sino también en la población analizada, la cual transita un período de etapa vital de formación marcada por la escolarización. Por lo cual, la forma de analizar las desigualdades en los jóvenes que son objeto de esta tesis es a partir de las desigualdades de origen (DSO), la clase social del hogar de origen de los mismos.

Los estudios sobre DSO pueden ser agrupados en dos escuelas: la escuela británica y la escuela francesa. Ambas perspectivas tensionan un mismo elemento que las sociedades ponen en juego para evitar dicha desigualdad: la escuela. Y es justamente en el estudio de la escuela en relación a las DSO que la escuela francesa y la británica tiene perspectivas de estudios diferentes que se sintetizan a continuación.

1.4.2.1. Escuela Francesa

La escuela francesa señala principalmente el rol reproductor de las instituciones educativas. Uno de los máximos exponentes de esta escuela es Pierre Bourdieu, quien en sus publicaciones marca una autonomía relativa (Bourdieu y Passeron, 1970) del sistema escolar dependiente del sistema social, ya que su función de legitimación cultural reproduce las relaciones sociales existentes -reproducción que no es mecánica-. Los mecanismos territoriales y de elección escolar también fueron analizados por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en el libro *Los Herederos* (1967).

Es así como las DSO son reproducidas en la escuela, a partir de la violencia simbólica mediante la cual la institución educativa “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1970:44), al presentar algunas formas de cultura de las clases, como el lenguaje (Bernstein, 1997), dominantes como las únicas posibles (Martín Criado, 2004; Marin, 2010). Estas relaciones de fuerza que son “disimuladas” por la escuela, son justamente las tensiones entre las desigualdades de origen que los estudiantes traen consigo y la educación fundada en criterios de la clase dominante.

Es así como las DSO encuentran en la escuela un espacio para reproducirse, no para modificar destinos de clase o promover la movilidad social ascendente mediante la educación para esta perspectiva.

En la misma línea, Raymond Boudon (1973) avanza reconceptualizando las DSO en desigualdades educativas de origen (DEO) para especificar aún más la relación entre desigualdad y escuela. Las DEO se componen de dos dimensiones, una primera dimensión de recursos materiales y económicos, y una segunda dimensión de recursos culturales. Estas dimensiones pueden emparentarse con la teoría de los capitales desarrollada por Bourdieu (1988). Bourdieu define cuatro tipos de capitales (Álvarez Sousa, 1996): a) capital económico: las condiciones materiales. b) capital cultural: que

comprende el bagaje educativo c) capital social: relaciones con otros individuos, redes sociales y sistema de vínculos fuertes y débiles (Granovetter, 1973) del cuál puede valerse para conseguir beneficios, d) capital simbólico: status, prestigio y valores asociados a la posición simbólica del individuo.

Las dimensiones marcadas por Boudon serían similares al capital económico y al capital cultural, si bien para este autor los capitales son un concepto lateral ya que la centralidad de su teoría reside en la racionalidad de las elecciones.

Esta racionalidad, se expone en la elección parental de las instituciones escolares a la cual concurrirán sus hijos, en donde se despliegan diferentes estrategias relacionadas a la clase (especialmente clase de servicios e intermedias) con el fin de asegurar dichas posiciones para sus hijos (Ball, 2003; Van Zanten, 2007; 2009) o incrementar los capitales a fin generar procesos de movilidad social. Las investigaciones en Argentina sobre elección escolar coinciden en la influencia de la clase social en la decisión, pero agregan otros elementos como los valores y la búsqueda de un espacio de pertenencia (Tiramonti, 2007), la búsqueda de prestigio o la percepción de éxito en relación a la exigencia escolar (Filmus, 2001).

A partir de las DEO, la escolarización de los sujetos tiene dos tipos de efectos. Los efectos primarios que se traducen en el rendimiento escolar, y los efectos secundarios que refieren a la apropiación de recursos y la valoración de oportunidades. Mientras que podríamos decir que los efectos primarios “se sufren”, los efectos secundarios “se aprovechan” (o no).

Si bien esto podría pensarse como una “salida” a la teoría de la reproducción propia de la escuela francesa, tiene sus limitaciones como tal. La teoría de las DEO, es subsidiaria a otra teoría del mismo autor: la teoría de la acción racional (Boudon, 1981), bajo la cual existe una racionalidad en las clases en términos de costo-beneficio, que si bien se asemeja a las teorías de elección racional (TER) provenientes de la economía, propone una racionalidad complejizada, situada (Cristiano, 2006) que incluso puede actuar de forma inconsciente.

En relación a la educación esta racionalidad se traduce en que las clases más bajas si bien podrían intentar cursar un nivel superior, calculan que posiblemente fracasarían, por lo que prefieren poner sus esfuerzos en otro tipo de acción como una capacitación en oficios o el mundo del trabajo. Por lo tanto, por más de que los estudiantes puedan

superar los obstáculos de los efectos primarios de las DEO, existe una autolimitación en las oportunidades de los efectos secundarios. En este sentido, el hábitus de clase (Bourdieu, 1997), podría ser parte de esta acción racional que llevaría al estudiante de clases más bajas a no continuar estudios académicos superiores.

Si bien en los autores anteriormente mencionados la crítica al concepto de meritocracia está presente, la misma es actualizada por Agnes Van Zanten (2008) quien también enfatiza la centralidad del territorio en la trayectoria educativa de los individuos y cómo este puede influir en la misma. En cuanto a las clases más privilegiadas, Van Zanten propone el concepto de parentocracia (Van Zanten, 2008) para definir las estrategias de padres de clase media y alta para intervenir en la educación escolar de sus hijos para reforzar el “cierre social”, un mecanismo de heredar privilegios, (que sus hijos interactúen con otros jóvenes de la misma clase, incrementando el capital social de los mismos) eligiendo escuelas acordes a su clase, y les permita a los estudiantes obtener mejores credenciales educativas.

En este punto, además del territorio el capital económico también se pone en juego en la elección de la escuela (lo cual no está disponible para las clases más bajas), por lo cual la elección para estas clases dispone de más opciones. Incluso, en escuelas de gestión pública que son gratuitas -las analizadas en esta tesis- que tienen que aprobar un examen de ingreso, el capital cultural constituye una barrera para las clases más bajas que fueron educadas en escuelas “simplificadas”.

En el ámbito local, Emilio Tenti Fanfani continúa los postulados de la escuela francesa, afirmando el rol reproductiva de la escuela (2004) y, en el caso argentino, evidenciando los desafíos de la masificación escolar a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2014, que evidencia la desigual oferta de las instituciones educativas (2002, 2003). En este contexto procesos de segmentación, fragmentación y segregación escolar se han dado en las últimas décadas desde el regreso de la democracia. Es el último proceso, el de segregación escolar, el que la tradición francesa ha estudiado en el recorrido teórico aquí propuesto y la perspectiva que esta tesis lleva adelante: la concentración de estudiantes de la misma clase social en ciertas escuelas, áreas geográficas y sectores del nivel educativo (Svampa, 2011; Meo y Dabenigno, 2010).

En la perspectiva francesa, el capital digital (Ragnedda, 2017) formaría parte de los efectos secundarios de las DEO propuestos por Boudon ya que constituyen oportunidades en relación a la apropiación de recursos (las tecnologías digitales).

1.4.2.2. Escuela Británica

Por otro lado, la escuela británica analiza el rol de la escuela en cuanto a las desigualdades sin establecer una conclusión teórica unificadora sobre la mitigación o reproducción de desigualdades. Las investigaciones de esta perspectiva se realizan en un nivel más agregado, es decir, tomando gran cantidad de variables e interrelacionándolas entre sí para responder la pregunta sobre el rol de la escolarización en relación a las DSO.

Mientras que la escuela francesa se interesa por el proceso de cómo las DEO se desarrollan desde la elección de la institución educativa, la trayectoria escolar del individuo, la interacción de los diferentes capitales, la cultura escolar y la violencia simbólica que allí se ejerce, la escuela británica se interesa menos por los procesos y más por las variables, las cuales al crear sistemas de medición comunes permiten realizar comparaciones entre países con culturas totalmente diferentes⁴.

Las investigaciones referentes al rol de la escuela en tanto a las desigualdades sociales, han sido en referencia a la movilidad social, es decir, a constatar si el paso por la escuela se traduce en la obtención de un mejor empleo y mayores ingresos: moverse o reproducir la clase social (con respecto de la generación anterior (los padres) a partir del logro educativo. De estos trabajos destaca el de Shavit y Blossfeld (1993), que compara 13 países y varias técnicas cuantitativas con el fin de indagar los efectos de la educación sobre la movilidad social. Si bien los resultados demuestran que, a lo largo del tiempo, la determinación de los orígenes ha sido debilitada o reducida por el logro educativo, uno de los hallazgos es la persistencia de la desigualdad a partir de la clase social.

Unos de los grandes exponentes de esta escuela es John Goldthorpe, cuyos estudios parten del sistema de clasificación de clases sociales EGP creado junto a Erikson y Portocarrero (Erikson y Goldthorpe, 1992). Los estudios de Goldthorpe sobre el tema demuestran que la educación tiene un rol dominante en determinar la futura posición

⁴Una de las grandes contribuciones de la escuela británica son las pruebas PISA, en donde la variable dependiente es el rendimiento escolar, y las variables independientes las DSO, el centro educativo y el país. Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> Consultado el 11/5/2020

social de los individuos que las DSO (Bukodi, Goldthorpe, Halpin y Waller, 2016). Sin embargo, otros hallazgos del autor se relacionan con el bajo retorno de la inversión educativa de los individuos en cuanto a dicha movilidad social (Goldthorpe y Jackson, 2008; Goldthorpe y Mills, 2008).

Un aspecto central del trabajo del autor, es la actualización de la teoría de la acción racional (TAR) retomando los conceptos de efectos primarios y secundarios de Boudon (Goldthorpe, 1998a, 1998b). Goldthorpe junto a Richard Breen realizaron un modelo de las decisiones educativas (Breen y Goldthorpe, 1997) en cuanto a continuar su escolarización o ingresar en el mercado laboral, el cual incluye la variable clase social. En este trabajo, ambos autores definen a la acción racional como el factor común en las instancias individuales, y por lo tanto que modela los patrones de elecciones educativas en conjunto y a su vez las regularidades de su explicación (Breen y Goldthorpe, 1997:299).

Por su parte Breen realizó estudios sobre desigualdad y educación de forma comparativa entre países europeos planteando la tesis de persistencia de la desigualdad (Breen y otros, 2009) en la asistencia educativa por clase social, pese a la masificación de la escuela, en ciertos sectores sociales mientras que en otros -como los campesinos y la clase obrera- la desigualdad disminuía.

Otra exponente de la escuela británica es Michelle Jackson, quien en su libro “Determined to Succeed?” (2013), realiza un estudio comparativo entre varios países utilizando conceptos de Boudon (óp. cit.) pero continuando la línea metodológica y teórica de la escuela inglesa. Entre sus hallazgos, la autora observa que las grandes diferencias entre países en cuanto a desigualdad educativa se daban en los efectos secundarios de las DEO, ya que la variación de los efectos primarios suele ser menor. Es decir, las diferencias de estudiantes por clase se daban menos por resultados y calificaciones, y más por el grado en que los individuos eligen su trayectoria (seguir en la escuela, continuar estudios superiores, etc.). La acción individual como fuente de estas diferencias, inscribe a la perspectiva de Jackson junto con los estudios ingleses que siguen los postulados de Goldthorpe y Breen anteriormente mencionados. Asimismo, la metodología de análisis de los exponentes de la escuela británica intenta generar comparabilidad entre Estados y replicabilidad en los modelos conformados.

En Argentina, Raúl Jorrat realizó diversos trabajos sobre los procesos de movilidad social en la sociedad argentina (2010 y 2016), demostrando la persistencia de las

desigualdades de logro educativo pese a la masificación de la escolarización y destacando la influencia del nivel educativo materno por sobre el paterno en el logro de los hijos. Asimismo, el nivel educativo de los padres, es considerado en varios trabajos argentinos y españoles (Dalle, Boniolo y Navarro-Cendejas, 2019; Martínez García, 2014) como la variable de mayor peso en el logro educativo de los estudiantes.

Para los estudiantes que finalizan el nivel medio, resulta relevante el estudio comparativo de Fachelli, Molina y Torrents (2015) sobre el ingreso a la universidad. El mismo evidencia mayores diferencias entre las clases medias y trabajadoras en Argentina que en España y en México. Tomando en cuenta que el ingreso a la Universidad en Argentina es gratuito e irrestricto – al contrario de los otros países comparados-, el estudio abre nuevos interrogantes. Interrogantes similares a la pregunta de investigación que esta tesis intenta responder, para la cual se evidencia la necesidad de incluir el estudio de los procesos planteados en la perspectiva francesa con un análisis más agregado de perspectiva británica.

Ambas perspectivas serán utilizadas y combinadas en una triangulación teórica que abordará las estrategias de reproducción y movilidad social (Capítulo 7) de los estudiantes analizados en los procesos de apropiación de apropiación de TD.

1.5. GÉNERO Y TECNOLOGÍA

Si bien el género es una variable estructural dentro del análisis de las desigualdades sociales en general, y las desigualdades digitales en particular, los avances teóricos y empíricos sobre género y tecnología son abordados en este apartado específico.

Este tratamiento específico se debe a al recorrido particular que tienen las desigualdades de género al reproducirse dentro de los procesos de apropiación de TD de forma transversal entre las clases sociales, asociando la masculinidad con el ocio (los videojuegos) y lo femenino con otro tipo de actividades en relación a la tecnología y la división de trabajo hogareña.

Asimismo, la dimensión donde más fuerte se evidencia la potencia de las representaciones sociales en el trabajo de campo, ha sido el género, y sobre este tema se

han realizado los avances más interesantes en la relación entre individuo y tecnología mediada por representaciones sociales.

1.5.1. Antecedentes sobre tecnología y género

En el campo de la tecnología y el género ya David Morley (1988) advertía el predominio del hombre en el control hogareño de la televisión y la videograbadora, cuestionado por los restantes miembros de la familia.

En el estudio de Morley se destacan las diferentes actitudes con respecto a la actividad de mirar televisión por género. Mientras que los hombres sienten el hogar como un lugar de relajamiento, las mujeres lo sienten con un lugar en el cual deben cumplir diferentes actividades, por lo que ver televisión se entremezcla con sentimientos de culpa y obligación. En un trabajo posterior de 1992, Morley interpretó el gusto de los hombres por programas realistas como una forma de defenderse de la fantasía o la emoción, y la necesidad de las mujeres de mirar televisión mientras “están haciendo algo” ya que ese “placer culposo” proviene de su rol en la estructura hogareña de subordinar su deseo y actividades a su pareja masculina (Stevenson, 1999). En el mismo sentido Ann Gray (1992) analizó la dificultad de mujeres en utilizar el video, asociada a la división doméstica del trabajo en donde las mujeres si daban cuenta de dominar la tecnología presente en la cocina. Nick Stevenson recopiló ambas perspectiva, concluyendo en que Morley y Gray subrayan la necesidad de situar consumos y placeres domésticos en contextos sociológicos atravesados por las relaciones de género (Stevenson, 1999). El objetivo no es crear una descripción esencialista sobre los usos o apropiaciones digitales/mediáticas de hombres y mujeres, sino que “la cuestión esencial es la incorporación de las tecnologías en esos modelos definidos culturalmente” (Morley, 1996:334).

En relación a la llegada de las TD al ambiente hogareño, las mismas cayeron en una división sexual de la tecnología similar a otros aparatos electrónicos: así como las tecnologías externas al hogar como el auto le correspondían al hombre, las tecnologías de cocina y limpieza le correspondieron a las mujeres con el fin de permitir más libertad de tiempo de otros, lo cual influyó para que los hombres tomaran el control sobre las TD de entretenimiento (Ortiz Niño, 2015). Es así como en este trabajo, las mujeres que convivían con hermanos y una sola computadora o consola de videojuegos, afirmaron

que dicha TD estaba bajo el control del hermano varón, o incluso físicamente en su espacio, su habitación.

En este sentido, Martínez-Reina y Vélez Cea, (2009) explican la llegada de la computadora a los jóvenes, primero en forma de juego en la infancia diferenciadas por sexo. Estos autores advierten que las tecnologías orientadas a los niños ofrecen gran variedad de juegos y consolas con personajes masculinos como protagonistas, mientras que las niñas por su parte no logran la identificación con los personajes femeninos secundarios o degradados de estos juegos, con lo cual ellas se alejan de dichos consumos y eligen otro tipo de actividades lúdicas. Esta situación de oferta de juegos tecnológicos influye en que sean los varones los que a largo plazo estén más familiarizados con la tecnología (Martínez-Reina y Vélez Cea, 2009:12).

Una de las principales diferencias entre los juegos de niñas y niños es que los juegos orientados al sexo femenino no suponen desafíos mentales, sino que “tienen como misión principal la de imbuirlas de los estereotipos de género. Al mismo tiempo, se espera que las niñas sigan el patrón de abocarse a tareas repetitivas (Maccoby & Jacklyn, 1966)” (Yansen y Zukerfeld, 2013:2). En una segunda etapa de contacto directo con la tecnología, los varones comienzan el acercamiento a partir de los videojuegos, y ya en la adolescencia el saber tecnológico se relaciona con una predisposición a la soledad de los sujetos con los dispositivos, actitud socialmente más tolerable con los hombres que con las mujeres (Yansen y Zukerfeld, 2013).

Las investigaciones sobre videojuegos y niñez en la Argentina, identifican que “no hay juegos «de niñas» ni «de niños» sino construcciones hegemónicas que los clasifican de ese modo.” (Duek, Benitez Larghi y Moguillansky, 2017). La relación entre videojuegos y masculinidad ha sido también reforzadas por el papel de la mujer en el mundo *gamer* (de los videojuegos) en el que los personajes femeninos suelen ser pasivos, en posición de ser rescatadas o, en sus roles activos (como Tom Raider) tienen imágenes hipersexualizadas (Fox y Tang, 2014; Stermer y Burley, 2012; Dietz, 1998).

1.5.2. La “segunda brecha digital” de género

Las investigaciones feministas sobre tecnología se iniciaron en la década del 70 y su evolución estuvo marcada por el desarrollo del feminismo y de las innovaciones tecnológicas (Vergés, 2012).

Dentro de la tercera ola del feminismo, la que actualmente vivimos y en la cual se enmarca el estudio en torno al género y la tecnología de esta tesis, cabe destacar el aporte de Donna Haraway quien publicó en el Manifiesto Cyborg (1985), donde la misma afirmaba que prefería ser un cyborg antes que una diosa, implicando la destrucción de los binarismos de género hombre/mujer produciendo una liberación de dichas categorías. Esta perspectiva inspiró el surgimiento del Tecnofeminismo (Wajcman, 2004), teoría que combina el feminismo con estudios sobre tecnología de perspectiva constructivista. El Tecnofeminismo estudia la participación de la mujer en todas las fases del desarrollo de la tecnología, como un producto de las relaciones de género (causa y consecuencia), trasladando la cuestión de los efectos de las tecnologías sobre las mujeres al análisis de si el poder de las mismas –político y social- puede determinar esos efectos (Vergés, 2012).

Dentro de este paradigma Cecilia Castaño introduce el concepto de la segunda brecha digital, en relación al género, la cual

está relacionada con el dominio masculino de las áreas estratégicas de la educación, la investigación y el empleo relacionadas con las ciencias, las ingenierías y las TIC, así como con la escasa presencia de mujeres en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones en dichas áreas. (Castaño, 2008:10)

Esta segunda brecha digital de género se combina con otras desigualdades, creando un ámbito poco propicio para la participación de la mujer en el campo de la tecnología.

1.5.3. Investigaciones en Argentina sobre género y tecnología

En relación a los estudios de tecnología y género en Argentina, la Fundación Sadosky⁵ ha realizado en 2013 un informe titulado “¿Y las mujeres dónde están?”, en relación a la participación femenina en el campo informático. La investigación fue realizada con jóvenes varones y mujeres del Conurbano bonaerense, estudiantes del nivel secundario entre segundo y quinto año, y el género en relación a la tecnología fue el tema central de la misma.

⁵“La Fundación Dr. Manuel Sadosky es una institución público privada cuyo objetivo es favorecer la articulación entre el sistema científico – tecnológico y la estructura productiva en todo lo referido a la temática de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Creada a través del Decreto Nro. 678/09 del Poder Ejecutivo Nacional, la Fundación es presidida por el Secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.” Relevado el 19-12-2018 en <http://www.fundacionsadosky.org.ar/presentacion-institucional/>

El principal hallazgo del estudio refiere a las representaciones sociales que escinden a la mujer de la informática, las cuales el estudio concluye que ya están estabilizadas en la adolescencia (Fundación Sadosky, 2013: 84). El estudio afirma que

Los varones aceptan más riesgos en el uso de la computadora. En cambio, las mujeres se sienten temerosas. La exploración, la aventura, el experimento son vistos como aspectos característicos de los varones y ajenos a las mujeres. (Fundación Sadosky 2013:8)

Estas percepciones se apoyan luego en actividades y habilidades que están relacionadas a la tecnología.

Algunas habilidades asociadas a las que se utilizan en los procesos productivos de software tienden a estar más (o faltar menos) entre los varones que entre las mujeres: armar y desarmar objetos, aprender autónomamente, hacer tareas de matemática y lógica, estar sentados frente a una computadora por un tiempo prolongado. (Fundación Sadosky 2013:7)

Hasta aquí se presentan solo diferencias, pero ¿cuándo estas se convierten en desigualdades? ¿Son solo una cuestión de gusto? Si bien mucho se puede decir sobre los gustos y consumos, que abordaremos en el siguiente apartado, también mucho se puede decir de estas diferencias que esconden desigualdades, a partir de una representación social que afirma que la tecnología no es una actividad de mujeres.

Cada mujer entrevistada se percibe a sí misma, en promedio, como mucho más ajena a la informática que como se percibe en promedio a sí mismo cada varón. Tanto los varones como las mujeres, opinando no sobre sí mismos, sino sobre los géneros en general, sitúan a las mujeres lejos de la informática.(Fundación Sadosky 2013:84)

La idea de la masculinización del campo informático está presente en los resultados de este informe. Esta idea puede llevar a una falta de confianza en las mujeres respecto de los hombres,

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. (Lemus, 2018:137)

Estas disposiciones corresponden a estereotipos de género, y dan cuenta de un territorio masculinizado en donde el lugar de las mujeres es secundario. Es tarea de esta tesis analizar en la población juvenil las percepciones de género asociadas a la tecnología y la autopercepción de las mujeres en torno al manejo de la misma.

La organización Chicas en Tecnología junto al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también presentó el estudio “Un potencial con barreras” (Basco y Lavena, 2019) sobre la brecha de género en tecnología y carreras STEM en donde identifican desigualdades de uso pero también de acceso a las TD:

Según un estudio del INTAL-BID sobre la población Millennial de la Argentina, las mujeres utilizan menos la tecnología en el trabajo que los varones. Dicho estudio identifica otra brecha de género en cuanto a la posesión de dispositivos tecnológicos: se observa que casi un 65% de los hombres tiene computadora portátil, contra un 58% de mujeres (Basco y Carballo, 2017). Además, según Latinobarómetro, un 47% de hombres en América Latina posee un smartphone mientras que un 41% de mujeres cuenta con este dispositivo (Basco, 2017). (Basco y Lavena, 2019:6)

Finalmente, las investigaciones de Carolina Duek y Sebastián Benitez Larghi (Duek y Benitez Larghi, 2016; Benitez Larghi y Duek, 2016) actualizan la temática en Argentina analizando la construcción de roles de género a partir del juego mediado por TD en la primera infancia. Estos aportes serán retomados en los primeros capítulos de análisis.

1.6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

El último apartado del marco teórico, está dedicado a las políticas públicas de inclusión de TD en educación. En primer lugar se realiza la presentación y un recorrido histórico por el Plan Conectar Igualdad (PCI), política de la cual todos los estudiantes parte de la muestra de este estudio fueron destinatarios, y de las investigaciones realizadas sobre la misma.

El objeto de “la netbook” (que será central a lo largo del análisis de los próximos capítulos), será la TD otorgada por el PCI que será analizada dentro de las trayectorias de apropiación de los estudiantes en cuanto acceso, uso y oportunidades.

Si bien la política pública que se relaciona con los encuestados y entrevistados de esta tesis es el Plan Conectar Igualdad, la tercera parte del marco teórico sobre políticas públicas realiza una reflexión sobre las mismas en relación al concepto de desigualdad, la cual puede incluir otras políticas como el Plan Sarmiento. Esta reflexión no propone un análisis posterior de dicha política, sino sentar las bases teóricas para abordar los discursos y las representaciones sociales de los actores surgidas en el trabajo de campo. Las opiniones de los estudiantes en relación a sus procesos de apropiación de TD y su clase social, permitirá comprender los diferentes sentidos que los mismos otorgan al

Estado y las políticas públicas de inclusión digital (o promovidas como tal). El análisis comparativo que se realizará en el Capítulo 6, partirá de los supuestos expuestos a continuación.

1.6.1. Conectar Igualdad: Inicios y etapas del programa

Frente a la revolución tecnológica dada en las últimas décadas, las instituciones educativas intentaron aggiornarse al nuevo paradigma incluyendo Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. Uno de los cambios que con más rapidez e intensidad ha puesto en cuestión el lugar de la escuela como institución que monopoliza los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido lo que podemos llamar “revolución tecnológica” (Castells, 1997): la inclusión de TIC o TD en todas las esferas de la vida cotidiana y el desarrollo de la web 2.0 que permitía no solo consumir sino también interactuar, producir y compartir producciones digitales. Frente a esta situación los sistemas educativos comenzaron a generar iniciativas de inclusión educativa de TIC.

En un primer momento y durante la década de 1990 se crearon Laboratorios de Computación en donde los estudiantes se trasladaban a una sala con computadoras para aprender informática dentro de ese tiempo de la asignatura y el espacio del laboratorio. Pero en el año 2006 este tipo de inclusión sería desplazado por los modelos 1:1. Durante la asamblea anual Davos del Foro Económico Mundial realizada en Suiza en el 2006 el profesor del MIT (Massachusetts Institute of Technology) Nicholas Negroponte presentó el proyecto One Laptop Per Child (OLPC) proponiendo el modelo 1:1, una laptop por cada estudiante como modelo de mejora educativa e inclusión de tecnología en las escuelas. Este modelo cambió el paradigma de inclusión educativa de TIC y de la informática que pasó a ser vista como un conocimiento transversal a todas las asignaturas (Artopoulos y Kozak, 2001:5) y planteando un uso ubicuo de la tecnología (en todo momento y lugar). De esta forma las barreras espaciales y temporales del aula se borran y el paradigma de los laboratorios de computación de 1990 cae.

Gobiernos alrededor del mundo comenzaron a implementar este tipo de iniciativas siendo en nuestro país el Plan Conectar Igualdad creado por el Decreto 459/10 en el año 2010 el proyecto de inclusión educativa de TIC de modelo 1:1 que mayor cantidad de dispositivos ha entregado en el país. Otros programas como el Plan Sarmiento en

Ciudad de Buenos Aires (nivel primario), el Programa Joaquín Víctor González en la provincia de La Rioja (nivel primario) y Plan Todos los Chicos en la Red (nivel primario) en la provincia de San Luis han seguido el modelo 1:1 en territorios más acotados de Argentina (Dughera, 2015).

Gracias al PCI en Argentina se distribuyeron más de 6 millones de computadoras a jóvenes en edad escolar entre 2010 y 2018.

Dentro de la historia del PCI podemos reconocer tres etapas:

- Se crea por el Decreto N° 459/2010 en abril del año 2010, dentro del ANSES (Administración Nacional de Seguro Social), un organismo de seguridad social al cual se le asigna la presidencia del comité Ejecutivo del programa y la responsabilidad de brindar la asistencia financiera para el funcionamiento del mismo. El Ministerio de Educación participaba de la iniciativa, pero no lo dirigía.
- A partir del año 2017 por el Decreto 1239/2016, el PCI pasa a depender del Ministerio de Educación y Deportes formando parte del PLANIED, el Plan Nacional de Educación Digital. El decreto reconoce que Educ.ar como el “ámbito más propicio” para el PCI y al Ministerio de Educación como “su ámbito natural”.
- En mayo de 2018 mediante el Decreto 386/2018 se plantea la creación del Plan Aprender Conectados (PAC), un proyecto pedagógico de alfabetización digital. Dentro del PAC el PCI se redefine como aquel plan que dote a las escuelas del equipamiento tecnológico, reduciendo Conectar Igualdad a la entrega de dispositivos.

Estos cambios también serán rastreados como variables suplementarias en el instrumento metodológico.

1.6.2. Investigación sobre el PCI

El PCI resulta relevante para esta tesis ya que esta investigación comenzó con el análisis de la apropiación digital del objeto “netbook del gobierno”⁶. Fue a partir de la

⁶ Categoría nativa de los jóvenes entrevistados para referirse a las netbooks entregadas por las políticas públicas de inclusión digital de CABA, PCI y Plan Sarmiento.

disolución de esta política pública a comienzos del 2018 que esta tesis viró hacia el estudio de las apropiaciones de TD en general por parte de los jóvenes estudiantes, y las representaciones sociales y apropiaciones de la netbook del PCI fueron analizadas de manera secundaria a los efectos de investigación de este proyecto.

Estas modificaciones y el trabajo anteriormente realizado permitió conservar el objeto y la población de estudio (estudiantes de escuela media pública) al intentar responder otra pregunta de investigación que, una vez finalizado el PCI, podría ser evaluado por los estudiantes de forma retroactiva e investigar en qué medida la netbook de Conectar Igualdad equiparó desigualdades de acceso a la tecnología.

Esta tesis estudia parte del Plan Conectar Igualdad, el dispositivo netbook -acceso, apropiación, representaciones sociales, etc.-, pero no se propone realizar una evaluación ni un análisis del PCI de forma completa. Al ser un suceso masivo y de gran penetración en la población investigada (Capítulo 3), la entrega de las netbooks será tomado como un “*turning point*” a rastrear en las trayectorias de los jóvenes objeto de este estudio en relación a la clase social. Por otro lado, el objetivo de incluir en este trabajo el PCI es poder dar cuenta de los modos de apropiación de la netbook por parte de los alumnos, apoyándose en esta “sinécdoque tecnológica” (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015) que reduce el PCI a la netbook:

El PCI tiende a ser representado como equivalente a las netbooks, desconociendo sus múltiples aspectos. Este fenómeno de sinécdoque tecnológica es mayor allí donde el PCI funciona peor y menor donde funciona mejor. (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015:5)

Con la sinécdoque tecnológica se evidencia que sin una razón estratégica las políticas de inclusión de tecnología en educación se convierten en “tecnocéntricas”, promoviendo el equipamiento y la compra de equipos pero sin tener un objetivo educativo (Kozma, 2008:2).

La relación entre la netbook y las representaciones sociales de dicha TD junto con la política pública -que las entregó en la institución escolar-, configuran entramados específicos que serán analizados en las entrevistas en profundidad de la etapa cualitativa de esta tesis.

En general, las investigaciones sobre Conectar Igualdad han sido comparaciones entre escuelas y el grado de inclusión de TIC en clase, recomendaciones para la inclusión de tecnología en la escuela (Batista y otros, 2007), comparaciones entre diferentes

implementaciones de los modelos 1:1 (Cfr. Area Moreira y otros, 2014), experiencias docentes y estudiantiles (Cfr. Ros y otros, 2014; Lago Martínez, 2012 y Sternschein, 2016, entre otros), implementación, funcionamiento y comparación de programas 1:1 (Dughera, 2015) y experiencias áulicas o casos de éxito.

La producción de información cuantitativa sobre el PCI ha sido poca, destacando la encuesta del informe “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Plan Conectar Igualdad” realizado por Mariano Zukerfeld y Sebastián Benítez Larghi (2015). La encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”, los resultados y el análisis de la misma, constituye un aporte dentro de esta área de vacancia en las fuentes cuantitativas y el estudio sobre el PCI. El trabajo de Zukerfeld y Benitez Larghi, indaga en las representaciones sociales de estudiantes y docentes, usos e implementación del PCI en diferentes escuelas a nivel nacional. En la misma línea, otros trabajos también han analizado los procesos de apropiación de la netbook en la escuela y las percepciones de los estudiantes sobre el PCI (Benítez Larghi, Lemus, Welschinger, 2015; Lago Martínez, 2015).

Entre los antecedentes de investigación sobre el PCI, clases sociales y las representaciones sociales de los estudiantes, destaca el trabajo de Magdalena Lemus (2018; 2019) sobre clases medias altas de escuelas privadas. Estos trabajos evidencian en los estudiantes de escuelas privadas posturas positivas y negativas frente a las políticas públicas de inclusión digital, estas últimas exponiendo dos críticas principales: la doble cobertura (entregar computadoras a quienes ya tienen en su hogar) y el PCI como práctica política clientelar. Por otro lado, Silvia Lago Martínez (2012) ha identificado el impacto de las netbooks del PCI en el acceso a TD en estudiantes de bajo capital económico. Esta posibilidad de acceso a computadora en jóvenes que de otra forma no podrían acceder a dicha TD (la posibilidad de inclusión digital), es una de las principales representaciones sociales del PCI en todas las investigaciones nombradas. Asimismo, Lago Martínez advierte la presencia de los videojuegos en primer lugar, y uso de redes sociales en segundo (2012; 2015) entre los usos no previstos de las netbooks.

Partiendo de estos antecedentes, esta tesis busca aportar nuevas fuentes (cuantitativas y cualitativas) y hallazgos para nutrir los estudios sobre apropiación de la netbook y las

representaciones del PCI, para contribuir al desarrollo futuro de políticas públicas educativas de inclusión digital.

1.6.3. Conectar ¿igualdad o equidad?

Como se explicó al inicio de este apartado, esta tesis no intenta realizar una evaluación alguna del PCI ni ninguna otra política de inclusión digital o inclusión de TD o TIC (como se nombra a las tecnologías distribuidas entre los estudiantes, docentes y escuelas). El objetivo de incluir estas coordenadas teóricas es el de facilitar las interpretaciones y el análisis que se realizará de los testimonios de los jóvenes encuestados y entrevistados a lo largo de este trabajo. Por lo tanto, en el final del marco teórico, se presenta una breve discusión sobre qué tipo de política es (o podría ser) el PCI, lo cual fue indagado entre los jóvenes pertenecientes a la muestra de este trabajo y se analizará a partir de las representaciones sociales que tienen sobre las políticas públicas de inclusión social, educativa y digital.

El PCI es definido desde su creación como una política de “inclusión digital” (et. Lago Martínez, 2012 y Res. 123 Anexo 1) que buscaba incidir en las desigualdades digitales de acceso⁷ (Res. 123 – anexo I, 2010:6); es por ello que la pregunta surge de los mismos objetivos del programa⁸

Una primera conceptualización que debe hacerse, es sobre el concepto mismo de política pública. Molina Derteano (2009; 2015) distingue entre la llamada definición larga y definición corta de la política social. La definición corta refiere al conjunto de acciones estatales – en niveles nacionales y subnacionales – destinadas a construir grupos vulnerables o desfavorecidos y los medios y estrategias para su atención, mientras que la definición larga apunta al rol de las políticas sociales en la generación

⁷“11. En Argentina, la universalización del acceso a las TIC a través del sistema educativo cumple un rol fundamental en la democratización del acceso al conocimiento.

12. Resulta responsabilidad del Estado Nacional entonces, garantizar equidad en el acceso a las TIC tanto para favorecer la circulación y producción de conocimiento como la inclusión social, cultural y educativa.

16. Desde el Ministerio de Educación de la Nación y de las Jurisdicciones se ha ido construyendo una política que priorizó la inclusión ante el problema de la desigualdad en el acceso y la apropiación de las TIC y esto se tradujo en líneas de trabajo que incorporaron estas tecnologías en programas y proyectos relacionados con el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto.” (Resolución 123 – anexo I, 2010:6)

⁸Sin embargo este concepto no será objeto de este trabajo ya que excede la apropiación de un dispositivo tecnológico y requiere un análisis global de cómo funcionó esta política en las escuelas, familias y estudiantes destinatarios. Asimismo los procesos educativos de esta apropiación que estén mediados por la institución escolar no serán abordados en esta tesis ya que la apropiación individual de la netbook teniendo como lugar privilegiado el hogar será el eje de la misma.

de oportunidades para el sostenimiento de las condiciones de vida y la movilidad intra e intergeneracional. Estas acciones no requieren necesariamente de un diagnóstico de crisis o necesidad.

Esta primera diferenciación, evidencia una relación distinta con los significantes “vulnerabilidad”, “oportunidades” y “desigualdad”, mientras que la definición corta apunta al corto plazo y a acciones en lo inmediato, la definición larga se enfoca en la generación de oportunidades que permitan la movilidad social y el desarrollo a futuro de los individuos desfavorecidos.

Por otro lado, otros dos conceptos en referencia a las políticas sociales son menester de análisis: equidad e igualdad. Si bien en el sentido común popular son sinónimos, las políticas de equidad refieren a los criterios de base en los cuales se legitiman las desigualdades sociales, es decir, se refieren, por ejemplo, a la distribución del ingreso, a la propiedad privada, etc.

Estas conceptualizaciones fueron analizadas al comienzo de este capítulo, retomando la perspectiva de Françoise Dubet (2012) a partir de la búsqueda de igualdad de oportunidades (igualdad) o de posiciones (equidad).

En este sentido, las políticas de equidad son aquellas que clasifican las desigualdades entre aquellas que son plausibles de justificarse (solo aquí tendría sentido la meritocracia para Dubet) y aquellas que deben corregirse (por ejemplo, que por tener un DEO bajo, los niños concurren a escuelas de bajo nivel de enseñanza o tengan bajo rendimiento). Al medir la desigualdad de origen, las políticas de equidad buscan atenuarla a partir de diferentes mecanismos. La equidad entonces sería entendida como una variación en el apoyo al alumnado dependiendo de sus características (Martínez García, 2017).

Las políticas de igualdad, por otro lado, parten de una base desigual y buscan impactar en la desigualdad estructural a partir de igualar las oportunidades en el presente. Dentro de este tipo de políticas estaría el PCI y las políticas que entregan netbooks a estudiantes: a todos los estudiantes se le entrega la misma TD.

En este sentido, las definiciones de políticas públicas poseen una fuerte relación con las ideas que subyacen a estas evaluaciones sobre desigualdad social -conceptos propuestos al comienzo de este capítulo-. Es en este sentido que “la evaluación de la equidad de

una política educativa estará condicionada por una perspectiva de filosofía política” (Martínez García, 2017:10).

Las representaciones sociales sobre las políticas públicas de inclusión digital, serán analizadas bajo esta perspectiva, con el fin de caracterizar el tipo de opiniones sobre dichas políticas con las ideas de equidad y desigualdad propuestas.

CONCLUSIONES CAPÍTULO 1

Este primer capítulo expuso las principales teorías y conceptos sobre los cuales se asienta esta tesis. Asimismo, se realizó un recorrido por los antecedentes y avances realizados en los estudios sobre desigualdad digital, juventudes y clases sociales.

Los próximos capítulos partirán su análisis desde el concepto de apropiación de TD, a través de las etapas de dicha trayectoria para indagar cómo la clase social, los mediadores tecnológicos y otras variables se relacionan con la desigualdad digital y las tres brechas digitales, de acceso, de habilidades y uso, y de oportunidades a partir de las cuales los estudiantes podrían mejorar su posición actual. La necesidad de la inclusión de una perspectiva feminista, que indague sobre la desigualdad de género en relación a la apropiación de TD, es también parte de lo abordado en este capítulo.

La clase social como posible predictor, los mediadores tecnológicos como posibilidad, y la escuela como gran interrogante en los antecedentes mencionados, constituyen puntos de partida para el análisis de desigualdades digitales.

Por último, las políticas públicas de inclusión digital en relación a los procesos de apropiación introducen al Estado dentro los mismos como un nuevo actor. Por lo tanto el rol de las políticas públicas a partir de las representaciones sociales de los estudiantes será un aporte de esta tesis.

CAPÍTULO 2: APUNTES METODOLÓGICOS

Este capítulo presenta el enfoque metodológico de la tesis para analizar las desigualdades digitales en las trayectorias de apropiación de TD de los jóvenes estudiantes.

La población de este trabajo consiste en estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de CABA, siendo sus edades entre 15 y 20 años, y la media de edad 16,82 años (moda y mediana= 17). Y el concepto para abordar ese rango etario como etapa de la trayectoria vital del individuo que se utilizará será el de juventudes, a partir de la definición de la OIT (Organización Internacional del Trabajo). La misma está definida a partir de los 15 años, momento en el que en muchos países miembros es legal comenzar a trabajar con legislaciones especiales, e ilegalmente, no se considera trabajo infantil, sino juvenil o de jóvenes⁹.

El fin de la primera etapa de la juventud estaría alrededor de los 19 años en los informes de OIT, pero cualitativamente la justificación de esta tesis está dada por la finalización del nivel secundario como etapa vital, no por la edad.

Si bien la definición de adolescencia, bajo el concepto de la OMS (Organización Mundial de la Salud) que refiere a individuos entre 10 y 19 años¹⁰, período entre la niñez y la adultez “condicionada por diversos factores biológicos”¹¹ (OMS, 2020) podría valer para definir a la población, se realizó una decisión teórica y metodológica.

En primer lugar, la decisión teórica se corresponde con el marco teórico y los antecedentes expuestos sobre los estudios sobre desigualdad social. La población de esta tesis si bien podría considerarse adolescente, tiene la edad requerida para entrar en el mundo del trabajo legalmente (entre 15 y 16 años según el país), con lo que su condición de posible trabajador define una etapa diferente con quienes se comprenden entre los 10 y los 14 años. Y en segundo lugar, esta posibilidad colapsa dicha etapa con

⁹ “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias de empleo juvenil” (OIT, 2020) Relevado el 3/8/2020 en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_513747.pdf

¹⁰ “La Organización Mundial de la Salud define a los adolescentes como personas de 10 a 19 años y a los jóvenes como personas de 15 a 24 años.” Solum Donas, Burak(2011) Protección, riesgo y vulnerabilidad. Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los adolescentes y las adolescentes. En: Adolescencia y juventud en América Latina / Solum Donas Burak, Compilador; Cartago : Libro Universitario Regional, 2001.

¹¹ “Desarrollo de la Adolescencia” OMS, 2020. Relevado el 3/8/2020 en https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

la adultez y la entrada al mundo adulto, al igual que con la secuencialidad entre la etapa escolar y el trabajo planteada por Yansen y Zukerfeld (2017). Dado que la definición de juventud permite la convivencia de ambas realidades (la escolarización, el trabajo en dichas edades), es que se adapta mejor para nuestra población.

Los estudios sobre juventudes han abordado en general dicho objeto de estudio desde una perspectiva sincrónica o diacrónica, poniendo en tensión la posición de los jóvenes en un momento determinado con los procesos de transición en la etapa vital particular de dicha población.

Los estudios sobre posición, suelen destacar la posición favorable o desfavorable de los individuos durante la juventud, estableciendo en sus conclusiones posibles futuros (de reproducción o movilidad social) a partir de la información recabada. En este sentido, la metodología cuantitativa de esta tesis (abordada desde la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”) analiza accesos, usos y autopercepción de habilidades que, junto a parte de los testimonios sobre el presente de los jóvenes entrevistados en la etapa cualitativa, establecen las posiciones de los individuos respecto a la desigualdad digital.

Por otro lado, los estudios sobre juventudes que se enfocan en una mirada diacrónica, enfatizan los aspectos procesuales y las transiciones en la biografía de los individuos. En esta tesis, parte de la encuesta utiliza indicadores que relevan estos cambios como el acceso al primer teléfono celular o a la primera computadora, así como las entrevistas en profundidad se enfocan en reconstruir la historia personal de los jóvenes en su relación con las TD.

Ante la multidimensionalidad de la desigualdad digital como objeto de estudio, que no solo se presenta como una posición presente sino como resultado de un proceso histórico (Capítulo 1), se hace presente la necesidad de generar una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas para captar ampliamente el fenómeno estudiado.

2.1. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

La triangulación consiste en el proceso de combinación de dos o más teorías, métodos de investigación, investigadores y/o fuentes de datos (Denzin, 1970; 1975). En esta tesis se utiliza una triangulación múltiple ya que se combina la triangulación de técnicas (cuantitativas y cualitativas) y teorías (perspectivas francesa y británica en el estudio de las desigualdades de origen como fue explicado en el Capítulo 1).

La triangulación metodológica de este trabajo, se refiere a la convergencia entre métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de alcanzar una comprensión más acabada del mismo fenómeno analizándolo desde diferentes ángulos (Knafl y Breitmayer, 1989). Estos ángulos implican también diferentes construcciones del objeto de estudio. Es por ello que en esta tesis la triangulación teórica forma parte de la construcción del fenómeno a analizar, complejizando el fenómeno y ampliando también el recorte del mismo. La operacionalización de la clase social en las DEO incluye no solo la teoría anglosajona y clasificación EGP (que se explicará a continuación), sino que también se componen de variables propias de la perspectiva francesa.

Los beneficios de la triangulación en el proceso de investigación social se oponen a la dicotomización entre enfoques cuantitativos y cualitativos, reconociendo limitaciones en ambos y una mutua complementariedad “por deficiencia” (Ortí, 1995). A partir de distintos niveles de la realidad social, la aplicación de distintos enfoques permite ampliar la comprensión de la misma superando los límites epistemológicos de ambas perspectivas. En este sentido es que los niveles macrosociales suelen abordarse cuantitativamente y los niveles microsociales cualitativamente. Nuevamente, la construcción del objeto de estudio, el recorte del fenómeno y la perspectiva teórica influyen fuertemente las decisiones metodológicas. Pero en este sentido,

en la investigación social podemos hablar de paradigmas o perspectivas distintas que presuponen concepciones filosóficas sobre la forma de explicar y la naturaleza de los datos; y de ello no se deriva necesariamente ninguna forma particular de procedimiento de investigación; por el contrario, se trata de favorecer la imaginación de los investigadores/as cuando buscan evidencias para sus explicaciones del mundo social y que los paradigmas o perspectivas no signifiquen para este objetivo una constricción o encorsetamiento. (López-Roldán, Fachelli, 2015:26)

La naturaleza articulada del hecho social¹² (Layder, 1993) es captada y analizada como una totalidad solo a partir de sus diferentes dimensiones: la acción en sus aspectos más individuales –microsocial- y las interacciones en los contextos sociales estructurales – macrosociales – (Lozares, Martín y López-Roldán, 1998). Es desde este planteo, que esta tesis utiliza la triangulación metodológica para estudiar el fenómeno de las trayectorias de apropiación de TD juveniles.

Finalmente, este tipo de triangulación se estructura en las “*Mixed Methodology*” (Johnson y Turner, 2003; Brannen, 1992) con varias posibilidades de combinación secuencial y concurrente entre metodologías cualitativas y cuantitativas -derivadas de las propuestas de Morse (1991) y adaptadas por Johnson y Onwuegbuzie (2004)-. Esta investigación se corresponde con la categoría de *Mixed Methods*, de dominancia cualitativa y temporalidad secuencial, en donde la primera etapa consistió del análisis cuantitativo, cuyo análisis será realizado principalmente en el Capítulo 3, y la segunda del análisis cualitativo¹³, cuyo análisis será desarrollado desde el Capítulo 4 hasta el 7.

La parte cuantitativa de este estudio se realizó con el fin de analizar la relación entre las clases sociales operacionalizadas bajo las DEO, y los accesos, usos y demás variables que constituyen efectos primarios teorizados por Raymond Boudon (1974). El instrumento utilizado (la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”) también recoge informaciones sobre las percepciones y representaciones sociales de los estudiantes en relación a las tecnologías, el capital digital (en cuanto a conocimientos sobre las TD) y las políticas de inclusión de TD en el ámbito escolar en la Ciudad de Buenos Aires (en particular Conectar Igualdad).

Asimismo, la metodología cuantitativa como primera etapa no solo contextualiza las explicaciones del trabajo cualitativo, sino que también identifica diferentes dimensiones y variables que resultan significativas al estudio del fenómeno que conforma el objeto de estudio de esta tesis: escuela, edad, sexo, etc. Esta mirada macrosocial permitirá contextualizar el objeto de estudio para analizarlo con mayor profundidad en una segunda etapa utilizando una metodología cualitativa.

¹²Layder integra en su propuesta la Grounded Theory de Glaser y Strauss (1967) y la teoría de rango medio de Merton (1970).

¹³ Sobre los tipos y las etapas, esquemas e información relevada de Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 289-305. Consultado el 16/9/20 de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>

La segunda etapa metodológica cualitativa tiene como objetivo caracterizar los procesos entre las DEO y los efectos primarios y secundarios en relación a la apropiación de TD de los jóvenes entrevistados. Partiendo de los resultados del análisis cuantitativo, la etapa cualitativa indagará en profundidad los interrogantes surgidos que no pueden abordarse desde el “dato” cuantitativo, es decir, aquellos que requieren explicar y comprender el fenómeno desde una mirada microsocial, desde los procesos más individuales y procesuales que no pueden ser alcanzados con la encuesta realizada.

En este sentido, los procesos de privación relativa de la desigualdad digital en relación al acceso a TD, la influencia de los mediadores tecnológicos y de políticas públicas dentro de la apropiación de TD y otras variables significativas dentro de las trayectorias juveniles, son abordados de forma cualitativa.

2.2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Las fuentes sobre acceso y uso de TD en jóvenes disponibles en la actualidad pertenecen a la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en diferentes años. La tesis de Héctor Mansilla (2017) mencionada en el Capítulo 1, combinó dicha encuesta del 2011 con la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del mismo año. Sin embargo, la imposibilidad de replicar dicho trabajo surge a partir de que la encuesta ENTIC en ediciones posteriores (2016 y 2018) quitó un gran número de variables significativas.

Asimismo, en Argentina no encontramos numerosas fuentes de información secundaria estadística que pueda ser útil para el análisis de apropiaciones digitales y juventud. Otro trabajo al cual se hace mención en esta tesis es la encuesta realizada a estudiantes en el trabajo “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Plan Conectar Igualdad” (Zukerfeld y Benítez Larghi, 2015). Este trabajo relevó y analizó accesos, usos y representaciones sociales de estudiantes destinatarios de las netbooks del Plan Conectar Igualdad a nivel nacional durante el período de su funcionamiento. Sin embargo, esta fuente secundaria se signa a un período distinto del estudiado, posee un menor número de casos de CABA al requerido para esta tesis y se ciñe a dicha política pública, la netbook del PCI y la actividad escolar principalmente, excluyendo otras

aristas del proceso de apropiación de TD que son centrales para el desarrollo de la presente investigación.

Es a partir de las características específicas del tema de este trabajo, que esta tesis utiliza una fuente primaria de información, la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019” creada a los fines específicos de la misma. La encuesta como técnica de recogida de datos, es un procedimiento estandarizado que se limita a un cuestionario precodificado (D’ancona, 1996). La misma adquiere información por observación indirecta abarcando información objetiva (como edad, lugar residencia, etc.) y aspectos subjetivos (como son las preguntas sobre autopercepción, opiniones y actitudes). A fin de evitar errores de cobertura y de muestreo, los siguientes acápite detallan la elección de la muestra. Al ser autoadministrada, la misma podría tener sesgos de los entrevistados como se explicará en el Capítulo 3 en relación al concepto “netbooks del gobierno”. La encuesta constituye una técnica cuantitativa con varias ventajas en comparación a otras dado su alto grado de fiabilidad gracias a la estandarización de las respuestas y las posibilidades de comparación de sus resultados.

La población del estudio está formada por estudiantes de escuelas medias de gestión públicas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y vivan en la misma ciudad, que estén cursando entre 3ro y 5to año de nivel secundario. El tipo de escuela se circunscribió a aquellas que no sean nocturnas, para adultos o de reingreso, para garantizar un rango etario entre 15 y 20 años y que no exista gran heterogeneidad en las edades.

El muestreo intencional se realizó teniendo en cuenta las siguientes características. En primer lugar se escogieron 4 escuelas de la CABA del total de 157 escuelas secundarias de gestión pública existentes, para en una segunda etapa sortear dentro de las mismas, un curso por año de 3ro, 4to y 5to entre todos los turnos y divisiones de forma aleatoria. Asimismo, estas escuelas fueron elegidas representativamente como se explicará en el próximo apartado.

Se trata de un muestreo bietápico intencional no probabilístico (Cea D’ancona, 1996), que intenta representar la heterogeneidad de la CABA, frecuentemente considerada una ciudad de clases intermedias (Benza, 2016). El instrumento aplicado fue una encuesta autoadministrada: Jóvenes y Tecnología 2018-2019 (Anexo) que se realizó entre septiembre de 2018 y junio de 2019, a alumnos de 3ro a 5to año de las 4 escuelas seleccionadas. Solo se incluyeron en la base de datos los estudiantes que viven (tienen

residencia) en CABA, ya que muchos estudiantes eran provenientes de la Provincia de Buenos Aires, pero iban a la escuela en CABA. Finalmente se relevó a 247 estudiantes de cuatro escuelas de gestión pública de CABA de 3ro, 4to y 5to año.

Por otro lado, el objetivo de esta tesis así como la pregunta e hipótesis de investigación, se enfocan en la variable independiente de clase social para el análisis de las apropiaciones de TD. Es dentro de este apartado que se explica y actualiza a los fines de esta tesis la clasificación EGP (Erikson y Goldthorpe, 1992).

2.2.1. Clasificación de escuelas

La primera parte del muestreo se realizó a partir de la relación entre escuela y DEO. Se parte de la relación entre centro educativo y capitales cultural y económico de los hogares, siguiendo un modelo dinámico que involucra las estrategias de los hogares, los contextos espacio-temporales, los recursos económicos y culturales y las políticas públicas sobre la oferta de centros educativos (Raveaud y Van Zanten, 2007). Para ello, dicho vínculo se territorializa, distinguiendo entre las comunas por el perfil socioeconómico de los hogares. (Orellana et al, 2018).

De este modo, se realizó una clasificación de las escuelas públicas de CABA a partir del Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos en Escuelas Secundarias (ISSAS)¹⁴ del año 2016 a partir de un muestreo intencional en el cual están representadas 5 dimensiones (1) Condiciones de habitabilidad; (2) Clima Educativo; (3) Atención de la salud; (4) Acceso a la tecnología y (5) Situación laboral.

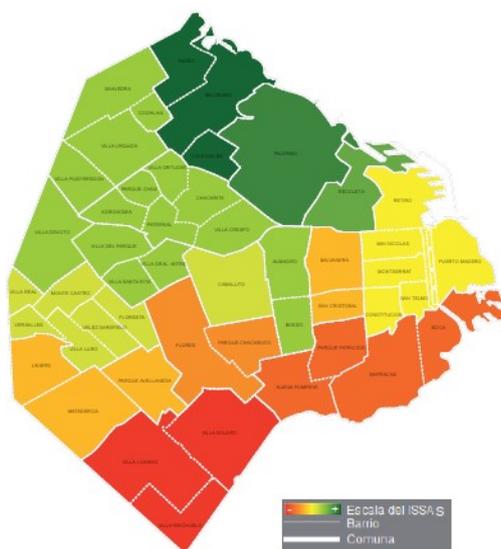
Este índice es una medida resumen de características socioeconómicas de alumnos y sus hogares, realizado a partir de los cuestionarios complementarios del operativo FESBA¹⁵

¹⁴Recuperado el 13/9/2019 de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/issap-issas_21-09-17.pdf

¹⁵“Los operativos de evaluación Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA) y Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (FESBA), que están diseñados para evaluar el desempeño académico de los alumnos del último año de los niveles primario y secundario de las escuelas de la Ciudad, contienen información complementaria del contexto de los hogares de los alumnos que participan y tienen carácter censal. En tales operativos, que vienen desarrollándose hace varios años y en ese sentido ajustándose para mejorar la calidad, además de evaluar el desempeño de los alumnos en Matemática y Lengua/Prácticas del Lenguaje, se aplica un cuestionario complementario en el cual se indagan aspectos referidos a características sociodemográficas propias y de sus hogares.” (UEICEE, 2017:7)

a alumnos del último año de secundaria (5to o 6to año dependiendo del plan de estudios). A partir de los resultados del documento citado, el mismo enfatiza la poca variabilidad de los indicadores de un año a otro (2015-2016), lo cual “supone cierta garantía respecto de la calidad de los datos obtenidos de los operativos mencionados” (UEICEE, 2017:18). El ISSAS presenta un promedio de 0.78 en ambos años en CABA. Cuánto mejor sea la situación socioeconómica de los hogares de la comuna, mayor será el valor del ISSAS.

Mapa 1. Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos en Escuelas Secundarias (ISSAS) por comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016



Fuente: Mapa 4 del documento Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2.2.2. Elección de escuelas y alumnos

Se utilizó el índice ISSAS territorialmente por comunas, para de esta forma elegir escuelas que permanezcan a los tres sectores delimitados por el informe: zona sur, zona norte y zona centro, evidenciando una polarización “donde la franja sur y centro sur de

la Ciudad concentra exclusivamente las peores situaciones, la intermedia solo queda representada por el centro-este y al oeste, resto del centro y norte se distribuyen los hogares más beneficiados” (UEICEE, 2017:40).

Del total de 157 escuelas secundarias de gestión pública de CABA¹⁶, se sorteó aleatoriamente una por cuartil, a partir del orden de comunes generado por el índice ISSAS. De esta forma quedaron escogidas las escuelas del siguiente cuadro.

Cuadro 1. Escuelas por comuna, ordenadas por ISSAS 2016.

Comuna	ISSAS 2016	Escuelas
8	0,643	
4	0,694	Comercial 18 / Media 6
7	0,727	
3	0,748	1Q
9	0,752	
1	0,767	
10	0,781	Comercial 33
6	0,783	Mediana 2Q
12	0,799	
5	0,8	
15	0,801	
11	0,804	Nacional 19 / 3Q
2	0,833	Carlos Pellegrini
14	0,842	
13	0,85	

Fuente: Elaboración propia, a partir de ISSAS

2.2.3. Clasificación EGP: Operacionalización de la clase social

La forma en que se operacionalizaron las clases sociales, reconceptualizadas en DEO, fue mediante la variable “clase social”. Como fue explicado en el marco teórico, si bien esta tesis toma el esquema de clases EGP –entre otros motivos para aumentar la comparabilidad de sus resultados –, también reconoce otros aportes para conceptualizar las clases sociales (de la perspectiva francesa) en donde la misma no se puede ceñir a la ocupación de los padres, subrayando la importancia del capital educativo heredado.

¹⁶ Relevado el 14/13/2019 en <https://data.buenosaires.gob.ar/dataset/establecimientos-educativos>

Si bien la conjunción de las perspectivas francesa y británica dentro de los estudios sobre desigualdad educativa de origen será parte de los aportes de esta tesis, metodológicamente este trabajo retoma la clasificación de clase ocupacional británica, que permite de forma desagregada posicionar a las unidades de análisis en clases a partir de pocos indicadores.

Para construir dicha variable entonces, se utilizaron como insumos las variables de EGP (calculada por ocupación y explicada en el siguiente párrafo), nivel educativo del padre y de la madre, y la escala ocupacional (jefe, empleado o autónomo).

El esquema EGP para esta tesis fue construido a partir de preguntas sobre el trabajo de los padres. Se realizó una primera clasificación a partir de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) 08 creada por la OIT (Organización Mundial del trabajo) utilizando la clasificación de cuatro dígitos. A partir de esta variable, se clasificaron las ocupaciones de padres y madres de los encuestados en el esquema EGP colapsado en tres grandes categorías:

Clase de servicios: I. Profesionales superiores; directivos de grandes establecimientos y grandes empleadores (más de 25 empleados). II. Profesionales de nivel medio e inferior; técnicos superiores; directivos de pequeños establecimientos (menos de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.

Clases intermedias: IIIa. Empleados no manuales de rutina en la administración y en el comercio. IIIb. Trabajadores de los servicios personales y de seguridad. IVa. Pequeños propietarios, artesanos, etc. con empleados (menos de 25). IVb. Pequeños propietarios, artesanos, etc. sin empleados. IVc. Agricultores, pescadores, etc. V. Supervisores de trabajadores manuales, técnicos de nivel inferior etc.

Clases trabajadoras: VI. Trabajadores manuales cualificados. VIIa. Trabajadores semicualificados y sin cualificar no agrarios. VIIb. Trabajadores agrarios.

Para construir este esquema de clases se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y el algoritmo de Ganzeboom, disponible en su página web¹⁷, modificado para los fines de esta investigación.

Si bien el ISSAS podría ser un indicador de clase para las escuelas, no realizar una correcta operacionalización y medición de la clase social, variable central dentro de esta tesis, constituiría un problema metodológico en cuanto a validez (en relación a la teoría) y fiabilidad. Es por ello que las relaciones entre escuela a partir del ISSAS y clase social serán retomadas de forma cuantitativa (Capítulo 3) y cualitativamente (a lo largo de toda la tesis y en particular en el Capítulo 5)

2.2.4. La variable Sexo

Las variables y categorías utilizadas para esta tesis se corresponden en su mayoría con el formulario de encuesta (Anexo), mientras que la construcción de otras serán abordadas en el siguiente capítulo¹⁸.

La variable sexo incluyó las opciones “varón”, “mujer” y “otro _____”. Si bien en Argentina no existe la opción de una tercera categoría en sexo del DNI (Documento Nacional de Identidad), al final esta tesis se presentó una propuesta de inclusión de la misma en el Congreso Nacional basada en la judicialización de un caso del 2018 en donde el individuo fue anotado con “sexo indefinido”. Asimismo varios países han incluido categorías similares alrededor del mundo.¹⁹ Asimismo, dentro de la Ley de Identidad de Género 16.743 el reconocimiento, libre desarrollo y derecho a la identidad autopercebida es establecido desde el 2012. Dentro de ese marco es que dicha opción dentro de la variable género fue incluida en el cuestionario.

Solo 3 estudiantes marcaron “otros”, y dos de ellos escribieron “no binario” en el espacio libre. Estos últimos correspondían a la escuela Carlos Pelligrini, mientras que el primer alumne no completó ese espacio libre.

¹⁷ Primero se convirtió el CIUO 08 al CIUO 88 mediante la sintaxis consultada el 3/2/2019 en <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/> Luego se convirtió el CIUO 88 a la clasificación EGP mediante la sintaxis consultada el 3/2/2019 en <http://www.harryganzeboom.nl/isco88/index.htm>

¹⁸ Como por ejemplo “la netbook del gobierno”.

¹⁹ Relevado el 18/09/20 de <https://www.ambito.com/informacion-general/genero/proponen-incorporar-tercera-opcion-la-categoria-sexo-los-dni-n5115781>

Siendo que son 3 casos, la categoría “otro” no fue incluida en los análisis por no obtener respuestas significativas. La inclusión en el análisis dificulta la lectura, ya que los tres casos presentan varias respuestas incompletas y poca afinidad en las mismas. En los análisis del Capítulo 3, la mayoría de las tablas (al incluir “otro”) presentaban un estudiante como caso perdido y los otros dos en posiciones diferentes, siendo 50% y 50%, por categoría.

Sin embargo, esos tres casos son significativos en el sentido de que visibilizan la diversidad en relación al género en los estudiantes de la población analizada (con mayor representatividad en el Pellegrini). No hacer mención absoluta a ellos en toda la tesis es invisibilizarlos.

2.3. METODOLOGÍA CUALITATIVA

La conformación de las trayectorias de apropiación de TD se da a través del tiempo, en procesos que no ocurren de forma lineal y que para medir de forma cuantitativa requerirían de estudios longitudinales a los que no se han podido tener acceso. Por lo tanto, las técnicas cualitativas resultan adecuadas para abordar la complejidad de las trayectorias enfocadas en la apropiación de TD.

La técnica utilizada fue la entrevista, que recorrió la trayectoria del individuo teniendo como eje de la historia personal la relación con las TD: contactos, accesos, usos, intereses, motivaciones, experiencias positivas, negativas, saberes, etc. Asimismo se realizaron preguntas similares a la encuesta del apartado anterior para posicionar al entrevistado en relación a las DEO, así como también preguntas sobre su escuela (elección, representaciones sociales sobre la misma en relación a las TD, etc.) y a las políticas públicas de inclusión de TD, específicamente relacionadas a las netbooks del gobierno y al impacto de dichas políticas en la desigualdad digital.

La entrevista en profundidad semiestructurada (Valles, 1997) como técnica utilizada, permitió partir de un guión de preguntas guía que abarquen las principales dimensiones de análisis teniendo la posibilidad de generar un diálogo flexible con el entrevistado en función del desarrollo de la conversación, sin forzar el orden de las preguntas. Al ser

flexibles y dinámicas, este tipo de entrevistas se plantean como una conversación entre iguales creando una atmósfera para que el entrevistado se exprese libremente (Taylor y Bodgan, 1987).

Las mismas se realizaron en encuentros presenciales previamente negociados y planificados, preservando la identidad de los entrevistados (al utilizar nombres de fantasía en los testimonios citados en este trabajo) y en todo momento respetando la confidencialidad y al anonimato de las personas involucradas, en el tratamiento y difusión de los datos producidos. Asimismo se produjeron consentimientos informados para los participantes siguiendo los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades aprobados por el Conicet (CONICET Comité de ética 2006) y revisados por el Comité de Ética del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

2.3.1. Trayectorias de apropiación de TD

Las entrevistas en profundidad parten metodológicamente y teóricamente de una perspectiva biográfica (Muñiz Terra, 2012), ya que se centrarán en el aspecto procesual de la desigualdad digital. Esta perspectiva que se enmarca dentro de la etnosociología permitirá captar las lógicas sociales del mundo social a partir de los casos individuales (Berteaux, 1993:18).

Como resume Leticia Muñiz Terra (2012) la perspectiva biográfica, teniendo a la entrevista en profundidad como una de las metodologías más ricas para indagar la trayectoria de los individuos, permite reconstruir la historia de vida a partir del entrecruzamiento de distintas trayectorias como la educativa, laboral, familiar, etc. Las entrevistas se enfocaron en la biografía digital del individuo, reconstruyendo sus contactos, acceso, uso y apropiación de tecnología desde la primera infancia hasta el momento presente.

Los testimonios recabados, no constituyen en sí la “realidad” misma o los sucesos tal cual sucedieron, sino una representación de la misma por parte del individuo. De esta forma, en el relato biográfico toman particular importancia los procesos de selección y evaluación de la realidad (Sautú, 2012: 22) en donde los sujetos jerarquizan los sucesos

vivididos y seleccionan lo que para estos resulta más significativo. Es en este sentido que las representaciones sociales que emergen en las entrevistas, lo hacen desde las experiencias propias del entrevistado y no desde las concepciones teóricas a priori del entrevistador.

En este sentido, esta tesis retoma el concepto de transición proveniente de la línea teórica de Inglaterra y Estados Unidos en el estudio de trayectorias,

Tomando el mismo marco de referencia teórico que la aproximación biográfica, esta perspectiva explica las transiciones vitales de las personas considerando sus itinerarios vitales en cualquiera de las esferas sociales en la que se desenvuelve la vida de los individuos (Muñiz Terra, 2012:41)

La esfera privilegiada en este trabajo, será la trayectoria vital en relación a la tecnología, para lo cual serán de particular interés la relación con las TD como “*turning points*” o “puntos de inflexión”. Este concepto, proveniente de la línea americana, le otorga relevancia a lo contingente, a las continuidades y discontinuidades (Hareven y Masaoka, 1988:272).

Así como para algunos estudiantes obtener el primer teléfono celular puede significar un evento significativo (al tener un acceso “tardío” como se analizará en el Capítulo 4), para otros el bloqueo de la netbook del PCI puede ser central en su trayectoria de apropiación de TD (Capítulo 6), dependiendo del grado de acceso a tecnología que el mismo tengo. En este sentido, lo central no son las transiciones normativas que experimenta en un momento determinado la mayor parte de la población, sino lo excepcional (lo microsocio).

Así, a pesar de que en el curso de vida la transición implica la presencia de cambios graduales también es posible que sucedan acontecimientos que marcan un “punto de inflexión” y un cambio importante en la dirección de esa transición (Muñiz Terra, 2012:45)

Las transiciones están incrustadas en la biografía de los individuos (Elder, 1985:3); experimentadas como crisis o nuevos comienzos, marcan y cambian el curso de vida. En esa tesis, por ejemplo, uno de los eventos que se presentan como punto de inflexión en todos los jóvenes entrevistados es el acceso al primer celular personal. Lo mismo ocurre con la influencia de los mediadores tecnológicos, que –como se analizará a lo largo de la tesis- cambian la dirección de las transiciones normativas de los

individuos y lo alejan del grupo de referente, estableciendo distintos destinos excepcionales (Capítulo 7) a partir de su origen de clase.

Si bien la etapa cualitativa de este estudio profundiza sobre el objeto y trata el aspecto más micro social, la perspectiva biográfica presenta otros beneficios en relación a la centralidad de la variable clases sociales en esta tesis.

Específicamente para el estudio de las clases sociales, las trayectorias constituyen metodológica y teóricamente un punto de encuentro entre estructura y agencia a partir del cual indagar los aspectos procesuales, en este caso de la apropiación de TD, de los individuos.

Estructura y agencia humana se ensamblan a lo largo de las trayectorias de vida. Es a través de las experiencias vividas que la sociedad deja su impronta en la vida de las personas y esta impronta subsume la intersección de los cambios sociales-históricos y el desarrollo personal es decir, la estructura y la agencia. (Sautú, 2020: 41)

Esta discusión entre agencia y estructura, no saldada dentro de las ciencias sociales, tensiona también esta tesis a partir de la clase social. Sin embargo, el recorte etario y contextual (estudiantes de media, escuela pública, juventudes, etc.) se encuentran enraizados superponiéndose a las experiencias personales de los entrevistados. El contexto macro-estructural forma parte de las trayectorias individuales, y su vez las elecciones y los estilos de vida personales son expresiones micro-sociales de pertenencia, movilidad o aspiraciones relacionadas con la clase social. En este sentido, el enfoque biográfico sobre la trayectoria de los individuos,

es una estrategia eficaz que permite integrar teórica y empíricamente comportamientos individuales, relaciones y lazos sociales al igual que orientaciones psicosociales y culturales (Sautú, 2020:49)

La elección de esta metodología, cumple con los objetivos propuestos y el proceso de triangulación desarrollado. Asimismo, si bien otros estudios utilizan términos similares para el estudio de jóvenes y tecnología como “tecnobiografías”, el concepto utilizado en esta tesis es el de trayectoria de apropiación de TD (Lemus, 2018), haciendo hincapié en el aspecto procesual y focalizando sobre el concepto de apropiación, objetivo de esta tesis.

2.3.2. Pre-test del instrumento entrevista: focus groups

Con el fin de probar las preguntas y dimensiones abordadas en la entrevista en profundidad, se condujeron dos grupos focales (Merton, 1987; Merton y Kendall, 1946) durante el año 2018 (al mismo tiempo que se estaba realizando la etapa cuantitativa y con los primeros resultados de la misma). Siendo que los mismos fueron las primeras intervenciones cualitativas en el campo, los resultados obtenidos constituyeron “las dimensiones más notables de estímulos sociales complejos como precursor de pruebas cualitativas adicionales” (Lunt, 1996:81). Son estas dimensiones las que luego fueron desarrolladas en el instrumento final del modelo de entrevista semiestructurada.

El primer grupo fue conformado por estudiantes de la Escuela Técnica 27, por 4 estudiantes de ambos sexos, de los cuales el caso de Agostina se seleccionó para la muestra final de entrevistados. El resto de los casos fueron desestimados por diferentes motivos a partir del muestreo intencional (superación de la cuota por clase social o sexo, residencia fuera de CABA, etc.)

El segundo grupo se formó con estudiantes de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, previo a la realización de las encuestas en dicha escuela (que se realizó en el 2019). Dicho grupo también estuvo compuesto por 4 estudiantes de ambos sexos, de los cuales Tyron y Azul fueron seleccionados para la muestra final por criterios de muestreo intencional.

En un primer momento, el objetivo de ambos focusgroup fue probar otros tipos de *Mixed Methods* que analicen de manera sincrónica el fenómeno estudiado. Sin embargo, la posterior reflexión sobre el sentido de triangulación en relación al tema de investigación decantó en la elección de realizar un primer análisis cuantitativo que dé cuenta del fenómeno a nivel macrosocial y una segunda etapa que se focalice en el análisis cualitativo de los casos escogidos y profundice en los sentidos de la apropiación de TD en los jóvenes. A partir de dichas decisiones, es que los focus groups realizados constituyeron pre-test del instrumento de recogida de datos que contribuyó a refinar el método utilizado en esta etapa metodológica.

2.3.3. Elección de entrevistados

En total se realizaron entrevistas en profundidad a 28 estudiantes a partir de un muestro intencional siguiendo criterios de cuotas de sexo y clase social. Las entrevistas fueron realizadas entre junio de 2019 y marzo de 2020 (con excepción de los casos retomados de los focus groups). Se aclara que todas las entrevistas fueron realizadas en el período previo al Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) por la pandemia mundial de COVID-19. Este dato, no menor, será retomado en las conclusiones final sobre el contexto actual que al cerrar este tesis enfrentan las desigualdades digitales pero que excede esta tesis en particular.

Por ser un muestreo intencional, se equipararon las cuotas del cruce entre sexo y clase social, resultando en la siguiente composición

Cuadro 2. Grupos de entrevistados.

Clase/sexo	Masculino	Femenino
Clase de servicios	Servicios /M	Servicios /F
Clases intermedias	Intermedia / M	Intermedia / F
Clase trabajadora	Trabajadora /M	Trabajadora /F

Fuente: Elaboración propia.

Es menester indicar que seis casos pertenecen a tres familias, es decir que son hermanos/as. Esta decisión metodológica de muestreo se realizó con el fin de captar distintas diferencias y desigualdades al interior de un mismo núcleo familiar.

El primer caso (Dulce y Nacho) se compone de un hermano varón (15 años) y una hermana mujer (a punto de terminar la secundaria) que estudian en diferentes escuelas. La familia como mediadora será analizada comparativamente en este caso específico, ya que en relación al género y la tecnología este es el “ámbito donde los bienes y el patrimonio se transmiten a las generaciones siguientes, como lo hacen también las pautas de conducta y las normas de sociabilidad” (Tuirán, 2001:24).

El segundo caso se refiere a dos hermanas mellizas (Burbuja y Estrella) que concurren a la misma escuela y ambas participan de la misma ONG, Chicas en Tecnología. La

búsqueda de posibles diferenciaciones en su relación con la tecnología la ONG como mediadora tecnológica fue el objetivo de la inclusión de ambas hermanas en la muestra. Por último, el tercer caso son dos hermanas (Violeta y Agostina) cuya inclusión en la muestra fue motivada por la diferencia de edad entre ambas (15 y 18 años) y la diferente escuela a la que concurren (una escuela técnica y otra bachiller).

El resto de los casos fueron escogidos de manera intencional. La selección de casos pretende ser representativa, pero no extrapolable al universo.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2

El segundo capítulo describe los aspectos centrales de la metodología utilizada en esta tesis. El aspecto central de la misma es la triangulación realizada entre perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas de recolección de datos y análisis, que abordan el mismo fenómeno desde diferentes aristas.

La complementariedad de estos métodos será puesta de manifiesto a lo largo de este trabajo para confirmar correspondencias o relaciones espurias entre variables, e incluso actualizar conceptualmente conceptos. Los límites de las clasificaciones internacionales (como la EGP) también serán puestos a prueba, así como otras teorías, como la teoría de la privación relativa y los referentes (Helsper, 2016) propuestas para países centrales.

Estas decisiones obligan al investigador a recurrir a diferentes modos de conceptualización y operacionalización –como se puso de manifiesto con la variable clase social- que implican no solo decisiones metodológicas, sino también teóricas.

El aporte de una nueva base de datos a los estudios sobre tecnología, especialmente en relación a las juventudes y las políticas públicas como Conectar Igualdad, resulta novedoso para dicho campo. Al no existir nuevas fuentes de información por la discontinuidad del PCI, entre otros motivos, la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019” provee nuevos datos que podrían ser de utilidad para futuras investigaciones.

Finalmente, la perspectiva biográfica dentro del estudio de trayectorias, implica un encuentro entre agencia y estructura que renueva dicha discusión en el campo de las ciencias sociales. Es dentro de la trayectoria de cada sujeto donde la clase social, como

variable “mediadora” de dicha discusión, emerge en los procesos contextuales e individuales. Es decir, agencia y estructura se encuentran atravesados por la clase social, lo cual implica un abordaje del objeto de estudio desde lo macro y micro social reforzando la perspectiva de triangulación metodológica y teórica de esta tesis. Lejos de que dicha tensión se resuelva, la conjunción de estrategias acerca a la investigación a una comprensión más acabada de los fenómenos sociales.

CAPITULO 3: COORDENADAS ANALÍTICAS

Este primer capítulo de análisis, corresponde a los resultados del análisis cuantitativo. A partir de la encuesta propia “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”, este capítulo realiza un análisis de las desigualdades digitales y su relación con las DEO (desigualdades educativas de origen), medido en las asimetrías de sus dos factores:

- 1) recursos materiales: acceso a TD en términos absolutos (poseer dichas tecnologías) y relativos (usos, disponibilidad, etc.)
- 2) recursos culturales: usos y capital digital medido a partir de la autopercepción de saberes propios, en comparación con referentes y mediadores tecnológicos -padres (Bernardi y Cebolla, 2014) y amigos-.

El género fue analizado en todos los indicadores como variable independiente de carácter estructural, pero se presentan solos los resultados relevantes, atendiendo a su significatividad.

La última parte del capítulo, se orienta hacia las representaciones sociales de los estudiantes y la experiencia personal, acceso y uso de las netbooks propias de políticas públicas de inclusión de TD en educación: Conectar Igualdad y Sarmiento. Estas políticas serán analizadas a partir de las netbooks entregadas. En este último punto será central el análisis comparativo entre provisión de TD en el hogar con la inclusión de las “netbooks del gobierno”, categoría nativa que incluye los dispositivos entregados por ambas políticas públicas.

3.1. ACCESOS EN LA TRAYECTORIA DE APROPIACIÓN DE TD

En primer lugar, se aborda la relación entre las DEO operacionalizada por la clase de origen y las edades de acceso a computadoras y teléfonos celulares y la provisión de TD en el hogar. Estos primeros indicadores refieren a los aspectos estructurales de las DEO.

3.1.1. Primeras computadoras y celulares

Se realizaron diferentes preguntas recurriendo a la memoria de los encuestados, para identificar la edad aproximada de acceso a diferentes TD en el hogar.

El acceso a computadora en el hogar fue medido por edad, obteniendo los siguientes resultados por clase social.

Las edades fueron divididas en cuatro categorías: pre-escolar (0-5 años), primera infancia escolarizada (6 a 8 años) -en concordancia con la edad en la que concluye la primera infancia²⁰-, última etapa de la primaria (9 a 11 años), y fin de la primaria/secundaria (12 años en adelante).

Tabla 3. Edad de primera computadora en el hogar por clase social

Edad de Primera computadora en el Hogar	Clase Social			Total
	Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
0 a 5 años	33,0%	23,1%	12,7%	24,1%
6 a 8 años	24,5%	15,4%	22,8%	22,3%
9 a 11 años	26,4%	25,6%	26,6%	26,3%
12 años y mas	16,0%	35,9%	38,0%	27,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

La clase de servicios es la que en mayor proporción accede en la edad pre-escolar a la computadora hogareña (33%) seguida de las clases intermedias (23,1%). Ambas clases tienen como segundo momento con mayor porcentaje de acceso a computadora familiar entre los 9 y 10 años (26,4% y 25,6% respectivamente). La clase trabajadora tiene el mayor porcentaje de acceso a una computadora hogareña a los 12 años (38%), edad que coincide con la obtención de las netbooks del Plan Sarmiento y el Plan Conectar Igualdad como se analizará posteriormente y en segundo lugar la etapa anterior de 9 a 11 años (26,6%).

En cuanto al acceso al primer celular personal, los resultados en cuanto a las edades son muy diferentes. Si bien se repiten las categorías etarias anteriores, en este análisis la edad de 12 años es tomada como una categoría individual, por concentrar gran parte de las respuestas.

²⁰ OBSERVACIÓN GENERAL N° 7 (2005) Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Relevado el 19/8/2020 de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

Tabla 4. Edad de acceso al primer celular personal por clase social

Edad de Primer Celular personal	Clase Social			Total
	Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
0 a 5 años	,9%	2,5%	2,2%	1,6%
6 a 8 años	11,4%	12,5%	12,0%	11,8%
9 a 11 años	36,8%	25,0%	20,7%	28,9%
12 años y mas	33,3%	22,5%	27,2%	29,3%
13 años y mas	17,5%	37,5%	38,0%	28,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

En todas las clases sociales, la mayor proporción de acceso al primer celular personal se da a los 12 años: clase de servicios 33,3%, clases intermedias 22,5% y clase trabajadora 27,2%. Como será analizado en la etapa cualitativa, estos datos coinciden con la finalización del nivel primario y el comienzo del nivel secundario que coincide con una mayor independencia percibida por los jóvenes, en la que sus padres les otorgan un teléfono para estar en contacto con ellos (este aspecto será retomado en el Capítulo 4). Es en el momento de entrada al secundario, aproximadamente los 13 años, en el que las clases difieren en el porcentaje de acceso en frecuencias acumuladas: mientras que la clase de servicios llega al 97,4% de acceso, las clases intermedias tienen 80% de acceso y la clase obrera 73,9%.

Asimismo, el acceso al primer teléfono celular personal suele ser antes en la clase de servicios que en el resto de las clases, siendo la clase trabajadora la que mas tarde accede (65,2% accede luego de los 12 años).

3.1.2. Accesos actuales en el hogar

Continuando con la trayectoria de accesos a computadoras y celulares de los jóvenes, la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019” también consultó también por la actual posesión hogareña de otras TD a fin de realizar una descripción de los mismos.

En primer lugar, se presentan los resultados en torno al acceso a televisores, cable y Netflix.

Tabla 5. Acceso a TV, cable y Netflix por clase social.

¿En tu casa tenés ...?		Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	Total
TV Smart	No	19,1%	40,0%	38,5%	29,7%
	Si	80,9%	60,0%	61,5%	70,3%
TV no Smart	No	50,4%	40,0%	45,1%	46,7%
	Si	49,6%	60,0%	54,9%	53,3%
Cable	No	10,4%	20,0%	29,7%	19,1%
	Si	89,6%	80,0%	70,3%	80,9%
Netflix	No	10,5%	20,0%	43,2%	24,0%
	Si	89,5%	80,0%	56,8%	76,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

El acceso a televisores, Smart y no Smart, superan en todas las clases el 60% de encuestados, al igual que el acceso a servicios de televisión por cable (siendo 70,3% en la clase trabajadora el valor más bajo de acceso de todas las clases). No existen grandes diferencias en cuanto al tipo de televisor, evidenciando una alta penetración de la TV Smart en todas las clases. Lo mismo ocurre con el servicio de Cable.

Incluso otros servicios asociados al consumo de producciones audiovisuales como Netflix supera el 50% en todas las clases, llegando a niveles similares al cable en la clase de servicios (89,6% y 89,5% respectivamente) y en las clases intermedias (80% en ambos accesos).

El acceso a computadoras es el más desigual en cuanto a los accesos a TD actuales, al igual que el acceso a Internet.

Tabla 6. Acceso a computadoras e Internet por clase social.

¿En tu casa tenés ...?		Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	Total
Computadora Escritorio	No	47,8%	30,0%	62,6%	50,4%
	Si	52,2%	70,0%	37,4%	49,6%
Netbook	No	18,3%	25,0%	46,2%	29,7%
	Si	81,7%	75,0%	53,8%	70,3%
Notebook	No	60,9%	57,5%	79,1%	67,1%
	Si	39,1%	42,5%	20,9%	32,9%
Internet	No	8,7%	15,0%	38,5%	20,7%
	Si	91,3%	85,0%	61,5%	79,3%
Celular de la familia	No	29,6%	35,0%	42,9%	35,4%
	Si	70,4%	65,0%	57,1%	64,6%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

El acceso a Internet por clase se evidencia en la tabla a partir de una relación lineal en donde a medida que desciende la clase, desciende el porcentaje de acceso - esta relación ha sido señalada en el capítulo 1-. En relación a las computadoras, los resultados varían dependiendo del formato de la misma (de escritorio, netbooks y notebook), teniendo la netbook resultados de relación lineal al igual que internet (desciende la clase social, disminuye el porcentaje de acceso), y la computadora de escritorio con porcentajes más altos dentro de las clases intermedias (70%) en comparación a la clase de servicios (52,2%) y a las clases trabajadoras (37,4%), al igual que las notebooks (clases intermedias 42,5%, de servicios 39,1% y trabajadoras 20,9%).

El acceso a computadoras será analizado en los siguientes apartados en relación a las netbooks del Plan Conectar Igualdad, a fin de indagar la disponibilidad y el acceso a por lo menos una TD que entre en dicho conjunto.

En relación a los teléfonos celulares, el 98,8% de los estudiantes poseen dispositivos propios. Lo mismo fue constatado el análisis cualitativo (Capítulo 4), donde también se retomarán testimonios de estudiantes de distintas clases sociales y género. Si bien las diferencias no se dieron en el acceso, las mismas se dieron en el tipo de celular, la gama del mismo.

La variable gama se categorizó ordinalmente de gama alta a gama baja, teniendo a la marca iPhone como la gama más alta (Bertrand y Karmenica, 2018).

Tabla 7. Gama de celular por clase social.

		Clase social			Total
		Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
Gama	iPhone	7,1%	3,4%	3,5%	5,4%
	Gama alta	9,1%	27,6%	12,3%	13,0%
	Gama media alta	32,3%	6,9%	7,0%	20,5%
	Gama media	9,1%	10,3%	5,3%	8,1%
	Gama media baja	37,4%	37,9%	66,7%	46,5%
	Gama baja	5,1%	13,8%	5,3%	6,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Prueba de χ^2 significativo 95%.

Las representaciones sociales en torno a la gama del teléfono celular serán abordadas en el capítulo siguiente, enfocando en la marca iPhone y las representaciones sociales de la misma por clase.

3.2. CONSOLAS, TABLETS Y GÉNERO

Hasta el momento no se hizo referencia a la variable sexo en los resultados de la encuesta. Esto se debe a que, en relación al acceso, la variabilidad no era significativa en relación a los indicadores anteriormente analizados.

Sin embargo, en relación al acceso a consolas de videojuegos, los resultados arrojan diferencias significativas. La mayor diferencia en acceso por género es en tablets y consolas de videojuegos (40,6% mujeres y 72,1% hombres).

Tabla 8. Acceso a Tablets y consolas de videojuegos por sexo.

¿En tu casa tenés ...?		Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	Total
Tablet	No	42,6%	55,0%	69,2%	54,5%
	Si	57,4%	45,0%	30,8%	45,5%
Consola de Videojuegos	No	35,7%	35,0%	62,6%	45,5%
	Si	64,3%	65,0%	37,4%	54,5%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

La segunda mayor diferencia se encuentra en el acceso a Tablets se da en mayor cantidad en mujeres (50,7%) que en hombres (38,5%) pero es de un 12,2%. Al analizarse por clase social, la diferencia por sexo se mantiene pero el porcentaje de mujeres con tablets desciende a medida que desciende la clase (65% clase de servicios, 50% clases intermedias y 36,2% clase trabajadora).

Tabla 9. Acceso a Tablet por sexo según clase social.

Clase social	Tablet	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Clase de servicios	No	35,0%	51,9%	42,6%
	Si	65,0%	48,1%	57,4%
Clases intermedias	No	50,0%	60,0%	55,0%
	Si	50,0%	40,0%	45,0%
Clase trabajadora	No	63,8%	78,1%	68,9%
	Si	36,2%	21,9%	31,1%
Total	No	49,3%	61,5%	54,3%
	Si	50,7%	38,5%	45,7%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Prueba de χ^2 significativo 95%.

Esta diferencia en el acceso que ubica a las tablets dentro de los consumos donde las mujeres están con valores por encima de los hombres. Por un lado, este resultado podría indicar una relación similar de los hombres con las consolas de videojuego, hipótesis que será retomada en el capítulo 5. Sin embargo, la mayoría de ellas no tiene acceso en

la clase trabajadora (63,8%), esta diferencia por clase no se observa en el acceso a las consolas, donde por lo menos el 50% de todos los varones de todas las clases tienen acceso a consolas de videojuegos.

Tabla 10. Acceso a consola por sexo según clase social.

Clase social	Consola de Videojuegos	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Clase de servicios	No	51,7%	17,3%	35,7%
	Si	48,3%	82,7%	64,3%
Clases intermedias	No	50,0%	20,0%	35,0%
	Si	50,0%	80,0%	65,0%
Clase trabajadora	No	70,7%	50,0%	63,3%
	Si	29,3%	50,0%	36,7%
Total	No	59,4%	27,9%	45,7%
	Si	40,6%	72,1%	54,3%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Prueba de χ^2 significativo 95%.

La relación entre el uso de videojuegos y el género (mas allá del acceso a consolas, ya que podría ser a través de otra TD) también fue analizada obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 11. Frecuencia de juego por sexo según tipo de videojuego.

Actividad	Frecuencia	Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Jugar juegos online	Nunca	38,8%	20,0%	30,2%
	A veces	40,3%	43,0%	41,4%
	Siempre	20,9%	37,0%	28,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Jugar juegos de rol o de estrategia	Nunca	71,3%	47,5%	60,6%
	A veces	19,4%	26,3%	22,5%
	Siempre	9,3%	26,3%	16,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Los varones tienen una mayor frecuencia de juego que las mujeres, siendo mayor en los juegos de rol y estrategia en donde el 71,3% de las mujeres no juega nunca. En los juegos online, que podrían ofrecer diferentes tipologías de juegos, el porcentaje de mujeres que nunca juegan baja al 38,8%, pero todavía está por debajo de los hombres (20% en ese tipo de juegos).

Los tipos de juego serán retomados en esta tesis (Capítulo 5) en relación a las representaciones sociales de género y las implicancias que los videojuegos tienen en las trayectorias de apropiación de TD en la infancia.

La relación entre las consolas y el género será retomada en el capítulo 5, en donde la metodología cualitativa de análisis permitirá reconstruir estas diferencias desde la perspectiva de los entrevistados, y analizar si las mismas constituyen en sí desigualdades en relación a la brecha digital de género. Sin embargo, sobre esta cuestión, este capítulo aporta el siguiente apartado en relación a las representaciones sociales que los encuestados tienen en relación al género.

3.2.1. Representaciones sociales: actividades de chicos y de chicas

Frente a las diferencias halladas en los accesos y usos de varones y mujeres, la encuesta también consultó por las representaciones sociales (Jodelet, 1986) que los jóvenes tenían sobre los géneros en cuanto a usos y consumos.

Para dicho fin se desplegaron un conjunto de actividades y se solicitó a los encuestados que indiquen si dichas acciones eran realizadas más por hombres, mujeres o ambos sexos por igual.

Tabla 12. Representaciones sociales de actividades con TD realizadas por género según sexo.

Esta actividad la realizan mas....		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Informarse sobre noticias	Hombres	10,2%	,8%	5,2%
	Mujeres	2,0%	16,7%	10,3%
	Ambos	87,8%	82,6%	84,5%
sacar fotos y editarlas	Hombres	3,1%	1,4%	2,1%
	Mujeres	36,7%	23,2%	29,0%
	Ambos	60,2%	75,4%	68,9%
tarea/escolar en celular	Hombres	5,1%	1,5%	3,0%
	Mujeres	4,0%	6,7%	5,5%
	Ambos	90,9%	91,9%	91,5%
tarea/escolar en pc	Hombres	12,0%	2,3%	6,9%
	Mujeres	5,0%	1,5%	3,0%
	Ambos	83,0%	96,2%	90,1%
ayudar a otro en TIC	Hombres	16,2%	14,2%	15,3%
	Mujeres	2,0%	2,2%	2,1%
	Ambos	81,8%	83,6%	82,6%
escribir textos	Hombres	2,0%	1,5%	1,7%
	Mujeres	17,3%	20,1%	19,2%
	Ambos	80,6%	78,4%	79,1%
crear videos	Hombres	8,1%	16,5%	12,8%
	Mujeres	20,2%	12,8%	16,7%
	Ambos	71,7%	70,7%	70,5%
escuchar música	Hombres	4,0%	2,2%	2,9%
	Mujeres	3,0%	,7%	1,7%
	Ambos	92,9%	97,1%	95,4%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Si bien en la mayoría de las respuestas las actividades propuestas fueron identificadas como acciones que ambos sexos realizan, existen algunas diferencias por sexo. Los hombres encuestados identifican entre las actividades mencionadas a sacar fotos y editarlas (36,7%), crear videos (20,2%) y escribir textos (17,3%), apropiaciones más

propias de las mujeres en comparación a los hombres -si bien la categoría “ambos” continúa siendo la opción más elegida-. Ellos identifican como actividades masculinas ayudar a otros en relación a la tecnología (TIC) (16,2%), realizar la tarea o actividad escolar en la computadora (12%) e informarse sobre noticias (10,2%).

Por su parte, las mujeres identifican como actividades que realizan los varones a ayudar a otros en tecnología (14,2%) y crear videos (16,5%).

Las actividades que las mujeres consideran realizadas por ellas mismas en mayor frecuencia son sacar fotos y editarlas (23,2%), informarse sobre noticias (16,7%) y crear videos (12,8%)

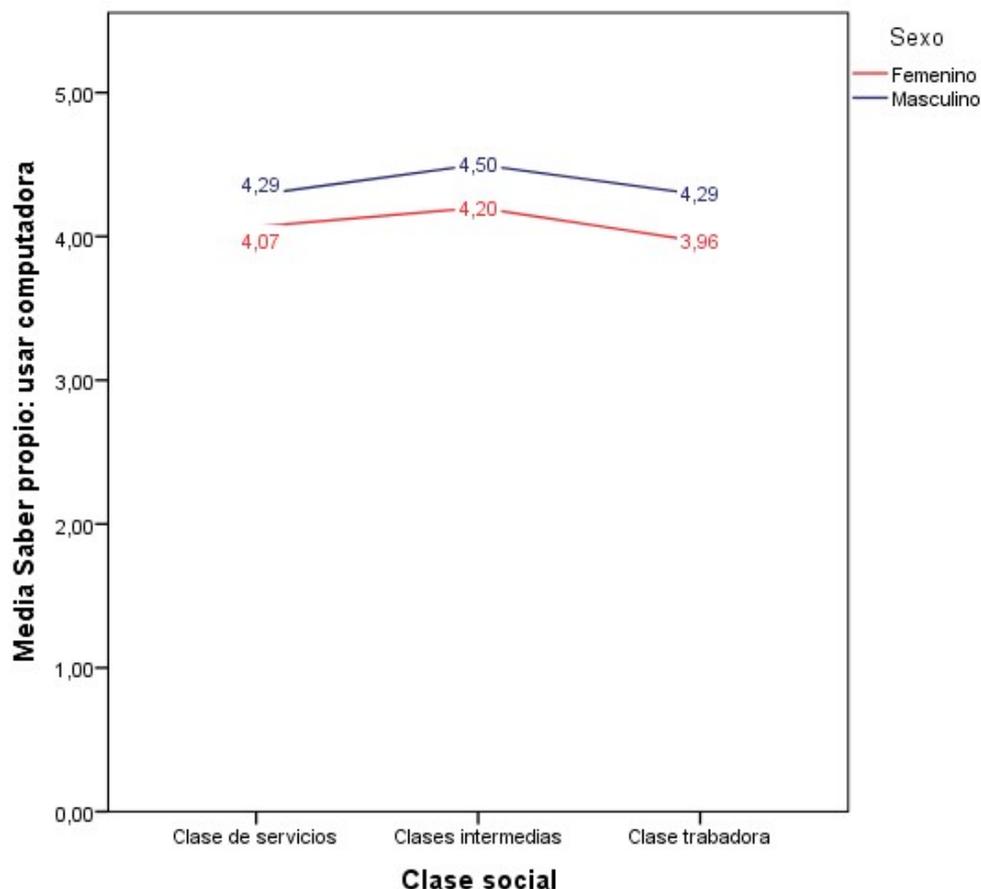
Hay una correspondencia entre las representaciones sociales de ambos sexos, en donde actividades referidas a la fotografía suelen relacionarse con lo femenino y ayudar a otros siendo fuente de consulta sobre tecnología con la actividad de varones.

Sin embargo, existen diferencias en la autopercepción sobre la actividad de informarse sobre noticias. Estos resultados serán retomados en el capítulo 5, donde la diferencia entre actividades femeninas y masculinas serán puestas en tensión a partir de la infancia y de los videojuegos.

3.2.2. ¿Quién sabe más? Autopercepción de saberes por género

En relación a la autopercepción de saberes, los estudiantes se autoevaluaron utilizando una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 1 el valor mínimo) sobre su saber de uso de las dos TD principales tomadas por este estudio, la computadora y el celular.

Gráfico 1. Media autopercepción de saber propio sobre uso de computadora por clase social según sexo.

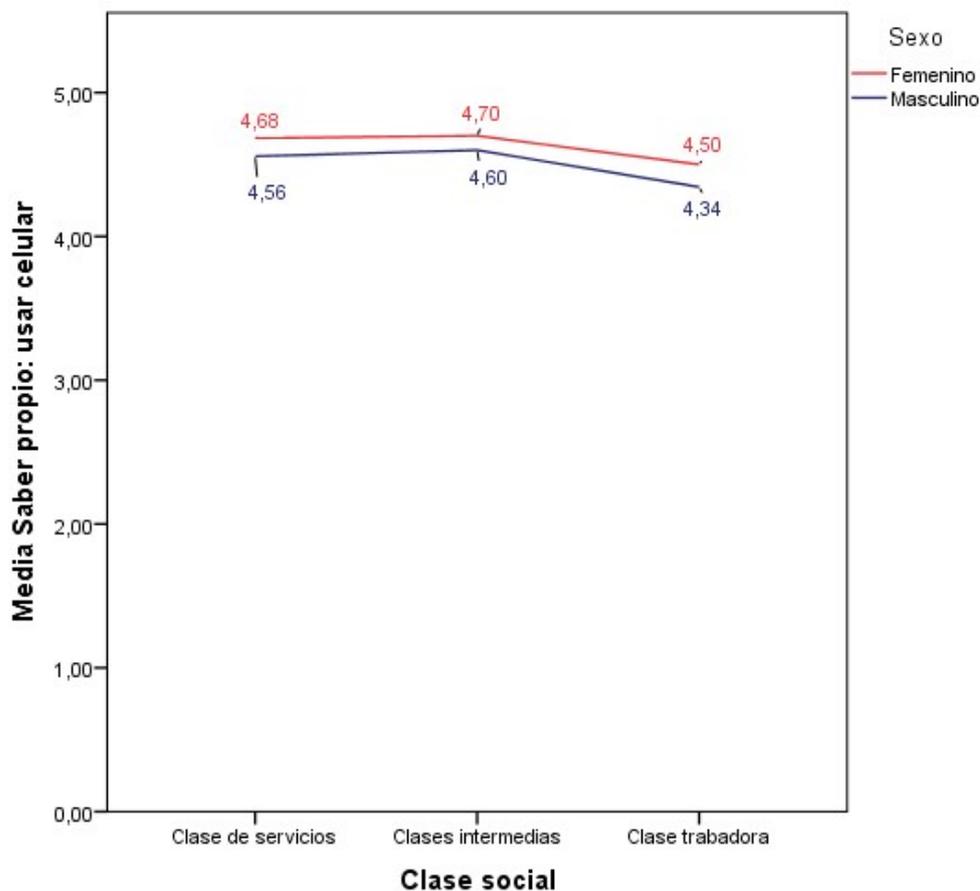


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

En el conocimiento sobre uso de computadora, en todas las clases se observa una autopercepción de saber mayor en los hombres que en las mujeres. La diferencia entre sexos va en aumento a partir que desciende la clase social: 0,22 en clase de servicios, 0.3 en clases intermedias y 0,33 en la clase trabajadora.

Los resultados de la autopercepción en relación al conocimiento de uso del teléfono celular son diferentes, exponiendo una más alta autopercepción de las mujeres sobre los varones.

Gráfico 2. Media autopercepción de saber propio sobre uso de celular por clase social según sexo.



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Si bien se observan valores superiores en la autopercepción de mujeres por sobre los varones, las diferencias de género por clase son menores al gráfico anterior: 0,02 en la clase de servicios, 0,10 en clases intermedias y 0,16 en la clase trabajadora. El aumento a medida que desciende la clase social se mantiene, pero la diferencia se achica.

En este sentido, el celular podría constituir un campo más igualitario de apropiación de TD en comparación con la computadora.

Las relaciones entre apropiación de TD y género serán analizadas a lo largo de esta tesis, pero es menester destacar que el saber sobre la computadora está ligado a un saber

masculino, así como “ayudar a alguien” en cuestiones sobre tecnología (como se observó en el apartado anterior).

Finalmente, se realizó una pregunta sobre las representaciones sociales por género del cuestionario consultó a los encuestados por el grado de acuerdo con la afirmación “Los hombres saben más de tecnología que las mujeres”, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 13. Grado de acuerdo con la frase “Los hombres saben más de tecnología que las mujeres” por sexo.

Los hombres saben más de tecnología que las mujeres	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Muy en desacuerdo	78,1%	54,1%	67,7%
Algo en desacuerdo	9,4%	12,2%	10,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,6%	16,3%	11,9%
Algo de acuerdo	,8%	7,1%	3,5%
Muy de acuerdo	3,1%	10,2%	6,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

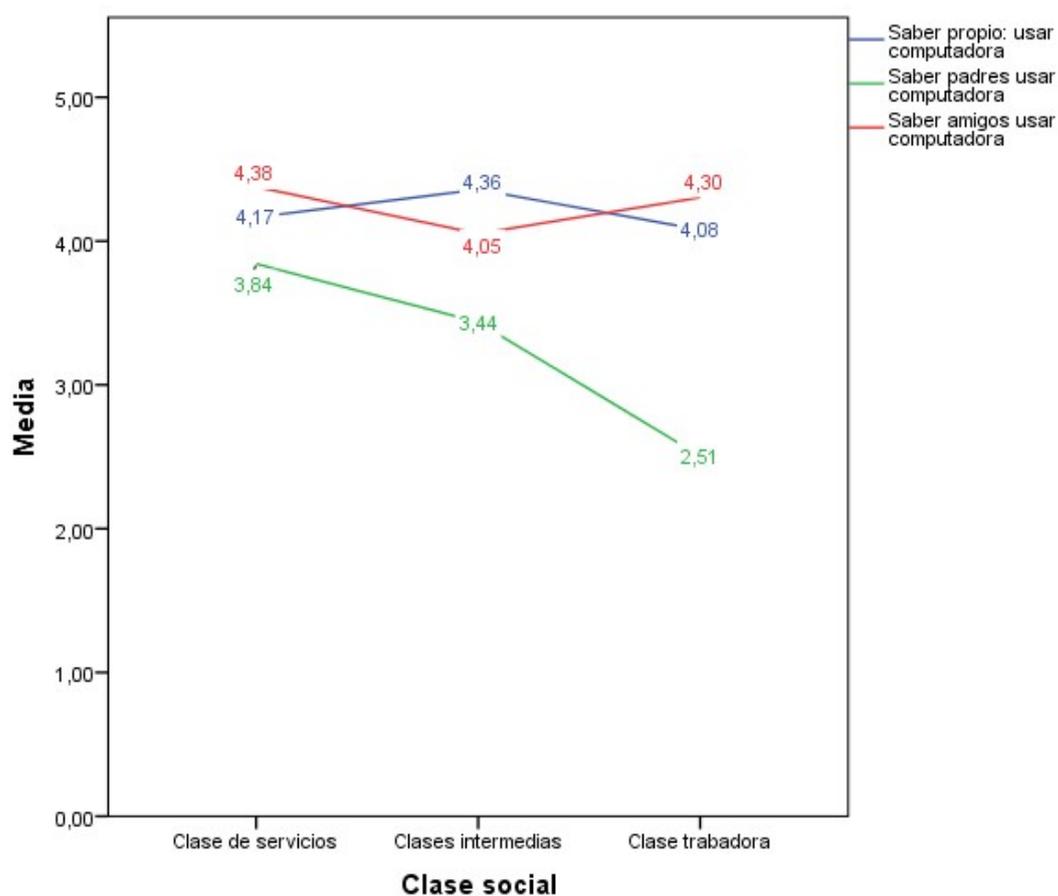
Mientras que el 78,1% de las mujeres están muy en desacuerdo con la frase que expone una superioridad masculina en el saber tecnológico, solo poco más de la mitad de los hombres están muy en desacuerdo con la misma, estando en diferentes grados de acuerdo un 17,3% y muy de acuerdo un 10,2%.

3.3. DESIGUALDAD RELATIVA Y MEDIADORES TECNOLÓGICOS

Retomando los aportes de la teoría de la privación digital relativa (RDDT) (Helsper, 2016b), se le solicitó a los encuestados que califiquen su conocimiento en relación al uso de computadora y celular al mismo tiempo que califiquen el saber de sus padres y amigos.

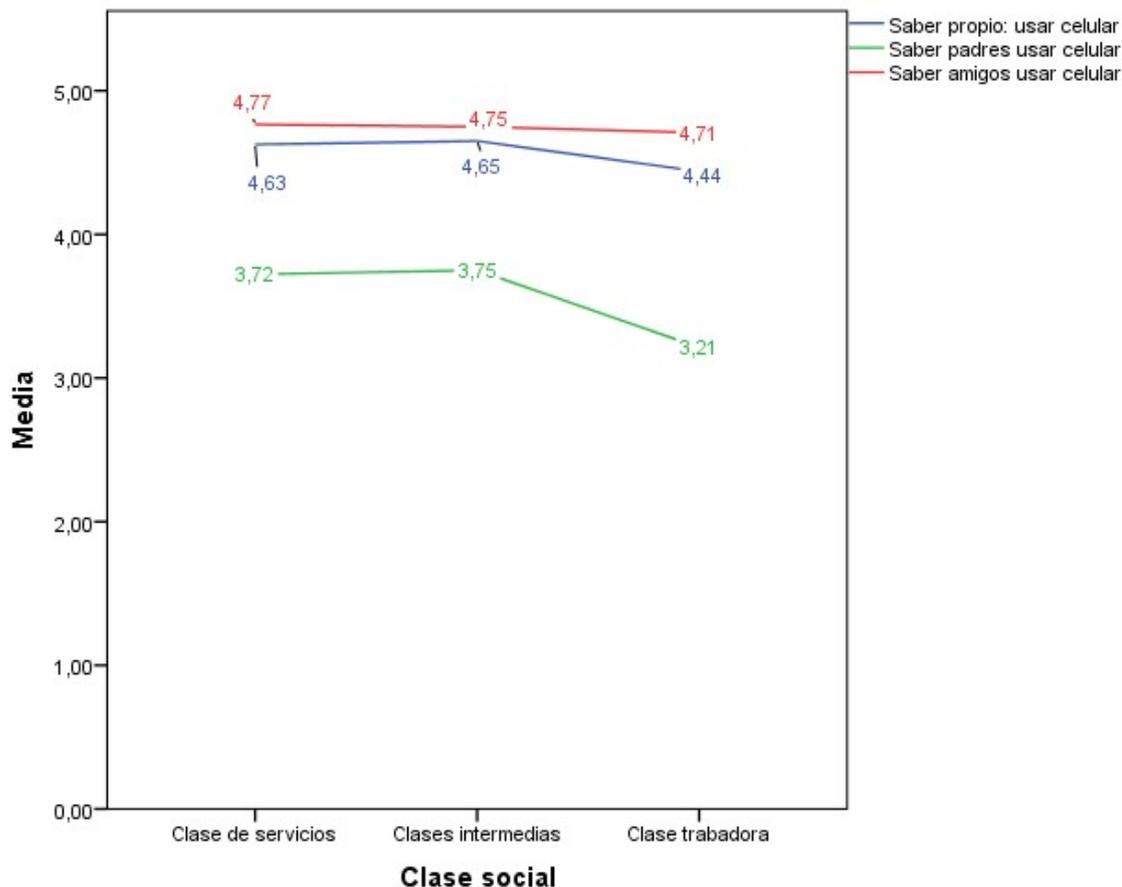
Esta información resulta de utilidad para analizar la cercanía/lejanía de la calificación de los jóvenes con su entorno más próximo.

Gráfico 3. Media autopercepción de saber propio, de padres y amigos sobre uso de computadora por clase social.



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Gráfico 4. Media autopercepción de saber propio, de padres y amigos sobre uso de celular por clase social.



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

A partir de los resultados, se observa que las posiciones individuales de los jóvenes se acercan a las de sus amigos (las representaciones que tienen de los mismos) y se alejan de las de sus padres. La clase trabajadora es la que en ambos saberes (computadora y celular) más se aleja de sus padres, mientras que la clase de servicios es la que más se acerca, especialmente en el saber sobre computadora. Por otro lado, los amigos aparecen en todas las clases con saberes superiores a los propios, con excepción del saber sobre computadora en las clases intermedias (con una diferencia de 0.29).

Estos resultados, que acercan más a los jóvenes a sus amigos que a sus padres -en términos de comparación- fueron también analizados desde el rol de los mediadores tecnológicos. En este sentido la encuesta relevó la frecuencia con la cual los jóvenes consultan a diferentes personas de su entorno en los casos que no poseen los

conocimientos necesarios sobre tecnología, y deben acudir a un referente o mediador que funcione como andamiaje (Bruner, 1997) para obtener un nuevo saber.

Tabla 14. Frecuencia de ayuda por clase social según mediador tecnológico.

¿Quién te ayuda cuando no sabés hacer algo con la tecnología?		Clase social			Total
		Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
Ayuda Padres	Nunca	39,4%	62,1%	70,5%	53,3%
	A veces	47,9%	31,0%	16,4%	34,2%
	Siempre	12,8%	6,9%	13,1%	12,0%
Ayuda amigos	Nunca	15,6%	29,0%	23,4%	20,6%
	A veces	55,2%	54,8%	61,0%	57,4%
	Siempre	29,2%	16,1%	15,6%	22,1%
Ayuda profesores	Nunca	79,3%	57,1%	66,2%	71,4%
	A veces	17,4%	35,7%	26,2%	23,2%
	Siempre	3,3%	7,1%	7,7%	5,4%
Aprendo solo	Nunca	4,5%	12,5%	5,3%	6,2%
	A veces	38,2%	40,0%	28,0%	35,1%
	Siempre	57,3%	47,5%	66,7%	58,7%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Nuevamente el análisis por clase evidencia una mayor cercanía de la clase de servicios con los padres, 47,9% a veces le consulta, mientras que más del 60% del resto de las clases nunca lo hace. Los amigos emergen en todas las clases sociales como el principal mediador tecnológico, siendo los únicos referentes que superan el 50%. La ayuda de los profesores (teniendo en cuenta que las entrevistas fueron realizadas dentro de escuelas) ha sido poco relevante para todos los estudiantes, especialmente para la clase de servicios.

Finalmente, las respuestas de mayor frecuencia se dieron en “aprendo solo”. La consulta online y el autoaprendizaje son una forma frecuente de aprendizaje evidenciado también en los testimonios recogidos en la etapa cualitativa de esta tesis. Estas experiencias consisten en “googlear” (buscar en Google), navegar en sitios web o consultar en comunidades virtuales a otros individuos “expertos” (y en ocasiones simplemente otros

usuarios) cuestiones específicas o incluso generalidades, con el fin de promover procesos de aprendizaje bajo diferentes lógicas (MOOC, aprendizaje por proyectos, etc.) Si bien los jóvenes pueden no ser conscientes de estos procesos, los mismos subyacen en las lógicas de búsqueda independiente. Dado que este tema excede los objetivos de esta tesis, es menester mencionarlo (al igual que se hizo con la motivación individual en el Capítulo 1) como variable interviniente dentro de los procesos de apropiación de TD. Sin embargo, dentro de los procesos de desigualdad digital insertos en desigualdades sociales de amplia escala, el autoaprendizaje no constituye un camino a su “solución”, sino un conjunto de iniciativas individuales que pueden (o no) desembocar en oportunidades y resultados tangibles de la apropiación de TD (tercera brecha digital).

3.4. ESCUELAS, CLASES SOCIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Las escuelas en las cuales se realizó la encuesta de esta tesis fueron elegidas a partir del ISSAS, el cual se tomó como valor proxy de la clase. Al analizar la composición por clase de cada escuela, el resultado fue el siguiente:

Tabla 15. Escuelas según Composición por clase.

Escuela	Composición por clase	
Carlos Pellegrini	C. de servicios	84,10%
	C. Intermedias	9,80%
	C. Trabajadora	6,10%
Nacional 19	C. de servicios	53,80%
	C. Intermedias	23,10%
	C. Trabajadora	23,10%
Comercial 33	C. de servicios	29,30%
	C. Intermedias	29,30%
	C. Trabajadora	41,50%
Comercial 18	C. de servicios	19,10%
	C. Intermedias	17,00%
	C. Trabajadora	63,80%
Media 6	C. de servicios	10,50%
	C. Intermedias	7,90%
	C. Trabajadora	81,60%

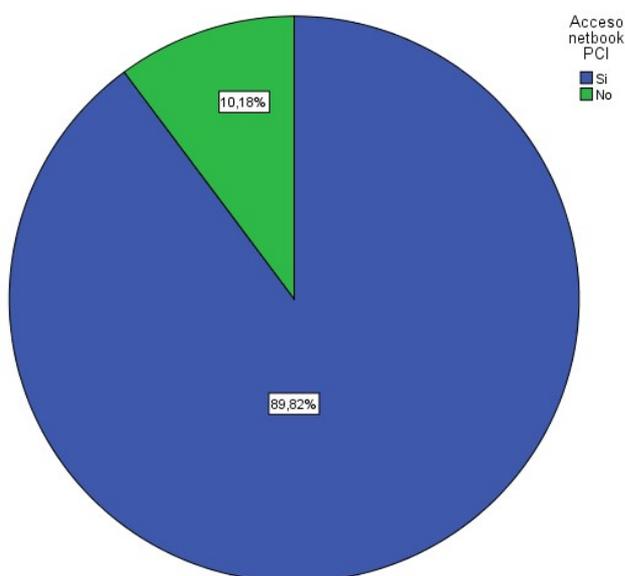
Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Efectivamente existe una correlación por clase social. Esto será retomado en el capítulo 6 a partir de las elecciones por el tipo de escuela de las familias y estudiantes.

Por lo analizado hasta el momento, los estudiantes de clases de servicios, que concurren a escuelas con ISSAS más altos, son quienes tienen más alto acceso a consolas, tablets, y otras TD en la infancia y en la actualidad. A partir de esta situación, se analizaron los resultados de las preguntas sobre representaciones sociales del Plan Conectar Igualdad (en particular la netbook entregada por el mismo) en los encuestados.

La muestra a la cual fue administrada la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019” se compuso de estudiantes de escuelas públicas de 3ero a 5to año. Siendo que la época de cursado de los primeros años de secundario coincidió con el funcionamiento del PCI, los encuestados formaban parte de los destinatarios de dicha política pública y, por lo tanto, era esperable que tuvieran “la netbook”.

Gráfico 5. Posesión de la netbook del PCI



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Si bien en principio, la pregunta de la encuesta era “¿tenés la netbook del Plan Conectar Igualdad?”, muchos encuestados confundieron la pregunta respondiendo fechas de entrega anteriores al comienzo de la secundaria (5to, 6to o 7mo grado). Este error no pudo ser salvado en todas las encuestas ya que las mismas fueron autoadministradas. Asimismo, la confusión entre las netbooks recibidas durante la primaria (Plan Sarmiento) y la secundaria fueron comprobadas durante la etapa cualitativa, donde los entrevistados se refirieron a la “netbook del gobierno” para referirse a una u otra indistintamente, incluso por momentos confundiéndolas (ver Capítulo 6).

En este sentido, los análisis realizados a continuación, parten de dicha premisa bajo la cual todas las preguntas sobre “la netbook del PCI”, se refiere a la categoría nativa “las netbooks del gobierno” (que incluye Sarmiento y PCI).

3.4.1. La netbook en las trayectorias: acceso y disponibilidad

Una hipótesis que este trabajo plantea, es que la netbook del gobierno (ya sea Sarmiento o PCI) puede haber sido la primera computadora a la cual los jóvenes encuestados tuvieron acceso. Para ello, se comparó la edad de primer acceso a computadora, con la posible edad en la que recibieron la netbook (calculada por el año de entrega de la misma).

Tabla 16. Edad de acceso a la netbook del gobierno por edad de acceso a la primera computadora.

Edad de acceso a la Netbook del Gobierno	Edad de acceso a la primera computadora									Total
	Hasta 8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	
Hasta 8 años	4,9%	8,3%	10,0%							4,1%
9 años	3,7%		5,0%	9,1%						2,9%
10 años	4,9%	8,3%		9,1%	5,3%	8,3%				4,7%
11 años	6,1%		5,0%	9,1%	5,3%					4,7%
12 años	7,3%	41,7%	5,0%	27,3%	15,8%	8,3%				11,0%
13 años	19,5%	25,0%	45,0%	36,4%	36,8%	41,7%	66,7%	20,0%	50,0%	30,2%
14 años	47,6%	16,7%	20,0%	9,1%	36,8%	33,3%	22,2%	40,0%		35,5%
15 años	6,1%		10,0%				11,1%	40,0%		5,8%
16 años						8,3%			50,0%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Total de casos válidos 172.

Existe coincidencia entre las edades, siendo aún más fuerte la correlación a partir de los 13 años. Al realizar el análisis por clase social, agrupando las edades, los resultados son similares al de la tabla de acceso a la primera computadora (Tabla 1), en donde la clase trabajadora tiene su primer acceso en mayor proporción luego de los 12 años (38%).

Tabla 17. Edad de acceso a la primera computadora por clase social según edad de acceso a la netbook del gobierno.

Edad de acceso a la Netbook del Gobierno			Clase social			Total
			Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
Hasta 8 años	Edad de acceso primera Computadora	Hasta 8 años	66,7%	100,0%	33,3%	57,1%
		9 a 12 años	33,3%		66,7%	42,9%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9 a 12 años	Edad de acceso primera Computadora	Hasta 8 años	55,6%	22,2%	50,0%	45,0%
		9 a 12 años	33,3%	66,7%	50,0%	50,0%
		13 a 16 años	11,1%	11,1%		5,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
13 a 16 años	Edad de acceso primera Computadora	Hasta 8 años	62,7%	31,0%	35,0%	47,7%
		9 a 12 años	28,9%	37,9%	45,0%	36,0%
		13 a 16 años	8,4%	31,0%	20,0%	16,3%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

En esta segunda tabla, se evidencia la correspondencia entre las edades de acceso a la netbook y a la primera computadora en las clases intermedias y la clase trabajadora en las franjas de 9 a 12 años. La hipótesis que este análisis plantea, es que las políticas de inclusión digital tales como el Plan Sarmiento y Conectar Igualdad dieron el primer acceso a computadora de gran parte de los jóvenes que forman la muestra de este estudio.

Si bien esta relación puede ser espuria, el análisis cualitativo de los capítulos que siguen y testimonios como el de Antonio, Dante, Rober, Meli y Martina (todos de clase trabajadora) apoyarán este argumento.

Esta hipótesis será retomada en los próximos capítulos sobre los primeros accesos a TD a partir de las políticas públicas aquí nombradas.

A partir de que 89,92% de la muestra tuvo o tiene alguna netbook del Plan Conectar Igualdad o Sarmiento, es pertinente analizar la disponibilidad actual de la misma. Al respecto, el 23,5% de los encuestados respondió que la misma “funciona” mientras que el 76,5% enumeró diferentes problemas que, aun teniendo el dispositivo netbook en su casa, le impedían el efectivo uso de dicha TD.

A fin de indagar el impacto de las políticas públicas nombradas en la desigualdad digital y el acceso a TD, los siguientes análisis comparan la disponibilidad de la netbook con la posesión de otras computadoras hogareñas.

Tabla 18. Estado de la netbook según acceso a computadora.

La netbook del gobierno...	¿Tenes otra computadora que no sea la netbook del PCI?		Total
	Si	No	
Funciona	25,80%	16,00%	23,50%
Esta rota	12,90%	22,00%	15,00%
Está bloqueada	54,60%	52,00%	54,00%
Está en el servicio técnico	3,70%	8,00%	4,70%
Esta rota y bloqueada	3,10%	2,00%	2,80%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Sobre las causas de la indisponibilidad de la netbook del gobierno, el problema principal fue el bloqueo de las máquinas. Esta falta de disponibilidad, impacta sobre la primera brecha digital (Di Maggio y otros, 2001) de diferente forma en los estudiantes.

Tabla 19. Acceso a computadora en el hogar según disponibilidad de la netbook del PCI.

Tenencia de alguna computadora en el hogar	Disponibilidad Netbook		Total
	No funciona	Funciona	
No	15,80%	6,00%	13,80%
Si	84,20%	94,00%	86,20%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

En total, un 15,8% de los estudiantes tiene la netbook del gobierno en su casa, pero no funciona, y tampoco poseen otra computadora aparte de dicha netbook. Este grupo, no tiene disponibilidad de dicha TD. Al analizar esos mismos porcentajes por clase social, se observa el impacto diferenciado en las mismas.

Tabla 20. Acceso a computadora en el hogar según disponibilidad de la netbook del PCI por clase social.

Clase social / Tenencia de alguna computadora en el hogar		Disponibilidad Netbook		Total
		No funciona	Funciona	
Clase de servicios	No	7,20%	0,00%	5,20%
	Si	92,80%	100,00%	94,80%
Clases intermedias	No	3,00%	0,00%	2,50%
	Si	97,00%	100,00%	97,50%
Clase trabajadora	No	30,00%	27,30%	29,70%
	Si	70,00%	72,70%	70,30%
Total	No	15,80%	6,00%	13,80%
	Si	84,20%	94,00%	86,20%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

A partir del último cuadro se observa que es en la clase trabajadora donde la no disponibilidad de la netbook sumado a la falta de otra computadora en el hogar, deja sin acceso a dicha TD a un 30% de los estudiantes de dicho grupo. En este sentido, si bien en todas las clases se observan estudiantes excluidos en la disponibilidad de computadoras, es en la clase trabajadora donde las políticas públicas de inclusión digital -en este caso, a partir de la indisponibilidad de las netbooks- han tenido mayor impacto en relación a la inclusión digital.

3.4.2. La netbook y lo educativo

La escuela es el ámbito en el cual las netbooks fueron entregadas, y bajo en cual las mismas iban a ser utilizadas. Si bien el uso educativo se proponía como el principal, los usos hogareños y la inclusión digital de los jóvenes y familias también eran objetivos pautados por el PCI (Capítulo 1). Los proyectos educativos escolares exceden a los

objetivos de esta tesis, sin embargo los usos y apropiaciones de la netbook forman parte de la trayectoria de apropiación de TD de los jóvenes estudiados.

En este sentido, son las representaciones sociales de la netbook (y de las políticas públicas) las analizadas en este acápite, abordadas a partir de los sentidos que los jóvenes le otorgan a las netbooks, sus usos, y su relación con la actividad escolar/educativa.

Para el estudio hogareño, los estudiantes de todas las clases están en su mayoría muy de acuerdo con que la netbook ha sido útil (40,9% clase de servicios, 42,1% clases intermedias y 42,7% clase trabajadora).

Tabla 21. Grado de acuerdo con la afirmación “La netbook de Conectar Igualdad sirve para estudiar en casa” por clase.

La netbook de Conectar Igualdad sirve para estudiar en casa	Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	Total
Muy en desacuerdo	10,90%	5,30%	4,90%	7,80%
Algo en desacuerdo	5,50%	7,90%	8,50%	7,00%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,40%	21,10%	13,40%	16,10%
Algo de acuerdo	26,40%	23,70%	30,50%	27,40%
Muy de acuerdo	40,90%	42,10%	42,70%	41,70%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Es en la clase de servicios donde se encuentra el mayor porcentaje de quienes están muy en desacuerdo (10,9%) con la afirmación. Este hallazgo se relaciona con el alto acceso a TD en el hogar de dicha clase social, en donde la netbook puede ser reemplazada por otras computadoras o tecnologías que permitan el estudio.

En cuanto a la utilidad en el ámbito educativo, las representaciones sociales de los estudiantes analizadas por clase expone una relación lineal positiva entre clase y el desacuerdo con la afirmación de utilidad en la escuela.

Tabla 22. Grado de acuerdo con la afirmación “Conectar Igualdad sirvió para usar tecnología en clase” por clase

Conectar Igualdad sirvió para usar tecnología en clase	Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	Total
Muy en desacuerdo	39,80%	16,20%	26,80%	31,30%
Algo en desacuerdo	21,30%	18,90%	15,90%	18,90%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,70%	24,30%	20,70%	19,40%
Algo de acuerdo	13,00%	16,20%	25,60%	18,10%
Muy de acuerdo	9,30%	24,30%	11,00%	12,30%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Como se observa en la tabla anterior, los porcentajes más altos calculados por subtotales (la variable independiente) se ubican en una diagonal positiva, es decir que cuando la clase social es más alta, acumula la mayor cantidad de capitales (la clase de servicios), más en desacuerdo está con dicha frase (39,8%). Mientras más baja la clase social, los porcentajes se ubican en la centralidad en las clases intermedias (24,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo) y en algo de acuerdo en la clase trabajadora (25.6%).

La “crítica” de la clase de servicios en esta tabla se suma al análisis de la tabla anterior (las respuestas “muy en desacuerdo” corresponderían a que los estudiantes podrían tener otras TD para estudiar). Estos jóvenes dispondrían de un mayor capital digital (Ragnedda, 2017): mayor acceso a TD (primera brecha digital), variedad de usos y habilidades (segunda brecha digital) y también oportunidades de aprovechar las TD para estudiar u otros fines (tercera brecha digital). Esa posición privilegiada, configuraría una visión más crítica de las políticas públicas y las expectativas de las mismas, que serán desarrolladas a lo largo de esta tesis (Capítulos 6 y 7).

3.4.3. Las netbooks como políticas públicas

El último apartado de este capítulo recoge los resultados de una pregunta específica del cuestionario, que releva opiniones sobre el Plan Conectar Igualdad. La misma recabó información sobre el impacto del PCI en la desigualdad digital, mediante una escala de

Likert entre muy de acuerdo y muy en desacuerdo a partir de la frase “Conectar Igualdad sirvió para que los chicos que no tenían computadora, tengan una en su casa”.

La afirmación parte de la brecha digital de acceso evidenciando dicha desigualdad, y se consulta sobre la posible solución de la misma a partir de la intervención de la política pública.

Tabla 23. Grado de acuerdo con la afirmación “Conectar Igualdad sirvió para que los chicos que no tenían computadora, tengan una en su casa” por clase social.

Conectar Igualdad sirvió para que los chicos que no tenían computadora, tengan una en su casa	Clase social			Total
	Clase de servicios	Clases intermedias	Clase trabajadora	
Muy en desacuerdo	6,3%	5,4%	3,7%	5,2%
Algo en desacuerdo	1,8%	5,4%	4,9%	3,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,8%	10,8%	13,4%	11,3%
Algo de acuerdo	29,5%	29,7%	36,6%	32,0%
Muy de acuerdo	52,7%	48,6%	41,5%	48,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Todas las clases están “muy de acuerdo” con la afirmación. Sin embargo, la diferencia entre la clase de servicios y la clase trabajadora es de 11,2, teniendo esta última un 13,4% de respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. La falta de disponibilidad de netbooks en esta clase en conjunto con la falta de acceso a otras computadoras en el hogar (Tabla 14) expone la crítica a la política pública a partir de la primera brecha digital, la cual estaría saldada en el resto de las clases sociales. En otras palabras, “los chicos que no tenían computadora” descriptos en la afirmación, son los encuestados de clase trabajadora que responden de forma diferente al resto de las clases que si tienen computadora.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3

Este capítulo ha resumido los principales hallazgos del análisis cuantitativo, a partir de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”. Estas conclusiones serán retomadas en las páginas siguientes, por lo que aquí se plantean algunas reflexiones finales en relación a los capítulos de esta tesis.

Primeros accesos a la tecnología

El próximo capítulo sobre los primeros contactos y accesos a TD (Capítulo 4), retoma los resultados obtenidos sobre acceso a computadoras y celular por clase y edad, así como las gamas de estos últimos.

Las edades de acceso a computadora difieren por clase, siendo en la clase de servicios mayoritariamente el acceso durante la primera infancia (33% de 0 a 5 años, 24,5% de 6 a 8 años), mientras que, en las clases intermedias y trabajadoras, el acceso se da mayormente a partir de los 12 años (35.9% y 38% respectivamente).

En cuanto al acceso a teléfonos celulares, se observa en las clases de servicios que las edades del primer acceso se dan entre los 9 y 11 años, mientras que en el resto de las clases se da en los 12 y 13 años. Los 12 años resulta la edad en que todas las clases experimentan un aumento en el acceso al celular, coincidiendo con el pasaje del nivel primario al secundario -análisis que será retomado en el siguiente capítulo-. Si bien las edades no difieren demasiado, las diferencias más notables en torno a los celulares se dan en forma cualitativa, en la elección de las gamas de celulares que los jóvenes poseen.

Por lo relevado en este acápite, los jóvenes en general tienen mayor acceso a celulares que a computadoras, siendo la clase de servicio la que accede antes en edad a dichos bienes.

Conclusión 1: Las clases de servicios e intermedias tienen acceso a TD antes que la clase trabajadora. En el caso de los celulares, en donde la edad de acceso suele ser más homogénea, las diferencias se dan en la gama de celulares y el “retraso” en la clase de servicios es compensado con calidad Premium (gamas alta e Iphone).

Desigualdad y brecha de género

La consola como indicador sensible (Denzin, 2003) se trata de una TD que traza la diferencia entre géneros de maneras muy clara. Los resultados de la encuesta demuestran en primer lugar una primacía en el acceso de los varones a las consolas de videojuegos (72,1%) en detrimento del acceso femenino (40,6%), y en segundo lugar una división sexual de usos en las representaciones sociales de los encuestados.

El acceso a consolas por parte de los varones, es igual o mayor al 50% en todas las clases sociales analizadas, siendo un 82,7% en la clase de servicios (la de mayor acceso), mientras que en las mujeres la clase con mayor acceso (clases intermedias) representa un 50% de casos. Es decir, el porcentaje más bajo en los varones, es igual al porcentaje más alto en las mujeres: la mitad de la muestra estudiada.

Por otro lado, el análisis de la variable sexo en relación a las representaciones por ambos géneros dio cuenta de ciertas actividades “femeninas” -relacionadas al diseño- y “masculinas” -como los videojuegos o ayudar a otros- en torno a la apropiación de TD que serán retomada en el capítulo 5. Si bien las tablets podrían considerarse como una TD de uso más orientado hacia las mujeres, su penetración en los consumos femeninos no alcanza los niveles de acceso a consolas en los consumos femeninos. Por lo tanto, si bien será un punto a analizar en los capítulos a continuación, se analizará también la relación de las mujeres con las consolas de videojuegos desde la tensión inclusión/exclusión y las representaciones sociales que podrían considerar dicha TD como “masculina”. Asimismo, el uso de videojuegos por género ha expuesto que las chicas juegan, solo que no a juegos de roles y estrategias -más frecuentes entre los varones.

Las autopercepciones en relación a los conocimientos sobre TD también fueron desiguales en relación a la computadora, resultando en una mayor autopuntuación en los varones que en las mujeres en todas las clases. Lo contrario ocurrió con la autopercepción sobre los saberes sobre el uso de celular. Sin embargo este segundo hallazgo registró diferencias por sexo menos significativas que las diferencias sobre conocimientos sobre computadoras.

Conclusión 2: Las consolas se presentan como una TD de acceso y uso masculino. Asimismo se presenta la hipótesis a trabajar en el capítulo, en referencia a un proceso de auto limitación en las mujeres en relación a la tecnología, en relación a que sus conocimientos (sobre celular por ejemplo) no tienen el mismo valor que los saberes de los varones (sobre computadoras).

Trayectorias y políticas públicas

Dentro del análisis realizado uno de los hallazgos ha sido la confusión de las dos políticas nombradas, lo cual obligó a la decisión metodológica de agrupar las respuestas sobre el PCI y la netbook de dicho plan bajo la categoría “netbook del gobierno”, lo cual forma parte del análisis del Capítulo 6. Sobre esta TD, el principal resultado se encuentra en el alto porcentaje de netbooks no disponibles, siendo la causa mayoritaria el bloqueo de equipos.

Si bien las netbooks del gobierno son una TD entre otras que pueden coexistir en los hogares de los jóvenes encuestados, el impacto de la no disponibilidad de las mismas ha sido mayor en la clase trabajadora a partir de los resultados que demuestran que un 30% no tienen otra computadora, solo la netbook, y la misma no está disponible (no funciona).

Como ya se comentó, al comparar el acceso por clase a la primera computadora, las edades del mismo y la relación de la clase trabajadora con las netbooks del gobierno, es válido proponer la hipótesis que el primer acceso de algunos estudiantes a una computadora hogareña ha sido a partir de la netbook del gobierno. La misma será rastreada en el capítulo 6 en torno a las representaciones sociales sobre las políticas públicas de inclusión digital y los testimonios de los entrevistados.

Asimismo, la dimensión escolar que ingresa en la trayectoria de apropiación de los estudiantes a través de la netbook, ubica a políticas públicas como el PCI o Sarmiento en un rol protagónico dentro de estos procesos a partir de las representaciones sociales de desigualdad digital. El acuerdo en la mayoría de estudiantes sobre la posibilidad de acceso que dichas políticas brindan será puesto en tensión en los próximos capítulos.

Por otro lado y en relación a las políticas públicas de inclusión digital, el análisis demostró que las representaciones sociales de los estudiantes sobre el uso escolar y hogareño en relación al estudio, se relacionan con la clase social a partir de las brechas digitales.

Los resultados obtenidos sobre mediadores tecnológicos demostraron que los jóvenes se representan en posiciones de saber tecnológico cercanas a las de sus amigos y más alejadas de sus padres en todas las clases. Estos hallazgos son retomados en el Capítulo 7, en torno a la desigualdad digital relativa. Los estudiantes cuya posición se aleja más a la de sus padres son los de clase trabajadora, mientras que los que más se acercan son los de clases de servicios incluso el 47,9% consultándoles a veces cuando no saben hacer algo con la tecnología. De esta forma los padres como mediadores tecnológicos aparecen con mayor fuerza en la clase mas privilegiada. Asimismo, los amigos son los únicos referentes que en todas las clases superan el 50% en la consulta de frecuencia intermedia (a veces).

Conclusión 3: Las trayectorias de apropiación de TD son condicionadas por las DEO y por las políticas públicas de inclusión digital, demostrando una centralidad de la experiencia escolar en el desarrollo de dichos procesos.

Finalmente, las reflexiones y hallazgos de este capítulo serán utilizados a lo largo de esta tesis dentro del planteamiento metodológico de triangulación junto con el análisis cualitativo. La conjunción de técnicas permitirá abordar el fenómeno estudiado contrastando dichos enfoques de manera articulada, fortaleciendo la comprensión del objeto de estudio y combinando las perspectivas macro y microsociales en el análisis de las desigualdades digitales.

CAPÍTULO 4: INFANCIAS Y ACCESOS. COMPUTADORAS Y CELULARES

En el capítulo anterior, se analizó el actual acceso a diferentes tipos de tecnología por clase social de forma cuantitativa. En los siguientes capítulos, el análisis se corresponde con técnicas de análisis cualitativo que triangulan los hallazgos más relevantes de las entrevistas en profundidad con los resultados del análisis estadístico del Capítulo 3.

La infancia es el primer período en el cual esta tesis divide las trayectorias de apropiación de TD, a partir de la clasificación de Yansen y Zukerfeld (2013). Si bien en el Capítulo 1 no se conceptualizó a la infancia como período vital, la misma es concebida como una categoría social e históricamente construida (Aries, 1987). La infancia es el concepto que engloba a los individuos que, según la Convención Internacional de los Derechos del Niño, son sujetos de derecho desde el nacimiento hasta los 8 años bajo “primera infancia”²¹ y hasta los 18 bajo la categoría de infancia²² en términos generales. Dentro de esta distinción, esta tesis tomará como “infancia” la primera infancia hasta el período considerado como juventud (de 15 años en adelante), que coincide con el presente de los entrevistados y encuestados. Por otro lado, rastreando históricamente desde el proceso de disciplinamiento de la familia (Donzelot, 1988), podemos encontrar en este primer período fuertes lazos entre infancia, familia e instituciones, que serán retomados en el análisis.

En este capítulo, se analiza el acceso a las TD que, a lo largo de los relatos referentes a las trayectorias de apropiación de TD durante la infancia de los jóvenes entrevistados, más relevancia tuvieron en su relación con la tecnología. Se indagarán las características particulares de los modos de apropiación, específicamente las dos TD que más influencia tienen hoy en día, a partir de lo relevado en las entrevistas en profundidad: la computadora y el celular.

A grandes rasgos, las próximas páginas dan cuenta de los hallazgos a partir de dos puntos principales:

²¹ OBSERVACIÓN GENERAL N° 7 (2005) Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Relevado el 19/8/2020 de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

²² Convención sobre los Derechos del Niño 2006. Relevado el 19/8/2020 <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

1) El recurso de la memoria²³ que resulta relevante ya que, metodológicamente, se puntualiza en aquello que se recuerda con énfasis, vivido como un “suceso” o punto de inflexión en contraposición de otros tipos de accesos en donde la posesión de TD es un aspecto “naturalizado” para el entrevistado. Entre la naturalización del acceso, como un objeto domesticado (Silverstone, 1996), y el suceso del mismo, se encuentra el rango de los testimonios recogidos. Dentro de este rango, la naturalización de las TD dentro del hogar aparecerá como una ventaja dentro de las DEO (desigualdades educativas de origen) en contraposición de otros tipos de acceso –con mayores obstáculos o mediante esfuerzos familiares- que dan cuenta de posiciones de mayor desigualdad digital y social en relación a las DEO.

2) La gran heterogeneidad en las trayectorias de apropiación de TD, las cuales han sido agrupadas -en algunos casos- en relación a la clase social a fin de facilitar la exposición y la tarea comparativa.

4.1. LOS PRIMEROS CONTACTOS Y ACCESOS A COMPUTADORAS: ¿SIEMPRE ESTUVO? ¿DÓNDE ESTUVO?

La computadora para todos los entrevistados, ha sido la primera TD a la cual tuvieron acceso y mediante la cual comenzaron su trayectoria de apropiación. Este acceso ha sido diferente para todos los estudiantes, encadenándose con diferentes tipos de desigualdades en el proceso del tipo de apropiaciones de TD en los jóvenes.

En primer lugar, la apelación a la memoria requiere preguntar si en este primer acceso, es posible para todos los entrevistados visualizar algún momento en el cual no tuvieron acceso a computadora en el hogar, y si no es posible, reconstruir esta naturalización a partir de los capitales económicos y culturales del hogar.

En segundo lugar, los espacios y con ellos los tiempos de experimentación y uso efectivo de la computadora resultan en puntos de inicio desiguales en el desarrollo de la trayectoria de apropiación de TD en los jóvenes.

²³ El recurso de la memoria es abordado desde lo metodológico a partir de las entrevistas en profundidad (Capítulo 2). Es menester aclarar que esta tesis no realiza un estudio sobre la memoria en relación a los medios de comunicación y las TD. Esta línea de investigación ha abordado el recurso de la memoria en la construcción de identidades (Hernández Gutiérrez, 2019) o como una forma estética a partir de la cual se reproducen las imágenes en los videojuegos (Venegas Ramos, 2020), por nombrar algunos ejemplos de investigación. En este trabajo, la memoria es tomada como un mecanismo que forma parte del proceso de selección, interpretación y reelaboración del pasado (Sautú, 2012) a partir del cual los entrevistados producen sus discursos sobre su historia de vida.

Finalmente, y en relación a los dos puntos anteriores, las desigualdades en torno al acceso y disponibilidad de esta TD, resultan en estrategias que emergen de los sectores menos privilegiados económicamente para “incluirse” digitalmente y iniciarse en el desarrollo de su trayectoria digital con mayor dificultad que el resto de las clases sociales. Por lo tanto, estas páginas serán escritas de forma comparativa por clase a partir de estos ejes.

4.1.1. Clase de servicios: naturalización hogareña

Los jóvenes pertenecientes a la clase de servicios dan cuenta, en sus recuerdos sobre la presencia de tecnología en el hogar, que la computadora fue la primera TD que tuvieron. En esta clase, todos los entrevistados recuerdan que la computadora “siempre estuvo” presente en el entorno familiar.

Entrevistadora: ¿Cuándo fue la primera vez que hubo computadora en tu casa?

Julio: De toda la vida.

Entrevistadora: Vos ya naciste y ya había una computadora.

Julio: Yo nací, había una computadora, un monitor de tubo.

Entrevistadora: Sí, la de escritorio digamos.

Julio: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Y qué es lo primero que hacías? O que tengas recuerdos.

Julio: Yo tenía... Yo desde que me acuerdo sé usar la computadora porque digo, crecí con la máquina adelante. Es algo que en mi familia hubo siempre (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

La presencia de la computadora en esta clase está naturalizada para todos los entrevistados, algunos por la necesidad propia del trabajo de sus padres, era sólo de trabajo de mi papá, no era para nada más. (Loki, 17 años, Cortázar)

O bien por el pedido propio de dicho dispositivo.

(tengo computadora) Desde que tengo 4, 5 años, pero porque mis hermanos ya eran más grandes y ellos también querían una computadora, entonces mi papá compró una (Alex, 17 años, Nacional 17)

El acceso a la computadora no fue ajeno en las infancias de estos jóvenes. Naturalización en algunos casos, y facilidad en el acceso a la misma -en los casos de que pidieron una computadora y los padres se la compraron- son las características de este grupo.

El espacio hogareño es el lugar en donde se da dicho acceso. Al ser esta etapa de primera infancia y -en la mayoría de los casos- de uso compartido de dicho

dispositivo, el lugar donde se ubicaba este dispositivo era el living-comedor de la casa u otro lugar de uso compartido:

Entrevistadora: ¿Dónde estaba ubicada?

Tiara: En el living. (Tiara, 18 años, Nacional 17)

Entrevistadora: ¿dónde tenías la computadora?

Violeta: Tengo una de escritorio en el altillo de mi casa y creo que esa tenía. (Violeta, 15 años, Nacional 19)

En otros casos, donde la computadora estaba destinada al trabajo de los padres y el uso estaba restringido a los niños, el lugar de la misma intentaba representar dicha restricción.

Entrevistadora: ¿Dónde estaba ubicada?

Loki: En las piezas de mis papás.

Entrevistadora: Ah mirá, ¿en la pieza de tus papás? Esto es nuevo. Casi nunca están las computadoras ahí. [Risas]

Loki: No, sí, es que era del trabajo de mi papá y como no quería que lo usáramos para jueguitos y todo la dejaba ahí. (Loki, 17 años, Cortázar)

Sin embargo, existen casos en los que la computadora ya estaba dispuesta en el cuarto del entrevistado desde pequeño.

Tyron: Sí, yo tengo el recuerdo de tener una en mi cuarto, incluso.

Entrevistadora: ¿Ah sí? ¿A los 5?

Tyron: Sí. (Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

Este caso corresponde al estudiante con más ventajas de origen de la muestra: mayor capital educativo del hogar -padre sociólogo con doctorado y madre profesional en artes, abuelos profesionales con estudios universitarios y conocimientos de idiomas extranjeros-, capital cultural -frecuentes viajes al exterior, familia con gran capital social nacional e internacional en el mundo académico y artístico- y un alto capital económico.

Otro espacio que emergió durante las entrevistas fue el “ciber”. Esta denominación refiere al “cibercafé”, emprendimientos privados que comenzaron ofreciendo servicios de cafetería y computadoras con conexión a internet, hasta especializarse rápidamente en el segundo de sus servicios. Actualmente la denominación ciber engloba a lugares privados de acceso público que incluye locutorios, telecentros y franquicias de compañías telefónicas (Finquelievich y Prince, 2007).

Si bien el ciber no aparece como lugar de acceso principal para la clase de servicios, en una entrevista si fue mencionado como un espacio excepcional:

Loki: íbamos a un ciber en la costa.

Entrevistadora: ¿En dónde en la costa?

Loki: En Las Toninas.

Entrevistadora: ¿Pero sólo en Las Toninas o acá también?

Loki: No, acá no fuimos nunca. (Loki, 17 años, Cortázar)

4.1.2. Clases intermedias: Naturalidad y esfuerzo

Los entrevistados de las clases intermedias pueden dividirse en dos grupos, un primer grupo que naturaliza la presencia de la computadora en el hogar, y un segundo grupo que identifica dificultades familiares en el acceso a la computadora. A diferencia de las clases de servicios, en el primer grupo (naturalización) los entrevistados exponen ciertas dificultades en la disponibilidad del dispositivo.

En mi casa hay computadora desde el 2001 y yo nací en el 2001, así que prácticamente a los 3 años ya jugaba al Mario en la compu. (Roberto, 17 años, ET 35)

Pipo: Tenía 4 o 5 años, en la primera casa. La usaba sólo para jueguitos de la Family en la compu.

Entrevistadora: ¿Dónde estaba la computadora?

Pipo: En una sala. Teníamos dos comedores y estaba en uno de los comedores. Una casa muy grande era. (...) ¿La compu esa? Habrá durado tres años, se hizo pelota al toque. (...)

Pipo: Después no tuvimos compu por un tiempo.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo?

Pipo: No sé, un año. Mi papá compró una que se rompió, después nos regalaron otra, que la mandamos a arreglar y es la que tenemos ahora. (...) se quedaban viejas las partes y ya eran muy viejas todas las compus, entonces era como que las íbamos desarmando y armando una con todo lo sano y lo bueno de cada parte de cada compu, y se iban haciendo como computadoras nuevas desde cero” (Pipo, 18 años, Comercial 25)

Como el recuerdo de Pipo expone, las estrategias de acceso y disponibilidad (reparación, armado por partes, etc.) son distintas en esta clase en comparación a la clase de servicios que se caracterizaba por la compra de computadoras nuevas. Esta diferencia en las trayectorias evidencia la relación con las DEO y la influencia del capital económico en el desarrollo de las mismas.

En el segundo grupo de las clases intermedias, estas estrategias de reparación y armado técnico de computadoras toman mayor fuerza y junto con algún tipo de “esfuerzo” o estrategia familiar constituyen las dinámicas de acceso propias del grupo.

Entrevistadora: ¿Cuándo fue la primera vez que hubo una computadora en tu casa?

Estrella: Y, debe haber sido cuando yo tenía 6 años.

Entrevistadora: ¿Y cómo llegó?

Estrella: Si mal no recuerdo creo que la compraron así en cuotas porque era cuando mi papá empezaba a trabajar en otra empresa y necesitaba tener una computadora en casa. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

Lori: Creo que desde que nació ya. No sé, o sea, yo lo que recuerdo creo que a los 4 o 5 años.

Entrevistadora: ¿Pero qué? ¿Llegó la computadora o ya estaba ahí y descubriste que existía?

Lori: Creo que llegó. Creo que había llegado. Supuestamente era de mi abuela, pero al final terminó siendo como de todos y al final terminó siendo mía, hasta que se rompió. No sé, se ve que nunca la usaron.”(Lori, 18 años, Comercial 22)

Un caso relevante de este grupo es el de Nacho, que tuvo acceso a computadora en el año 2011. La misma era una computadora “familiar y principalmente la usaba mi mamá para trabajar”. Actualmente tiene una computadora que él califica como “gamer”²⁴, es decir, con todas las especificidades técnicas requeridas para jugar videojuegos frecuentemente online. Sobre esta computadora comenta:

Fue un esfuerzo de toda la familia (...) es una PC armada. Armada siempre es mucho más barato que comprarte ya una en Garbarino que ya esté armada. Suele ser mejor irte a algún lugar, comprar pieza por pieza y después armártelo. (Nacho, 15 años, ISDE)

Los videojuegos como primer uso en el acceso a las TD, aparecen frecuentemente en esta clase. La autodefinición *gamer* es una categoría nativa, junto con otras como *vicio* que indican un fuerte consumo de videojuegos especialmente en referencia a varones. Solo una mujer de todas las entrevistadas se identificó como *gamer*. Esta relación de los videojuegos con el género será retomado en el capítulo siguiente.

Los espacios en donde estaba ubicada la computadora hogareña son al igual que la clase de servicios espacios comunes del hogar.

En mi casa, en la parte del living.(Yamel, 17 años, Nacional 13)

En el hall. En el hall de arriba (Roberto, 17 años, ET 35)

²⁴Las computadoras gamers son computadoras preparadas a nivel de hardware para utilizar con la máxima resolución, rapidez de respuesta y procesamiento de datos de videojuegos. Las características de las mismas frecuentemente incluyen una placa de video con una velocidad de procesamiento para lograr 60 fps o más para lograr una mejor experiencia de juego, una memoria RAM (como mínimo 8 GB y recomendado de 16GB), y para juegos online-los más frecuentes en el consumo de jóvenes- memoria Flash, 1600 dpi el mouse. Y, el aspecto central, un microprocesador con un mínimo de 4 núcleos y un sistema de refrigeración (que puede incluir nitrógeno). Esta diferencia comenzó a partir de la PC Pentium, las primeras computadoras con placa gráfica enhanced. Fuente: Alerta Google noticias“recomendaciones computadora gamer. Relevado del 1/01/2020 al 30/06/2020”.

Desde una perspectiva de género, no resulta llamativo como en el caso de dos hermanos (hombre y mujer), la computadora nueva se colocó en la habitación del hombre:

Entrevistadora: ¿Y dónde estaba esa computadora?

Nacho: Estaba en mi pieza, ya era la primera vez que tenía una computadora en mi pieza.

Entrevistadora: ¿Vos tenés tu pieza con tu hermana?

Nacho: No.(Nacho, 15 años, ISDE)

Retomando los planteos de Roger Silverston y David Morley (Capítulo 1), la domesticación de la computadora dentro del entorno familiar se realiza bajoestructuras precedentes de representaciones sociales y relaciones de género (Silverstone, 1996; Morley 1996). En las mismas, las actividades femeninas y masculinas están diferenciadas en el consumo y apropiación de objetos tecnológicos: tecnologías “femeninas” para la reproducción hogareña -lavarropas, cocinas, etc.- y tecnologías “masculinas” relacionadas con el exterior, para el trabajo o el ocio-automóvil, televisor, etc.- (Ortiz Niño, 2015). El lugar de dichas TD corresponderían a esta división, y la computadora, relacionada al uso masculino, obedecería la lógica de pertenecer a la habitación, el espacio, del hijo varón.

4.1.3. Clase trabajadora: estrategias entre la escuela y el ciber

Los relatos de acceso a computadora de los entrevistados de clase trabajadora, no presentan en ningún caso una naturalización de dicha TD en el hogar. De hecho, los primeros contactos con dicha tecnología se dan en tres espacios: el hogar -pero en edades y situaciones diferentes a los grupos anteriores-, cibers y locutorios, y la escuela.

En el grupo donde los primeros contactos con la computadora se dieron en el hogar, se exponen dos testimonios. En primer lugar, un caso en el que el primer acceso se dio en el entorno familiar -la casa de los primos- y la compra de computadora para el hogar propio se da a partir de la necesidad laboral de un adulto (padrastra).

Mayormente jugaba cuando iba a la casa de mis primos que tenían ahí su computadora, que era más grande. Era de escritorio, ¿viste? (...)

Cuando tenía 10, por ahí 10 años, compramos una computadora con PC y todo (de escritorio) (...) porque en casa hacía falta, por el tema de que mi mamá... Bueno, creo que

el papá de mis dos hermanos, que se llama John, trabajaba en una oficina, y era como que le pedías muchas cosas que haga, sacar... Mandar documentos y todo eso. (Meli, 18 años, Liceo 12)

El segundo caso de acceso hogareño, es el testimonio de Marito que relata la influencia de un familiar analista de sistemas en el gusto por el uso de computadora:

La primera vez que tuve ganas de tener una computadora fue a los 8 años porque me incentivó un tío hace muchos años, que ya no lo veo más, que él trabajaba de analista de sistemas, algo así, algo referente con las computadoras (...) Me trajo una computadora y me enseñó a escribir en la computadora, esas cosas. (Marito, Colegio Espora, 18 años)

Durante toda la entrevista, Marito que vive en Lugano 1 y 2, relata las dificultades económicas de su madre (empleada doméstica, única persona con la que vive) y las expone en su relato y estrategias estrategia de acceso a su primera computadora:

A los 10 años tenía un amigo... Bah, "amigo", no éramos tan cercanos porque el chabón era muy grande, ya tenía como 20 años y yo tenía 10 años ponele, 9 años. (...) cuando entré a la casa el chabón tenía computadoras por todos lados, (...) y yo le pregunté "por qué tenés tantas placas", así, cosas tiradas por todos lados, y me dice "no, porque esas cosas son para armar, que todas juntas congenian para armar una computadora", y yo me quedé "¿eso se puede?" y me dijo "sí, sí, se puede" y me dijo "con esta pieza mezclándola con esta podés armar una computadora". Y nada, a eso de los 10-11 años, le comenté la idea a mi mamá de armar una computadora. Imaginate, mi mamá ni teléfono tenía y yo le explicaba.(...) Yo iba con una bolsa ahí a los 10 años, 11, recogiendo de lugares de informática gabinetes, discos duros, así, cosas viejas, y a los 13 años, creo que fue en el 2014, logré juntar todas las piezas. (...) Después cuando me armé la computadora, logré prenderla, no sabía cómo instalar un Windows, no sabía nada yo. Viste, no tenía acceso a Internet para poder averiguar todas esas cosas. Entonces me enojé, mi vieja me vio enojado, frustrado, triste, y me compró una computadora de escritorio, esas de oficina, pero me la compró por pasar de año, y ahí empecé."(Marito, Colegio Espora, 18 años)

Este caso resulta significativo ya que el acceso a TD se da a partir de un proceso de aprendizaje propiciado por el andamiaje de mediadores tecnológico. El tío de Marito y su vecino, como mediadores, facilitaron sus estrategias de acceso a la computadora: le enseñaron como armar el dispositivo, hardware y software, conocimientos muy específicos para un joven de 13 años. Dicha mediación constante y el andamiaje (Bruner, 1997) propiciado por sus tutores, redujo la zona de desarrollo próximo del joven para que alcanzara el aprendizaje sobre tecnología, en la interacción social y con el medio. Otros procesos de mediación tecnológica que se analizarán a lo largo de esta tesis tendrán lugar en fases más avanzadas del desarrollo de la trayectoria de apropiación de TD, por eso el caso de Marito es relevante ya que se da en la infancia a partir del primer acceso.

El segundo grupo, recuerda que sus primeros contactos con la computadora son a través de la escuela.

La que usé, bueno. La primera computadora que usé yo en el jardín, cuando yo iba al jardín tenía unos 4, 5 años. (...) Yo en vez de dormir me hacía el que me acostaba a dormir la siesta, pero en realidad no dormía y cuando venían a buscar a los chicos que no estaban durmiendo para ir al aula de computación yo siempre me levantaba y me iba al aula de computación porque me fascinaba. (...)

Y en mi casa la primera vez que recuerdo, cuando mis papás todavía estaban juntos y vivía allá en el Soldati, yo vivía con mis hermanastros. A mi hermana le compraron una computadora usada de escritorio, así re con todo, y a mí no me dejaban usarla mucho. (...) Creo que mi hermana tendría entre unos 20 años, 22, y yo tenía unos 7, 8. Y a mí mucho no me dejaban usarla porque pensaban que yo no sabía, pero en realidad más o menos me manejaba. Y de vez en cuando a lo mejor si mi papá le decía sí me dejaban. Y bueno, yo ahí ya empecé a usar lo que es... ¿Cómo se llama esto? El Internet, porque teníamos un módem de Movistar, los que daban antes para dar Internet. Bueno, teníamos uno de esos y con eso entrábamos a Internet, entonces yo ponía “juegos de tal”. Y me ponía a jugar a lo que salía. Minijuegos, por ejemplo, minijuegos.com, que es la más famosa.” (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)

El tercer grupo dentro de los entrevistados de la clase trabajadora, corresponde a los entrevistados cuyo primer acceso a computadoras ha sido en locutorios o cibers. Este grupo se presenta como último porque también reúne a los entrevistados que se encuentran con más baja situación económica y de DSE en sus hogares. A continuación, se presentan dos testimonios sobre dichas situaciones, Apolo que vivió hasta los 3 años en situación de calle:

Apolo: Porque antes vivíamos en la calle y de vez en cuando iba por lugares, no me acuerdo, ¿por donde pasan a veces los colectivos? Y había a veces computadoras o suponete iba a una cosa de Telefónica para llamar o algo así y había computadoras, y entonces ella para distraerme me decía “andá, andá con la computadora” (...) la echó mi abuelo por enterarse que estaba embarazada de mí (...) Me tuvo creo a los 18, o a los 19, no me acuerdo. (...) Ella usaba creo el teléfono, y para distraerme a mí.

Entrevistadora: ¿Y vos qué hacías con la computadora en ese momento? ¿Te acordás algo?

Apolo: No me acuerdo, pero seguramente tocaba todo el teclado.” (Apolo, 17 años, Comercial 22)

El espacio que Apolo recuerda era de uso público. Si bien no puede definir con precisión que tipo de lugar era, sus relatos se asemejan a los cybercentros²⁵ gratuitos provistos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires descriptos por Finkelievich

²⁵ “Conectarse a Internet, chatear, juegos en red y programas educativos: actividades de información, culturas, entretenimiento y educación son las actividades que brinda el GCBA en sus “Cybercentros”. (Finkelievich y Prince, 2007: 70)

y Prince (2007), o bien podría ser un recuerdo del antecedente²⁶ de los Núcleos de Acceso al Conocimiento, los cuales fueron “definidos como espacios públicos de inclusión digital” (Lago Martínez, Gendler y Méndez, 2017).

Cuando la madre de Apolo conoció a su actual pareja, ambos se mudaron con él, y Apolo fue adoptado legalmente por esa persona adoptando su apellido. Apolo recuerda:

Él ya tenía una compu en casa, pero yo no la usaba por miedo a que me diga que no o algo así, y de un día para el otro me dijo “bueno, probala”. Y ahí me puso un juego que se llama Painkiller que es muy agresivo [*Risas*]. Es un *shooter*. (...) Después hizo una parte abajo (porque estaba en la planta de arriba), y entonces en la planta baja hizo otra compu y esa ahí la empecé a usar.(...)Y ahí sí me puso juegos educativos. (Apolo, 17 años, Comercial 22)

El uso de videojuegos en esta clase social -y en los varones principalmente- continúa la tendencia de las clases anteriores.

Asimismo, el tipo de videojuegos durante la infancia son variados, pero en los relatos de los entrevistados hay varias alusiones a juegos violentos o “agresivos” como relata Apolo. Este tipo de videojuegos han sido fuente de discusión por autores y organismos internacionales (Amnistía Internacional España, 2007; 2000; Diez Gutiérrez y Terrón Bañuelos, 2014; Diez Gutiérrez y otros 2008) como promotores de conductas sexistas e incluso una forma de acceder a violaciones de derechos humanos. La frecuente prohibición de adultos hacia estos juegos, coincide con estos análisis sobre los mismos²⁷.

Es relevante señalar, que el reconocimiento del juego como “agresivo” por parte de Apolo, se asemeja a otros testimonios de entrevistados que sugieren que algunos videojuegos no son apropiados para niños pequeños. Las prohibiciones recordadas por los jóvenes, serán retomadas en el Capítulo 6, en relación a las edades de entrega de las netbooks a través de las políticas públicas de inclusión digital.

El segundo testimonio de este grupo es el de Dante y Rober. La única vez que tuvieron computadora fue a través de la escuela “Sí, notebook. La de la Sarmiento, que te dan en la escuela” (Dante, 16 años, Carlos Mujica). Al consultarles sobre la

²⁶ "Programa Nacional Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC) desarrollado entre los años 1999 y 2000, donde se instalaron alrededor de 1350 centros distribuidos en todo el país" (Lago Martínez, Gendler y Méndez, 2017:49)

²⁷ Esta línea de investigación se aleja de los objetivos de esta tesis, pero sus argumentos serán retomados en el capítulo 5 para establecer las relaciones entre videojuegos y desigualdad digital de género. El tema ha sido planteado por varios jóvenes durante las entrevistas en profundidad aludiendo a la violencia contra la mujer y las clases sociales desfavorecidas en videojuegos *mainstream*.

primera vez que habían utilizado computadora, ambos recuerdan comenzar a ir al ciber del barrio:

Robert: Y... A los 10, 9. Muy pequeños.

Dante: A la vuelta de mi casa más o menos.

Entrevistadora: ¿Pero cuanto era lo máximo que se quedaban en el ciber, de horario, de tarde?

Dante: Una hora o dos. Es que antes ahí pagábamos... ¿Cuánto? Le dábamos \$5. (...) Y nos quedábamos ahí una hora, dos horas. Re barato estaba.

Robert: Y a veces nos juntábamos con nuestros amigos. Éramos cuatro o cinco con mi hermanito y jugábamos. (...) Sí, aprendíamos cómo se jugaba ese juego, ¿viste? Para ver cómo se juega. (...) A la semana como cinco o cuatro. Éramos vicios. Y nos quedábamos cinco horas. (Robert, 15 años, y Dante, 16 años, Carlos Mujica).

Estos testimonios siguen la línea de los hallazgos del libro “El (involuntario) rol social de los cibercafés” de Susana Finquelievich y Alejandro Prince (op. cit.), que demuestran la importancia en el acceso de los ciberns en las favelas de Brasil²⁸, y algunos resultados de investigaciones en CABA²⁹ que exponen la centralidad de los ciberns, telecentros y otros espacios públicos (como el comentado por Apolo) y privados de conexión a Internet para niños y jóvenes en situación de calle.

Por supuesto que, como los testimonios indican, estos grupos son híbridos, ya que, por ejemplo, Apolo comenzó su interacción con la computadora en un locutorio, pero luego tuvo su primera computadora hogareña gracias a su padre adoptivo, o Ezequiel tuvo sus primeras exploraciones en la escuela, pero su primera computadora no fue “la netbook del gobierno” sino una computadora hogareña. Lo que la conformación de estos grupos expone son las características de las primeras interacciones de los entrevistados con las computadoras, y que relación con las TD van generando a lo largo de sus trayectorias de apropiación: si las mismas son de naturalización del acceso y disponibilidad, si se asociación a un esfuerzo, a la escuela, a pagar por un servicio (ir al ciber o un locutorio), a valerse de otros capitales culturales o sociales (buscar estrategias o consultar a un mediador tecnológico), etc.

²⁸ “El número de usuarios de computadora en las favelas es el doble de los que la poseen. Esto se debe a que en las favelas el hogar no es el principal local de acceso a la computadora: el primero es el trabajo (32,4%), luego las Estación Futuro (en los barrios donde están localizadas: 29,7%) y en tercer lugar, casas de amigos y conocidos (28,6%). (Finquelievich y Prince, 2007: 68)

²⁹ “Con un total de 267 jóvenes que frecuentan los paradores electrónicos, el programa de reinserción realizó un estudio sobre la relación de los chicos de la calle e Internet. Según los resultados, el 98% de los chicos que viven en situación de calle utilizan Internet. El 95% de ellos se conectan desde un ciber. La frecuencia de conexión es alta: 40 % de los chicos estudiados se conectan todos los días, en un 95% desde los cibercafés. (Finquelievich y Prince, 2007, 71)

Finalmente -como será analizado mas adelante- las netbooks del gobierno también serán fuente de acceso a la TD computadora. En este sentido, las políticas públicas que se apoyan en los planes 1 a 1 (una computadora, un alumno), despolarizan el acceso a Internet entre el hogar y el ciber, permitiendo la disponibilidad de la TD en las escuelas y la conexión a Internet en lugares públicos de la computadora incluso en lugares públicos (Rivoir y Pittaluga, 2012).

4.2. ACCESO, DISPONIBILIDAD Y EVOLUCIÓN DE TELÉFONOS CELULARES

El teléfono celular es la TD que más presencia tiene en la cotidianeidad de los entrevistados y encuestados. Junto con la computadora, está dentro de las tecnologías digitales que todos los jóvenes tuvieron y/o tienen. Asimismo, al ser un dispositivo de consumo privado (que en la gran mayoría de los casos no se comparte), el acceso al primer celular propio es recordado como un evento significativo, un punto de inflexión dentro de la trayectoria de apropiación de TD.

Es en cuanto al teléfono celular propio que el análisis se estructura de la siguiente forma. Una primera parte que se enfoca en el primer acceso al teléfono celular, la forma y la edad de dicho evento. Y una segunda parte en donde se analiza la evolución del dispositivo en cuanto a los cambios, reemplazos y reposición de equipos, atendiendo a las razones y decisiones intervinientes en dichos procesos. Ambas partes serán analizadas a partir de la clase social, el capital económico y cultural el hogar.

4.2.1 El primer celular personal

Como ya fue analizado en el Capítulo 3, el acceso a teléfonos celulares personales en todas las clases se da mayormente a partir de los 12 años. Sin embargo, existen diferencias inter e intraclase, no solo en las edades, sino también en la forma en que los dispositivos llegaron a los entrevistados.

4.2.1.1 Clase de servicios: independencia juvenil

En la clase de servicios, se pueden identificar dos grupos principales en donde se ubican los entrevistados. Un primer grupo en el cual el acceso al primer celular se da en el

período de finalización de etapa primaria, en el momento donde los niños comienzan a adquirir mayor independencia.

Entrevistadora: ¿Y cuándo fue la primera vez que tuviste celular?

Tiara: Sexto grado.

Entrevistadora: ¿Y cómo llegó a vos?

Tiara: Yo dije que si no repetía me regalaran un celular porque ya todas mis amigas tenían celular y yo no todavía y quería un celular con toda la furia. Y bueno, pasé de grado y me regalaron el celular.

Entrevistadora: O sea, ¿tenía chip, WhatsApp, todo?

Tiara: Sí, un celular táctil, de esos tipo que ahora son re viejos pero en esa época eran “¡Oh!”. (...) Y, ya a esa edad me estaba empezando a manejar sola, entonces lo usaba para avisarle a mis padres dónde estaba, todas esas cosas, y redes sociales. Facebook, sobre todo, sacar fotos, mandar mensajes. (Tiara, 18 años, Nacional 17)

Como describe el testimonio, en esta clase los celulares se relacionan con el comienzo de la independencia y la necesidad de los padres de estar conectados con los hijos cuando los mismos comienzan a circular solos (viajar en colectivo, salir con amigos, etc.). Pero estos también se asocian con dinámicas lúdicas y sociales personales. La cita de Tiara expone la temporalidad del acceso al celular, la inclusión digital, en relación a la inclusión social: todas las amigas tenían celular y una forma de incluirse socialmente en dicho grupo era conseguir dicha TD. Las formas de inclusión/exclusión en lo social comienzan a finales de la primaria, comienzos de la secundaria a relacionarse con la inclusión/exclusión digital en esta clase.

Este se relaciona en las palabras de Tiara con el “principio desimilaridad” (Helsper, 2016)³⁰: dada las comparaciones de Tiara en relación a sus referentes que se encuentran en sus relaciones interpersonales (en este caso nombra a sus amigas), el deseo de obtener dicha TD se relaciona con los consumos, apropiaciones y habilidades del grupo de referentes.

En el segundo grupo, los entrevistados accedieron en edades más tempranas a los celulares (aproximadamente a los 10 años). Así como Tiara comentaba que quería celular porque todas sus amigas tenían, y esto era una forma de inclusión social, Violeta comenta que ella quería un dispositivo para escuchar música (iPod), lo que desembocó en la compra de un teléfono.

Violeta: La primera vez que tuve celular fue en 2014 ponele.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tenías?

Violeta: No sé, pará... Puede ser 10, 11, por ahí.

³⁰ Capítulo 1. Teoría de la privación digital relativa.

Entrevistadora: ¿Y cómo llegó a vos ese celular?

Violeta: Nada, yo quería un iPod porque mis papás se iban de viaje, quería que me trajeran un iPod y nada, y consiguieron un iPhone 4 que salía más barato, entonces nada, me compraron ese.(...) yo no quería celular. Quería un iPod porque ahí podía escuchar música y podía tener un montón de cosas. Y nada, cuestión que conseguimos el celular más barato porque era usado de un conocido de allá y bueno.

Entrevistadora: ¿Dónde estaban de viaje?

Violeta: En Estados Unidos. (Violeta, 15 años, Nacional 19)

La compra de TD como una “oportunidad” por el viaje al exterior, es frecuente en esta clase.

Entrevistadora: Ah. ¿Por qué compraron la Play 2? ¿La pidieron?

Loki: Más o menos. Porque nos fuimos a Brasil y allá estaba más barata, no sé por qué, y ya no teníamos... Los juegos que teníamos en la Play 1 los habíamos pasado mil veces, los estábamos jugando porque eran los únicos que había y la compramos. Vimos que estaba ahí barata y la compramos. (Loki, 17 años, Cortázar)

Si bien esta cita es sobre la compra de una consola de videojuegos (que será abordada en los capítulos siguientes), nuevamente el acceso como “oportunidad”, dado el bajo precio en el exterior es normalizado en esta clase: el próximo paso natural para Loki era la PlayStation 2 luego de la 1, era cuestión de tiempo cambiar de consola solo que apareció una oportunidad a partir de un viaje.

Por otro lado, el caso de Violeta expone la especificidad de la marca en relación a cierto imaginario de clase social. El consumo de celulares en relación a la clase social ubica a la marca iPhone dentro de los consumos de las clases más altas, no solo por su precio sino por ser el teléfono que utilizan famosos y otras personalidades pertenecientes a la elite nacional e internacional. Diferentes estudios nacionales (Saraví 2015, Lemus, 2018) e internacionales (Bertrand y Karmenica, 2018) han identificado esta relación.

En este segundo grupo también hay casos con menor capital económico, donde los primeros celulares no se adquieren por compra, sino que se “heredan” a través de un familiar o persona cercana que reemplaza el suyo.

Era un Nokia 1100 [*Risas*], porque un amigo de mi mamá había ido una vez a casa, yo tendría 7 u 8 años, con ese celular, y yo le dije “ay, no sé, yo quiero un celular, quiero ese celular”, no sé qué, en joda, ¿viste? Y un día al año o a los dos años cae con ese celular para regalarme, porque se había comprado otro. (...) Y al otro año la chica que trabaja en mi casa me dio un Sony Ericsson de esos que eran así, y usé ese Sony Ericsson otro año más, que yo lo usaba para llamar a mi mamá y decirle “llegué” porque viajaba solo en colectivo ya en esa época. (Alex, 17 años, Nacional 17)

En este grupo, la independencia es el punto central del acceso al teléfono celular: avisar a los padres los movimientos fuera de casa o la privacidad para escuchar música, jugar o realizar actividades (a veces sin la necesidad de poseer chip³¹) sin el control parental.

4.2.1.2 Clases intermedias: independencia y juego

En las clases intermedias se encuentra una mayor heterogeneidad, pero la misma diferencia en los grupos de edades de acceso al primer celular, en la cual se pueden identificar tres grupos de entrevistados. Un primer grupo en el que el acceso al primer celular se asocia al comienzo de la independencia alrededor de los 12 o 13 años, un segundo grupo que tuvo teléfono celular en edades anteriores – alrededor de los 9 o 10 años-, y un tercer grupo que también tuvo acceso a celulares en edades similares al segundo grupo, pero obtuvieron el dispositivo sin la disponibilidad de uso como teléfono. A continuación, se profundizan y ejemplifican los tres tipos nombrados.

En el primer grupo, la edad de acceso al primer teléfono celular propio se asocia directamente al comienzo de la independencia de los jóvenes.

Entrevistadora: Bien. ¿Cuándo tuviste tu primer celular?

Roberto: Primer año, 2015, tenía 13 años.

Entrevistadora: ¿Cómo llegó hasta vos?

Roberto: Después de romper mucho las pelotas porque todos mis compañeros tenían celular, y además como ya estaba medio grande y tenía que comunicarme de alguna manera con mi vieja, me dio el celular.

Entrevistadora: ¿Pero te lo compraron o te dieron el de uno de tus hermanos, algo así?

Roberto: Me compraron uno medio pedorro, pero me manejé con eso un año entero, dos.

Entrevistadora: Pero tenía llamadas, WhatsApp, ¿cosas así? Todo, cámara.

Roberto: Sí, o sea, era un *smartphone*. (Roberto, 17 años, ET 35)

El primer grupo de estudiantes que tuvo acceso en edades más tardías y similares a la clase de servicios, registra padres y madres con mayor nivel educativo que el resto de los entrevistados de las clases intermedias -padres profesionales que se dedicaron al comercio, por ejemplo- lo cual podría ser un indicador de un DEO más cercano a la clase de servicios. De esta forma, las decisiones de los padres en cuanto a entregarles a los hijos un celular, corresponderían con representaciones sociales sobre la tecnología

³¹ El “chip” se refiere al chip pegado en las tarjetas SIM (SubscriberIdentity Module) de los teléfonos celulares que identifican obligatoriamente al usuario del mismo. Este equivale a poseer una línea de teléfono activa. En los casos de celulares sin chip, el funcionamiento del mismo es solo con aplicaciones que no requieren de dicha tarjeta, como por ejemplo aplicaciones de música, videos, procesador de texto, juegos, redes sociales (pudiéndose conectar a Internet desde una red inalámbrica), entre otros usos. Su utilización no permite las llamadas telefónicas, pero de ser un teléfono Smart, puede ser utilizado con múltiples fines (muchas veces comparables a una computadora).

similar al de esta clase. Pareciera que en las clases de servicios e intermedias, habría una decisión parental de “atrasar” la edad de acceso a celular en los niños.

Diferentes hipótesis pueden plantearse sobre los motivos de esta decisión³², pero en definitiva ubica a los niños con menor poder de decisión dependiente del mundo adulto y las representaciones de la niñez.

Pero más allá de las representaciones, 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 y BenitezLarghi, 2017:172)

Esta reflexión será retomada en el Capítulo sobre escuela y políticas públicas, a razón del Plan Conectar Igualdad.

En el segundo grupo, el acceso al celular se da aproximadamente a los 9 años. En las entrevistas recopiladas se evidencia la influencia de otro niño o joven cercano – en primer lugar, hermanos y hermanas, en segundo lugar, se observa la influencia de otros familiares cercanos y en tercer lugar la influencia del grupo de amigos cercanos- que exacerba el deseo del individuo en obtener el dispositivo.

Entrevistadora: ¿Cuándo fue la primera vez que tuviste celular?

Nacha: A los 9 años (...) Era Nokia, pero uno más creo que era. No era tan ladrillo. (...) Porque le estaba rompiendo tanto las pelotas a mi papá que me lo dio.

Entrevistadora:¿Pero te lo compró o a alguien le quedó?

Nacha: No, de mis hermanos. (Nacha, 17 años, Comercial 11)

Dulce: A los 9 años. Pero el de con tapita lo perdí, no me acuerdo qué lo hice. Y después me dieron uno a los 13, 12.

Entrevistadora: Bien. ¿Y cómo conseguiste el primero?

Dulce: Creo que era de un primo mío, no lo usaba más, se compró uno más moderno, no sé qué, y me dio el de tapita. (...) Y nada, lo perdí y después no me compraron nunca más uno hasta los 13, 12 años. No... A los 12, cuando estaba por cumplir 13, que fui al viaje de egresados, mi mamá me dio su celular. (Dulce, 18 años, Normal 11)

Yamel: Mi primer celular fue a los 11.

Entrevistadora:¿Cómo llegó?

Yamel: Le regalaron un celular a mi hermana y como yo también quería un celular le dije “¿por qué no me regalás uno también?”, entonces llegaron los dos celulares.

Entrevistadora: Ah. ¿Y por qué se lo habían dado a tu hermana?

³²Diferentes publicaciones han indagado las contraindicaciones de exponer a niños a las pantallas y TD a temprana edad (OurLives Online - Children's use of social media in East Asia- UNICEF, 2020; Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents, Robinson y otros, 2017, entre otros). Previendo un capital cultural elevado podría argumentarse que el acceso a la información científica sobre el tema, podría ser mayor en las clases sociales mas altas.

Yamel: Por el cumpleaños.
Entrevistadora: Y vos lo pediste y te lo dieron también.
Yamel: Claro.
Entrevistadora: ¿Y por qué querías un celular?
Yamel: Porque la computadora pesaba mucho [Risas] y como que mis compañeros tenían sus celulares, entonces es como que me dejaba influenciar por mis compañeros.
Entrevistadora: ¿Y qué celular era? ¿Te acordás?
Yamel: Un LG 1.
Entrevistadora: ¿Qué hacías con ese celu?
Yamel: WhatsApp.
Entrevistadora: ¿Ah sí?
Yamel: Sí, pero era con mamá y papá, lo básico. [Risas] Claro, digo [Risas]. Lo básico, mamá, papá, abuelo, tío.
Entrevistadora: Bien, metías WhatsApp. Tenías plan de datos.
Yamel: Sí. Facebook. (Yamel, 17 años, Nacional 13)

Los entrevistados del tercer grupo, tuvieron su primer celular como un dispositivo de juego. Los entrevistados de este grupo afirman que este primer celular no contaba con las funcionalidades de un teléfono: no se podían realizar llamadas ni tenía conexión a Internet, sino que su función estaba relacionada con poseer el dispositivo, siendo el deseo por poseer la TD y la exploración a través del juego las características principales del primer acceso, contacto y el comienzo de la trayectoria de apropiación.

Entrevistadora: ¿Cuándo fue la primera vez que tuviste un celular?
Lori: 8 o 9.
Entrevistadora: ¿Cómo te llegó a vos?
Lori: Porque mi tío tenía... Creo que era un Motorola que se abría así (...) Y me acuerdo que ese celular lo tenía más que nada para jugar al Tetris. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Y... En la primaria, en tercer grado me parece. Pero era uno que sólo tenía música, de Elvis y Michael Jackson, lo único que tenía. Lo usaba sólo para escuchar música (...) Me lo dio mi mamá o mi papá, uno de los dos, porque creo que se habían comprado otro y les quedaba ese y me lo dieron, ya que no tenía nada. Sólo tenía un jueguito, así. Aparte ni siquiera tenía chip me parece, no era para hacer llamadas, nada. (Pipo, 18 años, Comercial 25)

En estos casos el deseo de obtener la TD se ve atravesado por las dinámicas familiares en primer lugar, si bien las entrevistas también dan cuenta de la influencia de pares en el desarrollo de ese deseo. Investigaciones anteriores demuestran la combinación entre los bienes utilizados en el círculo familiar y de pares, y la publicidad orientada a niños y jóvenes (Lunt y Livingstone, 1992; Duek, Benitez Larghi y Moguillansky, 2017; Lemus, 2018).

Nuevamente los videojuegos (en una versión por fuera del mundo *gamer* o estrictamente especializado) aparecen como uno de los primeros usos durante la

infancia. En este sentido, los juegos durante la infancia resultan uno de las primeras razones que motivan el acceso a las TD por como emergen en los testimonios (Duek, 2011) y por asentarse en la sociabilidad (Ito y otros, 2010).

Finalmente, al relacionar los tres tipos de primeros accesos a celulares con el capital educativo y cultural del hogar, la edad de acceso se encuentra en una relación diagonal negativa: mientras más alta sea la acumulación de capitales, más restricciones tendrá el acceso al primer teléfono celular -será a mayor edad, o si es de pequeños no tendrá chip-

4.2.1.3. Clase trabajadora. Heterogeneidad “corta”

En la clase trabajadora se encuentra el mismo tipo de heterogeneidad de las clases anteriores, pero con algunas diferencias significativas. El primer grupo de quienes recibieron su primer celular entre los 12 y 13 años para comunicarse con sus padres por comenzar un período de independencia y viajar solos, remarcan -en diferentes intensidades- la importancia del uso que se le daría a la TD: la comunicación con los padres.

Antonio: Cuando estaba en séptimo grado, a comienzo de año, porque empezaba a viajar solo.

Entrevistadora: ¿Por eso te lo dieron?

Antonio: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo fue? ¿Te lo dieron por un regalo de algo? ¿Lo heredaste?

Antonio: No, no. Me compraron uno...Nuevo, y fue para que nos comuniquemos, corta.

Entrevistadora: ¿Cómo era el celular? ¿Tenía WhatsApp, 3G, todo o....?

Antonio: Sí, WhatsApp.(Antonio, 17 años, ET 28)

La referencia a “corta” expone lo función principal que sus padres le dieron sobre el celular: solo para comunicarse, refiriéndose a un “nos” que incluye a los compradores en la sintáctica de la oración, sus padres.

Yo venía pidiendo un celular desde sexto. Y mis papás no sé si por cuestiones económicas o porque era muy chico no me lo quisieron comprar, y una vez llegando ya a primer año como yo ya empecé a ir solo, (...) a viajar solo, me dieron el celular porque yo lo pedía y porque necesitaba estar en comunicado. (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)

Este tipo de uso si bien era el primordial en las otras clases, no estaba tan marcado en el discurso de los entrevistados. Y otras actividades sobre el uso de ese dispositivo (escuchar música, sacar fotos, etc.) eran expuestas como actividades complementarias, pero en los casos de la clase trabajadora el primer uso siempre responde a la comunicación entre padres e hijos.

El segundo grupo compuesto por quienes accedieron a sus teléfonos celulares personales de niños, pero sin uso como teléfono, presentan dificultades en la disponibilidad de la TD. Si bien tienen acceso al bien, no pueden hacer uso del mismo y por lo tanto no les parece una tecnología atractiva.

Marito: Empecé con el celular que me dieron a los 8. Casi no lo usaba (...) Entonces dejé de usar teléfonos, porque no los utilizaba, hasta que comencé séptimo grado, que fue cuando me dieron el Samsung.

Entrevistadora: ¿Dejaste de usar teléfono qué? ¿Dos, tres años?

Marito: ¿Y para qué usa un nene de 8 años un teléfono? (Marito, Colegio Espora, 18 años)

En su testimonio, Marito relata que no estaba muy entusiasmado con el teléfono de niño porque el dispositivo era muy básico y no tenía Internet. Fue luego en la secundaria, con un teléfono Smart y conexión a Internet que su opinión cambió:

Con el segundo teléfono que tuve, el LG..., ese me sirvió para entrar a YouTube, comencé a descubrir YouTube. Y después lo trasladé a la computadora, pero más que anda comencé con ese teléfono, porque podía ir a la casa de un amigo que sí tenía Wifi y conectarme, en cambio yo llegaba a mi casa y la única conectividad a Internet que tenía era el módem y para año después el cable de Internet, no tenía un router Wifi por así decirlo.”(Marito, Colegio Espora, 18 años)

La conectividad en este caso se presenta como condición de disponibilidad de la TD en cuestión: el celular no le resultaba atractivo o útil sin Internet.

Se podría presuponer una relación perfecta entre clase, capital económico y tipo o gama de celular en cuanto al primer acceso. Pero los celulares representan objetos de consumo que, al llevarse consigo mismo y ser mostrados -a diferencia de la computadora- cargan constantemente un valor simbólico con mayor presencia en la vida cotidiana.

Entrevistadora: ¿Y cuándo fue la primera vez que tuviste celular?

Meli: A los 15 creo, me acuerdo que me regalaron un celular... El iPhone no, ese... El Pocket me habían regalado, un celular blanco por mis 15 años, porque yo quería un celular sí o sí. Querías eso.

Entrevistadora: Y fue la primera vez que tuviste.

Meli: Sí, ese iPhone...

Entrevistadora: ¿Para qué lo querías?

Meli: No, porque vi que mis compañeras se sacaban fotos, subían cosas y yo era como que no, como que no estaba actualizada en ese momento. (Meli, 18 años, Liceo 12)

En este sentido, que Meli no tuvo acceso a dicho bien hasta los 15 años, edad avanzada para la media de acceso de este bien en todas las clases sociales (media de clase trabajadora: 11,6630). El regalo de cumpleaños, “mis quince años” como evento especial, indica la relevancia, el punto de inflexión no solo en la trayectoria de apropiación de TD sino también en la etapa vital de la entrevistada. La aclaración de “no estaba actualizada en ese momento”, expone un tipo de explicación adicional: la forma de “alcanzar” dicha actualización era el acceso a un iPhone. La marca entonces, funciona en un doble registro: como acceso a TD y diferenciador, posibilitador de incrementar el capital simbólico al poseer un bien relacionado a un capital cultural y económicamente superior.

Esta relación simbólica con el objeto se da desde dos ejes: la interacción con lo social, el poder simbólico de la percepción social de la TD, el poder estar incluido o excluido, y con el *self* (si mismo/ser) individual en relación a la gratificación personal (la autoimagen, el disfrute del objeto a través del juego, etc.) (Lunt y Livingstone, 1992). De esta forma los bienes materiales son “necesarios para hacer visibles y estables las categorías de una cultura” (Douglas e Isherwood, 1990:74).

4.2.2. Trayectoria de apropiación de celulares

A diferencia de la computadora, el teléfono celular es la TD personal con mayor presencia en todos los encuestados (Capítulo 3) y entrevistados, incluso recordando los modelos o gamas a las cuales pertenecen sus equipos (datos que no pudieron recordar en su mayoría al responder sobre computadoras). Es el dispositivo sobre el cual mayor memoria tienen en cuanto a su trayectoria de apropiación de TD en términos de hardware y software.

Por esta razón, se incluye esta segunda parte en donde se analizan los puntos clave en las trayectorias de apropiación del teléfono celular por clase de los jóvenes entrevistados, con el objetivo de identificar diferentes entre e intraclases. Se analizará la evolución de los equipos, si del primer celular tuvieron acceso a otros nuevos, de gama más alta o más baja, la causa de esos cambios y las elecciones de esos nuevos dispositivos.

4.2.2.1 Clase de servicios: pedir y comprar

Los cambios de equipo en la clase de servicios se dan por el pedido de los jóvenes en la mayoría de los casos, y los cambios podían ser recurrentes en el tiempo.

Después en quinto grado me compro el Nokia Asha 201, que tenía WhatsApp, tenía Twitter y Facebook... Bah, no, Twitter no usaba. El celular tenía Twitter, pero yo no lo usaba, pero también tenía Facebook y usaba Facebook y WhatsApp, mensajes y llamadas. (...) Tendría... 10 años. Después en sexto grado... Todos los años se compraba un teléfono el chabón. En sexto grado me compraron el Samsung Galaxy Pocket, que es el Samsung pequeñito, el Pocket, y en ese jugaba a Pou creo. WhatsApp y Facebook siempre, toda la vida. (...) En séptimo grado me compré... Me compró mi mamá un Samsung Galaxy Trend Light que también, era re berreta pero ese celular me duró tres años, hasta segundo año, que se me cayó al inodoro. Igual sigue andando todavía, todavía lo tengo. Pero le dije a mi mamá “dale, comprame otro, este celular ya no da” y me compró un Moto G1, que ese estaba buenísimo. (Alex, 17 años, Nacional 17)

La aclaración, a modo de chiste (por la entonación del entrevistado), de “todos los años se compraba un teléfono el chabón”, resume la postura del cambio constante y la facilidad del mismo, que le pide a su madre un cambio de su celular porque “ya no da” y así obtiene el reemplazo.

La adquisición de nuevo celulares se da en esta clase a través de la compra de dispositivos nuevos por el pedido de los jóvenes. Las decisiones a tomar en la misma se basan en la mayor parte por especificaciones técnicas que los estudiantes requieren, pero en algunos casos también por el diseño. En el caso de Violeta el diseño era fundamental para elegir su nuevo celular. Continuando su fidelidad a la marca iPhone, el nuevo celular que quería resultaba caro, por lo que sus padres si bien intermediaron y “ayudaron” con algo de dinero en la compra, estuvieron “por fuera” de la misma:

Violeta: Sí, ahorré un montón de plata, tipo de comuniones, de cumpleaños y qué sé yo, y el año pasado me compré este celular y me lo trajeron mis abuelos también de Estados Unidos.

Entrevistadora: ¿Qué celular es?

Violeta: El iPhone 8plus.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste justo ese?

Violeta: Porque yo quería que sea rojo, quería de todas formas que sea rojo y tipo, el 7plus no estaba en rojo y no lo encontraba por ningún lado y estaba sólo el 8plus en rojo y bueno, dije “quiero ese”.

Entrevistadora: ¿Pero con alguna especificación técnica? O sea, ¿en qué te fijás cuando te fijás en un celular?

Violeta: Me fijo en la definición de la cámara y en el espacio, porque yo en los anteriores celulares tenía 16 GB, 64, y se me gastó al toque. Entonces este que me compré ahora es de 256, entonces me dura un montón. (Violeta, 15 años, Nacional 19)

El testimonio de Violeta ofrece dos interpretaciones. Una primera interpretación en cuanto a la forma de acceso a dicha TD: una compra en donde ella “ahorro” dinero entregado en forma de regalo por sus parientes y amigos. El capital social, que dispone de capital económico para hacer regalos en dinero, le permitió dicho ahorro. Es el mismo capital social que le facilitó la compra, el viaje de sus abuelos a Estados Unidos. Una segunda interpretación es que el deseo de compra de Violeta estaba puesto en primer lugar en el color del celular, en el diseño, y luego en la especificación técnica, aunque la marca iPhone estaba prevista (ya que nunca tuvo un celular que no fuera de esa marca). El celular entonces se presenta como una distinción (Douglas e Isherwood, 1990) por el color y la marca, el deseo de poseer un objeto que, si bien todos tienen, un celular, da acceso a cierto capital simbólico (como se nombró en el caso de Meli, clase trabajadora).

4.2.2.2. Clases intermedias: el pedido en relación al capital económico

En las clases intermedias, el cambio de celular empieza a estar marcado en el discurso por el capital económico, presentándose tres tipos de situaciones de reemplazo: un cambio “a pedido” (reforzado por algún evento especial), un regalo o reemplazo a causa de una situación especial o un cambio que implica un “esfuerzo” económico.

Sobre el primer grupo, en el cual el cambio de celular es “a pedido”, el mismo está frecuentemente enmarcado en alguna situación especial -como regalo, por ejemplo-, lo cual lo diferencia de la clase de servicios. Sin embargo, el punto central del acceso a la nueva TD es que los modelos y las elecciones pasan por el mismo niño/joven.

Mi papá me lo regaló. Creo que por el Día del Niño. Sí, era para el Día del Niño (...) mi papá me dio este celular porque yo soy de mirar mucho a los celulares, demasiado, entonces tipo, cuando me voy enterando que hay algo nuevo, o sea por ahí que tiene más almacenamiento, más espacio, mejor cámara y cosas así... Es como que siempre cuando elijo un celular siempre me fijo qué es lo que más tiene, si tiene durabilidad de batería y muchas cosas así. Entonces cuando me doy cuenta que mi celular que tengo es una cagada, que la batería se va bajando, así, que tiene poco almacenamiento, que la cámara es una cagada digo “no pa, comprame uno mejor .(Lori, 18 años, Comercial 22)

En el segundo grupo, las ocasiones especiales que habilitan la compra de un nuevo celular son que los mismos sean regalados para cumpleaños, navidad u otras ocasiones especiales o roturas, pérdidas y robos. Los jóvenes perciben cierto límite en cuanto a

marcas y modelos, establecido a partir de la ocasión que habilita la compra de la nueva TD.

Me lo dan porque lo pierdo o me lo roban, entonces me dan otro. (...) Pero si no me quedo así, si le digo a mi mamá “dame un iPhone” no me lo da hasta que me lo roben o me lo no sé. (Dulce, 18 años, Normal 11)

El tercer grupo, recuerda que si bien la compra de un celular fue a partir de un regalo (de cumpleaños o navidad incluso), el mismo fue algún tipo de esfuerzo familiar. El aspecto que los entrevistados remarcan, más allá del momento o la intensidad del regalo, es el esfuerzo o la estrategia económica de adquisición de la TD.

El celular de sorpresa. Mis papás nos dijeron “bueno, ya que terminaron todo bien y van a empezar séptimo grado, les hicimos un regalo”. Me acuerdo que hasta estaba en promoción creo que 2x1, entonces las dos teníamos celular. (...) De ese pasé a un LG L30. Me acuerdo el modelo porque creo que era la única en todo el montón que tenía ese celular, pero ni que sea nuevo, o sea, los otros tenían mejores. Siempre tuvieron las otras personas mejores celulares que yo, pero por una cuestión de presupuesto y que bueno, a veces uno tiene que entender que no puede acceder a todo. Bueno, eso. Ese celular me lo compré con mi papá, íbamos a comprar un celular para él que no tenía y me dice “bueno Mari, este está barato, ¿por qué no te llevás ese?”, y ese fue mi primer celular táctil. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

Las huellas del discurso de Estrella recuerdan que había una “promoción” 2X1 (una característica específica de la forma de pago), que “era la única” con el modelo LG porque los compañeros tenían dispositivos “mejores” y que su “cuestión” estaba relacionada al “presupuesto” hogareño.

4.2.2.3. Clase trabajadora: Del “poder” comprar a la exclusión

En esta clase el reemplazo de los teléfonos celulares está asociado directamente al capital económico del entrevistado. A continuación, se exponen tres casos con una breve descripción que hace referencia a dicho capital.

Antonio es el primer caso, en el cual el reemplazo de celulares se realiza a partir de un presupuesto que la madre y su padrastro le proporcionan antes de la compra.

Entrevistadora: Ellos te dan un número, te dicen “hasta acá” y vos decís “bueno”.
Antonio: Paso por algún lugar, me fijo, si no lo veo en Internet.
Entrevistadora: Pasás por algún lugar, mirás en Internet.
Antonio: Sí, luego les tiro “me gustaría este, ¿les va?”, y me dicen “sí”.
Entrevistadora: Perfecto. ¿Y cuántos celulares decís que habrás tenido?
Antonio: Tuve tres. (Antonio, 17 años, ET 28)}

Su situación económica actual corresponde al ingreso de su madre como bufetera del comedor de la facultad de Ciencias Exactas de la UBA, y de su pareja que posee varios alquileres (en la entrevista se nombraron 6 departamentos ubicados en villas de CABA y la Provincia de Buenos Aires). Él comentó que en los últimos años la situación de su familia mejoró mucho y por eso él pudo volver de Paraguay e incluso ayudar a otros familiares.

Si bien solo tuvo 3 cambios de celulares (los entrevistados de las clases anteriores tuvieron que recurrir a la memoria y pensar por varios segundos, otros no se acordaron cuantos celulares tuvieron), actualmente tiene un celular de gama media.

Meli actualmente tiene un celular también de gama media, pero con menor memoria interna. Ella ahorró dinero ganado por trabajar con su madre y así se compró su celular.

Entrevistadora: ¿Y escuchás música también con el celu?

Meli: Sí, escucho... Tenía Spotify, pero lo eliminé porque creo que se tenía que pagar y todo eso, entonces era muy complicado. Y nada, lo eliminé de mi celular. Y ahora tengo SnapTube que es otra aplicación que está muy buena, que sirve para descargar música gratis. (...) Uf, a mí me encantaba editar. Tengo una que se llama InstaShop, que la tengo en mi celular, que está muy buena también. Ahí edito videos, edité el video que hicimos en la campaña con esa aplicación. (Meli, 18 años, Liceo 12)

En primer lugar, pasó de un iPhone a un celular de menor gama, por lo cual no pudo sostener el objeto conferidor de capital simbólico obtenido a los 15 años. La aplicación también denota la pérdida de dicha “actualización” relacionada a ciertas marcas: Spotify reemplazada por Snaptube porque “se tenía que pagar”. El capital económico es un obstáculo para alcanzar el capital simbólico de la marca para escuchar música.

Entrevistadora: ¿Ahorraste? ¿Cómo hiciste?

Meli: No, era porque necesitaba un celular y bueno, como ese día había ayudado a mi mamá a trabajar había ganado mucha plata entonces me lo compró para mí.

Entrevistadora: Ah. Vos ayudás a tu mamá. ¿Y te pagaba?

Meli: Sí.

Entrevistadora: Ah, mirá.

Meli: Sí, me pagaba con eso. Lo fui juntado, no fui gastando en nada, lo fui ahorrando y con eso me compré el celular. (Meli, 18 años, Liceo 12)

Finalmente, el trabajo, enunciado como “ayuda” familiar marca en primer lugar la única situación en donde la compra y adquisición del celular está asociada al trabajo y en segundo lugar el único caso de trabajo familiar bajo la forma de “ayuda”.

Por último, el caso de los hermanos Dante y Rober. Su capital económico es el más bajo dentro de los entrevistados de la muestra. Su madre tiene un plan trabajar y es presidenta de la cooperadora de la escuela en donde ellos dos y otros dos hermanos van a la escuela. Ese es el único ingreso del hogar, en donde viven con su madre, dos hermanos más grandes, una hermana, y un hermanito más chico, 7 personas en total. A ambos les robaron el celular.

Entrevistadora: ¿Cuándo te afanaron el celular?

Dante: Hace un mes.

Entrevistadora: Oh... ¿Y no lo pudiste reemplazar?

Dante: No. Ahora estoy viendo. (...) Sí, me van a conseguir otro (...) Mi hermana creo.

Entrevistadora: ¿Y vos tenés celular ahora?

Rober: No. Uso el de mi mamá. Ella me presta.

Entrevistadora: ¿Y hace cuánto te lo robaron?

Rober: Y... meses.

Entrevistadora: Y no pudieron comprar otro.

Rober: No, no pudieron. No pudieron. (Dante, 16 años y Rober, 15 años, Carlos Mujica)

Esta situación contrasta con el único caso de otra clase que no tiene celular con chip. Este es el caso de Pipo, clases intermedias, que vive la experiencia como una “aventura”.

Entrevistadora: ¿Hoy en día qué es lo que no tenés? ¿Celular o WhatsApp?

Pipo: WhatsApp, no tengo chip. Porque hace poco me robaron un teléfono, me regalaron otro, se me rompió, me dieron este que está así y es viejo y está medio choto, y no le funciona la entrada de chip.

Entrevistadora: ¿Y tenés intenciones de tener WhatsApp de vuelta o chip?

Pipo: Sí. Me quiero comprar un teléfono, pero con mi plata, porque no me gusta pedir plata ni que me den cosas. (...) Yo, es más, cuando me lo robaron estaba con la que ahora es mi novia y nada, fuimos a su casa después y me prestó un teléfono que tenía de más. (...) No sé, siento que estoy más... Como de aventura, ¿viste? Como “¡Oh!”. Un montón de veces me pasó de tipo, si me quedo sin batería, nada, y estoy en el medio de la calle sin SUBE ni un peso y es como “bueno, a ver cómo vuelvo a casa, cómo hago ahora”. Eso es divertido. (Pipo, 18 años, Comercial 25)

CONCLUSIONES DEL CAPITULO 4

Este capítulo analizó comparativamente el acceso de las diferentes clases sociales a dos TD presentes en la trayectoria de todos los entrevistados (según sus propios testimonios), la computadora y el teléfono celular.

En primer lugar, la computadora ha sido la TD con la que primero se relacionaron todos los entrevistados, ya sea desde el hogar, espacio donde la tecnología está naturalizada si se tiene computadora “desde que tengo memoria” o “desde que nací”, o en otros espacios como la escuela que propicia los primeros contactos para las clases más bajas, y el ciber como lugar de acceso cuando la escuela no ofrece dicha TD y el hogar tampoco. El capital económico es central en el acceso a la computadora, ya sea porque el individuo recuerda el esfuerzo de la compra de la computadora en las clases intermedias, la imposibilidad de esa compra en las clases trabajadoras y la búsqueda de estrategias para “armarse” una PC, o el “olvido” de cómo llegó la misma, nuevamente, naturalizada junto al mobiliario del hogar. El hallazgo sobre el rol de los mediadores tecnológicos, si bien solo fue analizado en un caso de la clase trabajadora, ha sido de alto impacto en el acceso a computadora marcado los inicios de la trayectoria de apropiación de TD.

En cuanto al primer teléfono celular, los hallazgos dan cuenta que los entrevistados de la clase de servicios acceden a celulares en mayor parte hacia el fin de primaria y comienzos de la secundaria, en coincidencia con un período de mayor independencia reconocido por los padres. Los estudiantes se empiezan a “mover solos” y por ello el celular oficia como medio de comunicación entre padres e hijos.

En las clases intermedias, aquellos que acceden hacia fines de la primaria tienen similitudes en el acceso con los entrevistados de la clase de servicios, y son quienes acceden al cambio de celular “a pedido”. En cambio, quienes acceden en edades más bajas a celulares sin chip, proporcionados como medio de juego suelen heredarlos o la compra de uno nuevo es por esfuerzo familiar, presentan trayectorias de cambio de celular que se asemejan a las descritas por los entrevistados con más alto capital económico de la clase trabajadora.

A partir de los resultados anteriores puede concluirse que las edades del acceso al primer celular propio están relacionadas negativamente con el capital educativo y cultural del hogar: a clase más alta, mayor edad de acceso del primer celular “con chip”.

Pero si las edades son más bajas, la gama o tipo de celular (con conexión a Internet) suele ser más alta para las clases más altas y más bajas para las clases más bajas, ya que dependerá mayormente de otro tipo de capital: el capital económico.

Ya se esbozó una conclusión parcial sobre la relación entre las DEO y las restricciones del primer celular en el apartado sobre las clases intermedias. En este sentido, el retrasar la edad de acceso de la primera TD propia, un teléfono con el cual no solo el joven puede jugar sino también puede comunicarse con otros, podría estar relacionado con diferentes percepciones sobre la tecnología de las clases de servicios e intermedias: miedo al grooming y otros adultos online, peligros del uso temprano de tecnología en niños (en cuanto a exposición a pantallas), etc. Los adultos no son parte de la muestra de esta tesis, pero considero menester preguntarse por estas diferencias entre clases a la hora de entregar los primeros celulares a sus hijos, ya que las edades de esos primeros accesos no se corresponden con los capitales económicos.

Una posible hipótesis (que será explorada en los próximos capítulos, cuando los chicos critican la edad de entrega de las netbooks del gobierno en niños pequeños) está relacionada a los acuerdos parentales y los deseos de consumo (Duek, Benitez Larghi y Moguillansky, 2017), presente en los testimonios de los entrevistados. Lo mismo podría ocurrir en la reelaboración de la memoria que algunos jóvenes realizan a partir de las prohibiciones de uso en sus hogares en relación a los videojuegos violentos.

En cuanto a la trayectoria (cambio y reposición) de acceso a los teléfonos celulares, el resultado del análisis comparativo por clase indica que el capital económico es el decisor de dicho acceso. Desde solicitarlo a los padres, ahorrar, trabajar para comprarlo o solo esperar a poder invertir en dicha TD, son situaciones que se relacionan directamente con la situación económica familiar como se ha analizado a lo largo de las entrevistas.

El hallazgo más relevante ha sido el poder simbólico de dicha TD, de primer acceso y de adquisición de dispositivos nuevos. En primer lugar, sobre frecuentes situaciones asociadas al principio de similaridad (Helsper, 2016) anclados en testimonios de “todos tenían”. Y, en segundo lugar, experiencias sobre el capital simbólico asociadas frecuentemente a la marca iPhone. Si bien en otras entrevistas se nombraron marcas y modelos, los estudiantes no realizaron especificaciones similares al status de dicha

marca. La referencia al “estar actualizado” de la entrevistada que obtuvo como regalo de sus 15 años (clase trabajadora), que nunca más tuvo acceso a la misma- o la exigencia de Violeta por tener esa marca en particular, asocian al iPhone con la distinción, y un capital económico y simbólico de elite.

Si bien el acceso a consolas podría estar en el capítulo anterior junto al acceso a computadoras y celulares, existen dos justificaciones para incluirla en este quinto capítulo que se centra en el género, teórica y metodológicamente.

En primer lugar, la justificación de este orden facilita la lectura de los capítulos ya que el lector se encuentra familiarizado con las categorías y conceptos trabajados. Pautado por trayectoria vital, el acceso a distintas TD comenzó por la computadora, por los casos de naturalización (clase de servicios) al ser la primera TD a la cual los jóvenes tuvieron acceso. Luego continuó con los primeros accesos a teléfono celular (desde los primeros años de la escuela primaria hasta la entrada al secundario), donde no se observaron grandes diferencias por sexo, al igual que en el acceso a computadoras. Es solo en el acceso a consolas donde se observan cuantitativamente (Capítulo 3) y cualitativamente (a desarrollar en este capítulo) significativas diferencias por sexo en cuanto a acceso, uso y apropiación de TD. El orden cronológico de exposición se apoya también en la inclusión progresiva de nuevas variables (género, escolarización en el capítulo 6, etc.), pero el punto nodal de análisis de este capítulo, es indagar si las diferencias de género en cuanto a la apropiación de TD constituyen en sí desigualdades.

En segundo lugar, la variable sexo en este capítulo será analizada en el acceso a consolas desde una perspectiva de género (al igual que toda esta tesis), aspecto que es menester recordar en la construcción de las trayectorias de apropiación de consolas. Este capítulo comienza con el acceso a dicha TD por género, masificado para los hombres, pero residual en mujeres, como espacio de familiarización y capitalización de habilidades tecnológicas, hasta su derivación en gustos y habilidades específicas, en carreras y profesiones tecnológicas. En este punto, los mediadores (como Chicas en Tecnología o criarse en un ambiente masculinizado, con acceso a consolas y videojuegos) serán centrales en la relación positiva que las estudiantes construyan con la tecnología y la posibilidad de que elijan una carrera STEM³³.

5.1. CONSOLAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LO FEMENINO

El tipo de acceso a consolas se diferencia por género de manera transversal, aunque manteniendo diferencias interclase. Sin embargo, a medida que se desarrolla dicha

³³Carreras universitarias relacionadas con la Ciencia (Science), Tecnología (Technology), Ingeniería (Engineering) y Matemáticas (Mathematics).

trayectoria en relación al uso y a los juegos se profundizan las desigualdades de género en relación a las representaciones sociales y las oportunidades de tercer orden (Helsper, 2019).

Los modelos definidos culturalmente (Morley, 1996) en relación a lo femenino y lo masculino en relación al uso de la tecnología, los espacios y modos de apropiarse de la tecnología, se apoyan en representaciones sociales (Jodelet, 1986) de los estudiantes entrevistados. Estas representaciones consideradas bajo el apartado de la brecha digital de género (Capítulo 1) son retomadas en las siguientes páginas.

5.1.1 Accesos ¿diferentes o desiguales?

Si bien se encontraron diferencias por clase como el abordaje interseccional de esta tesis indica, el género presenta desigualdades de forma transversal, es decir, en todas las clases las mujeres están en desventaja respecto de los hombres.

En relación al acceso a las consolas de videojuegos, del total de las mujeres el 40,6% poseen dicha TD en comparación con el 72,1% de los hombres (Capítulo 3). Al observar las diferencias por clase dentro del análisis cuantitativo, dentro de las mujeres las clases con mayor acceso a consolas son la clase de servicios (48,3%) y las clases intermedias (50%), que si bien se acercan a la mitad de las encuestadas tienen porcentajes mucho menores de los varones de las mismas clases (82,7% y 80% respectivamente).

De las mujeres entrevistadas, solo una se autodefinió como gamer y relató que el acceso a la consola de videojuegos fue un pedido personal.

Sí, había pasado creo que a cinturón rojo o negro y mi papá me dijo “bueno, te compro la Play 4”. Y se ve que su jefe había ido a España y le dijo “¿me podés traer la Play 4?”, ya que él se lleva bien con su jefe, y me trajo una pro, así una de España. Y me dijo “bueno dale, vamos a buscarla. (Lori, 18 años, Comercial 22)- Clases intermedias

Sin embargo, en la mayoría de los casos entrevistados se evidencia que las consolas de videojuegos suelen ser propiedad de los varones incluso en hogares con jóvenes de ambos sexos.

Entrevistadora: ¿Tenés la Wii?

Agostina: Yo la tenía, que la habíamos comprado con mis hermanos, y la vendimos y después mi hermano se compró la Xbox, pero es de él. Pero ponele, compramos entre

todos juegos de baile para usar. Pero él se compró como no sé, 10 jueguitos de lo que quería él. (Agostina, 18 años, ET 27) – Clase de servicios

Entrevistadora: Está bien. ¿Y alguna vez tuviste una consola de videojuegos o algo por el estilo? Tipo no sé, ¿un Family Game, un Sega, una PlayStation, algo así?

Martina: Sí, una Family.

Entrevistadora: ¿Y cuántos años tenías?

Martina: No, no, tenía pero de mi hermano era, y yo a veces jugaba.

Entrevistadora: ¿Y se la habían comprado, se la compró él? ¿Cómo fue? ¿Te acordás?

Martina: Se la regalaron para el cumpleaños. (Martina, 15 años, Comercial 6) - Clase trabajadora

Las mujeres de clase trabajadora tienen consolas en un 29,3%, no alcanzando el tercio de la muestra.

Con respecto a los varones, en todas las clases por lo menos la mitad de los encuestados poseen dicha TD siendo el grupo de menor acceso la clase trabajadora (50%). Entre los casos que no tuvieron, todos fueron por imposibilidad económica excepto el caso de Alex que, si bien no tiene acceso a dicha TD, juega videojuegos con la computadora.

Entrevistadora: ¿Tenés consola de juegos?

Alex: No.

Entrevistadora: ¿Tuviste alguna vez?

Alex: No, mi mamá está en contra (...) Porque dice que “aboba”, que si lo tuviéramos pasaríamos todo el tiempo en eso y que no haríamos otra cosa más que jugar a eso, así que nunca quiso comprar.

Entrevistadora: ¿Y a qué jugás?

Alex: Al Free Fire. Pero ni tanto igual. No juego más de una o dos partidas por día y ahí, y me lo... Hace como tres días que no juego una partida. Y el último día que jugué abrí, jugué una partida, apenas me mataron y no jugué más. (Alex, 17 años, Nacional 17) – Clase de servicios

El resto de varones de todas las clases, recuerdan incluso cierta evolución en la trayectoria de apropiación de consolas de videojuegos, desde el cambio del dispositivo a la evolución de los juegos y la probabilidad futura de cambio.

No, en la Play 2 ya se extendió todo, muchísimos juegos. Jugué al GTA San Andreas, al Bully, al PES, el FIFA, el primer Call of Duty. (Loki, 17 años, Cortazar) – Clase de servicios

Nacho: Yo la verdad sos bastante ahorrador.

Entrevistadora: ¿Pero ahorrás?

Nacho: Sí.

Entrevistadora: ¿Para qué?

Nacho: Y, qué sé yo, para el día que diga “mmm, me gusta este juego, me lo quiero comprar. ¿Cuánto vale? \$800”. Bueno, voy a ahorrar por tres meses y luego a \$800. (Nacho, 15 años, ISDE) – Clases intermedias

En algunos casos de la clase trabajadora, la consola de videojuegos es previa a la llegada de computadora en el hogar.

¿Los primeros juegos? Bueno, es que yo mi experiencia con los juegos fue antes de que venga la primera compu a mi casa, mi hermano, uno de mis hermanastros, se compró la Play Station 2. La Play Station 2 vino con el PES y un juego más que nunca lo jugué y no me acuerdo, porque yo vivía jugando al PES con mis hermanos. A mí me encantaba el fútbol, yo iba a club, todo, entonces jugarlo en la Play era como que podía hacer lo que me gustaba y en mi casa. (...) También jugué al GodofWar, al ResidentEvil, al Devil May Cry. ¿Qué más? A los Dragon Ball, a todos los Dragon Ball. Yo era fanático de Dragon Ball también, las sagas. (...) Sí, en la Play básicamente, porque computadora no tenía, y si la tenía casi ni la usaba, entonces... (Ezequiel, 18 años, Comercial 22) – Clase trabajadora

En esta clase, la compra en el exterior es frecuente, como lo era la compra de otras TD (teléfonos celulares, Capítulo 2) en la clase de servicios. La diferencia está en la compra de un dispositivo de menor recambio, ya que en las entrevistas los estudiantes afirman cambiar de celular en promedio cada dos años y de consola cada cuatro años. Pero también la mayor suma de dinero, la poca oferta de consolas (en donde hay poca competencia y suele ser una sola marca y modelo el más pedido, frecuentemente PlayStation) y los precios bajos en el exterior suelen ser los decisivos de compra. Lori (clase intermedias), Ezequiel y Apolo (clase trabajadora) realizaron la compra de sus consolas en el exterior.

Vendieron la Play y hasta que volvió mi tío de Australia no tuve Play, porque me regaló la Play 2 (traída de allí) (Apolo, 17 años, Comercial 22)- Clase trabajadora

Sí, por ejemplo, yo la Nintendo Switch gracias a la no-novia de (un amigo) me la trajeron de afuera, entonces fue como que me daba la información ellos de cuánto salía, en cómo se la podíamos pagar, yo también investigaba en páginas así tipo 3DJuegos, páginas de... yo qué sé, ¿cómo se llama esto? En eBay pero el eBay de Estados Unidos. (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)- Clase trabajadora

Finalmente, la compra también es visualizada en algunos accesos de esta clase, como de uso compartido.

Ezequiel: tengo la Play 4, que es compartida, no toda mía pero bueno.

Entrevistadora: ¿Compartida con quién?

Ezequiel: Con mi hermanastra, mi hermanastra Nati. Mitad y mitad tenemos.

Entrevistadora: Claro, ¿dónde está la Play?

Ezequiel: La Play en la casa de mi papá, yo vivo en lo de mi abuela. En lo de mi abuela tengo la compu y el celu, que es lo que más uso. Voy para allá los fines de semana, normalmente voy a lo de mi papá o un día a la semana que sé que no tengo clases al otro

día voy y me quedo allá, juego a la Play, voy con otro hermanastro mío, vamos y jugamos a la Play allá. Sí, básicamente juego. Tengo la Switch también, la Nintendo, la Nintendo Swtich. (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)- Clase trabajadora

Como se analizó en el Capítulo 3, existe una relación entre el acceso a Tablets, especialmente en mujeres en la clase de servicios (65% de acceso), que podría ocupar el lugar de la consola de videojuegos (en relación al género). Sin embargo, mientras el 72,1% de los varones tienen consolas (llegando a un 82,7% en la clase de servicios), el 50,7% del total de mujeres tienen tablets. Las diferencias de penetración por sexo de ambas TD son significativas.

Asimismo, los testimonios recogidos no ubican a las tablets como un objeto personal central dentro de la trayectoria de apropiación de TD en las jóvenes entrevistadas.

Entrevistadora: Ah, pero... Vamos por otro tema. ¿Qué cosas, qué dispositivos usás?
Sol: Ahí va. El celular por sobre todo obviamente, y tengo una tablet que me regalaron creo que el año pasado, que no la uso mucho porque es Amazon, entonces tiene todo un sistema operativo raro. Tipo, me la trajeron de afuera, que está buenísimo, pero ponele no está vinculada con Google, lo que retrasa un montón, y la uso pero poco. La uso cuando sí que sí no hay otra cosa. Y si tengo que usar algo que no es ni el celu ni la tablet en la compu de mi vieja. (Sol, 17 años, Cortázar) – Clase de servicios

El poco uso que comenta Sol, se une al hecho de que el resto de entrevistadas mujeres no nombraron la tablet como un objeto personal de uso frecuente. Las mismas se enfocaron más en el uso del celular, y la gran mayoría no aseguró poseer tablet.

Por otro lado, el hecho de que en el caso de Sol la tablet haya sido un “regalo”, podría estar relacionado con una representación social de la tablet como TD relacionada a lo femenino (en contraposición a la consola de videojuegos relacionada a lo masculino) más que con un deseo real de posesión de dicho objeto.

Finalmente, todas las entrevistadas mujeres (excepto Lori, que se autodefine como gamer) afirmaron que la TD que más utilizan es el celular, mientras que en los varones las respuestas oscilaron entre el celular, la computadora y la consola de videojuegos.

5.1.2. Juegos de nenes y juegos de nenas

La división de género en cuanto a la tecnología en el uso parte de la exploración lúdica: el juego. Pero la diferencia entre “cosas de nena y de nene” en la niñez preexiste a lo digital y se constituye como primer diferenciador que se traslada a la actividad online (Benitez Larghi y Duek, 2018). Siendo que las primeras actividades con las TD en general, y con las consolas en particular³⁴, son de juego, la emergencia de juegos para chicos y juegos para chicas ha sido un hallazgo de las entrevistas.

En la clase de servicios esta diferencia se evidencia en el discurso sobre la práctica.

Y, tendría 5 o 6. Ya empezaba a jugar jueguitos como no sé, rompecabezas online o el típico jueguito de cocina online. Ese tipo de jueguitos. O el salón de belleza, así. (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires) - Clase de Servicios

Este grupo reconoce diferencias, pero las expone con cierta incomodidad. Ante la pregunta de si existen desigualdades de género en el uso de tecnología las respuestas son ambivalentes, ya que registran una diferencia que se percibe como una desigualdad con la cual existe cierta incomodidad.

Sol: No, si en cosas muy superficiales como saber usar la Play, o sea, yo aprendí a jugar a la Play este año, mis amigos saben jugar re zarpado porque claro, ellos tenían la Play y juegan a la Play hace años (...) yo tenía la Wii o esas, las de baile, eso seguro los tengo cachadisimos pero el FIFA ponele no lo sé jugar y no me sale jugarlo, y es molesto.

Entrevistadora: ¿creés que hay juegos para mujeres y juegos para hombres?

Sol: No pero sí. No que yo quiera, pero sí que existen. Es eso. (...) Capaz si yo hubiera tenido un hermano varón capaz me compraban uno de futbol y yo aprendía a jugarlo.” (Sol, 5to año Cortázar, 17 años) – Clase de servicios

En las clases intermedias y trabajadora, los estudiantes identifican las temáticas de los videojuegos con definidas representaciones sociales de lo femenino y lo masculino.

Es lo típico, no sé. Hombre, fútbol, jueguitos y no sé, minitas; y mujer, fotos, belleza, tipo *make-up* y todo eso. Así serían como las salidas. (Pipo, 18 años, Comercial 25) - Clases intermedias

Dulce: También jugaba a juegos.com.

Entrevistadora: Ah, ¿y a qué jugabas ahí?

Dulce: Ah, hay muchos juegos ahí de peluquería, de que le cortás el pelo a las chicas, de vestuario, de otros que se tenían que dar un beso y un secretario no los tenía que ver [*Risas*]. Hacían “ti-ti-ti” y cuanto más tiempo duraba el beso, más punto tenía. (...) Pero el Facebook no lo usaba tanto, lo usaba para jugar a los jueguitos nomás. No era que lo usaba para interactuar. Había jueguitos en Facebook, ¿te acordás?” (Dulce, 18 años, Normal 11) – Clases intermedias

³⁴ Si bien las consolas de juego están pensadas desde su producción para jugar, se utilizan para otros fines como el de ver películas, escuchar música y otras actividades comentadas por los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Te parece que hay juegos, tipo videojuegos, que son más para mujeres y más para hombres?
Martina: A mí me da lo mismo porque pueden jugar los dos.
Entrevistadora: No, pero tipo te pregunto como los de fútbol. ¿Más para hombres?
Martina: Como un juego de cocina.
Entrevistadora: Sí, o no sé, o los de maquillaje o cosas así.
Martina: Sí, algunos son para mujeres y otros para varones.
Entrevistadora: ¿Cuál te parece que son más para mujeres? No sé, o que vos juegues, que sean más para mujeres.
Martina: De pintura, el que se juega con las muñecas que tenés que vestir a las muñecas. De Barbie me parece que es.
Entrevistadora: Ah, había uno de Barbie. Y vos de fútbol por ejemplo, ¿jugás?
Martina: Sí.
Entrevistadora: Ah, jugás también a de fútbol. ¿Pero te parece que son más para hombres o más o menos?
Martina: No, para los dos. (Martina, 15 años, Comercial 6) – Clase trabajadora

El reconocimiento de la diferenciación de juegos por género es parte de las representaciones sociales que Martina advierte, pero con las cuales expresa cierta incomodidad.

En definitiva, todos los estudiantes reconocen los estereotipos de género en relación a los videojuegos como una división “típica”. Sin embargo, en las mujeres entrevistadas si bien se constata el uso de videojuegos relacionados a las representaciones sociales “femeninas”, también emerge el uso de otro tipo de juegos relacionados a lo masculino que en su discurso expresan con cierta incomodidad, en palabras de Sol, “es molesto”.

5.1.3. Videojuegos, habilidades y capacidades

A partir de los juegos, se generan diferentes aprendizajes en relación al tipo de habilidades que el juego requiera. La relación entre los videojuegos, habilidades y la alfabetización digital ha sido estudiada en otros trabajos. En los mismos se han hallado efectos positivos de juegos videojuegos sobre la atención (Green y Bavelier, 2012), las habilidades visuales y espaciales (Granic, Lobel y Engels, 2014), la capacidad para resolver problemas (Blumberg, Rosenthal y Randall, 2008) y otras habilidades relacionadas a habilidades cognitivas y digitales (BID, 2019).

Esta situación de aprendizaje, es señalada por los entrevistados en relación al género.

Con los juegos, por ejemplo. Digo, yo tengo una motricidad en la mano que me das un control de play y te aprendo a jugar a lo que sea que estés jugando en dos segundos, soy

rápido, todo. Mi hermana no lo sabe agarrar, pero porque nunca lo usó. Digo, o sea, sí, lo sabe agarrar, lo agarra y se acomoda, pero digo, no lo tiene tan automático como yo. Y eso es una cuestión también de a qué juegan los nenes, a qué juegan las nenas... (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

El “mundo gamer”, como el ámbito de las consolas, videojuegos y sus jugadores, se naturaliza como un espacio masculino. Incluso desde la producción de sus contenidos varios estudios, de diferentes años y lugares, han mostrado la presencia mayoritaria de desarrolladores masculinos por sobre las mujeres, por ejemplo, en Estados Unidos 76% hombres, 22% mujeres y 2% transgénero/no binarios (2005), y en el Reino Unido 70% son hombres, 28% mujeres y 2% no binarios (2020). Lo cual resulta en videojuegos muchas veces con protagonistas masculinos, como muestran las estadísticas 2018 “de los 22 videojuegos más vendidos, 80% tiene como protagonista un hombre” (Sauter, 2018).

Existe evidencia empírica que incluso indica que los jóvenes gamers tienden en mayor proporción a seguir carreras STEM (Hosein, 2018). Siendo que los juegos constituyen un campo masculinizado (el de los videojuegos y de la tecnología) que no es “amigable” para las mujeres, la propensión a que las mismas se interesen por la tecnología es menor.

En este sentido, la evidencia que esta tesis aporta es la construcción, en la muestra analizada, de este proceso desde la infancia.

Algunos entrevistados identifican que los juegos digitales son protagonizados por hombres y muy pocas veces por mujeres, lo que reforzaría la construcción de un campo masculino.

Loki: Y, hay pocos juegos que quisieron romper con esta diferencia de género que empezaran a usar a mujeres como protagonistas.

Entrevistadora: ¿Como cuál?

Loki: El TombRaider.

Entrevistadora: Ah, bueno. ¿Se te ocurre otro más?

Loki: No, de momento que sea una protagonista sola mujer, no. Capaz el último de los Uncharted. Sí. El de Nathan Drake, que es un cazarrecompensas y todo, hay varios juegos, ay cuatro juegos, y el último que sacaron son dos mujeres las protagonistas. (Loki, 17 años, Cortázar)

Asimismo, un varón perteneciente a este grupo gamer comenta cómo cambian las interacciones entre los participantes en los juegos online cuando participa una mujer:

Sí, la proporción de chicas es inferior pero también por un hecho de que a veces no les interesa o tuvieron una mala experiencia inicial (...) cuando hay una chica siempre pasa esto: hay una chica en un equipo y dicen “¡Ah, una chica!”. Hay dos opciones: está el pelotudo de “¡Eh, una chica, andá a la cocina!” (...) los juegos realmente, es una comunidad tóxica y no, porque estás en un... Es como en un partido de fútbol, en el fútbol pasa lo mismo. Con el otro equipo se putean, ¿entendés? En esto también, y con el mismo equipo también porque si la partida depende del otro te puteás, a veces te enojás. Sí, yo con mis propios amigos nos puteamos, tipo “¡Dale, boludo!”, pero o sea no es de mala onda esto, re bien, pero es como así. (...) La otra es como “¡Ah, una chica! ¿Che, querés esto?”, como si les tuvieran que enseñar, “che, ¿te enseñó esto?”, “che, ¿te ayudó?” (...) se la quieren levantar y asumen que es una boluda por ser chica. ¿Entendés? Y es como, es una chica, capaz te hace... Te re gana capaz, ¿vos qué sabés? Varias veces yo a propósito me hice pasar por chica para decir “ay, sí, ¿me enseñás?” y después demostrarle que “ay, te gané, pelotudo” (...) Es entendible, no tiene que ser aceptable, que eso suceda porque es como en una escuela técnica. Un ambiente donde no hay chicas, llega una chica y es como “¡oh!”, a alguno le sale el más primitivo “¡oh, mujer, mujer!” [*Risas*]. A algunos les sale. (Nicolás, 5to año ET26, 17 años)

El campo “tóxico” de los juegos online relatado por Nicolás es comparado en su relato con un partido de fútbol en donde los participantes “putean”. Esta comparación con un campo tan masculinizado como es el fútbol, revela la posición de la mujer de los juegos online, el prejuicio sobre ellas, que tienen menores conocimientos, y el rol “más primitivo” de objeto sexual que el resto de jugadores les otorgan a las chicas gamers e interactúan con ellas con el fin de “levárselas”.

Todas las situaciones planteadas, hacen de los videojuegos cada vez una actividad menos atractiva para muchas mujeres. Es así como las chicas dejan de jugar y pasan, como Violeta, al uso de redes sociales, o a otro tipo de actividades online. La reproducción del campo masculinizado, que comenzó en la cita de Julio (18 años, Mariano Acosta) sobre su habilidad superior -por sobre su hermana- para manejar la TD, se cierra con la exclusión de las mujeres en los videojuegos.

Es el caso de Lila, que nunca tuvo consolas, y de los juegos “de nenas” comenzó a seguir youtubers, algunos relacionados con actividades femeninas -igual que Violeta- como maquillarse.

A los 11, 12, 13 ya no jugaba casi. Seguía viendo videos en YouTube, empecé a ver como los youtubers, empezaron a ser los youtubers. (...) Me causaba gracia, me parecía gracioso. Mi mamá o sea, lo vio como una vez y decía como “bueno, no hay problema, miralo”, medio “es lo que hay” digamos, y después veía muchas... No sé, youtubers como algunas de maquillaje, otras de cocina, que a mí me gustaba mucho también la cocina. Los juegos como que se empezaron a reemplazar por eso, por videítos. (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires)

5.2. LO “FEMENINO” Y LA TECNOLOGÍA

Las representaciones sociales en torno a lo femenino que comenzaron este capítulo, son analizadas por algunos entrevistados en este tercer apartado, enfocando en la última parte la autopercepción de las mujeres y los casos de mediación tecnológica en el campo masculinizado de la tecnología.

5.2.1. Representaciones sociales sobre las desigualdades de género en apropiación de TD

Como se planteó anteriormente, las actividades más “femeninas” en torno a la tecnología entonces estarían por fuera de los juegos, en el campo de la imagen para los varones como explica el siguiente relato,

El sistema les exige tener mucha más imagen que a los chabones (...) también hay una cuestión de objeto de consumo, el cuerpo de las pibas está mucho más sexualizado que el cuerpo de los chabones. (Julio, 5to año Mariano Acosta, 18 años)

La construcción de la imagen personal de manera online, es identificada como la principal apropiación femenina por este joven. Incluso hay mujeres que se reconocen en este paradigma y afirman que les preocupa su imagen en línea:

No subo muchas fotos, es como q es difícil con el autoestima sentirte bien. Siento como que no salí bien (...) Me cuesta un montón salir bien, cuando me saco boomerangs o fotos con mis amigos tardo un montón porque bueno me gusta salir bien, tener buena imagen. (Violeta, 3er año Nacional 19, 15 años)

Si bien existe heterogeneidad, las principales diferencias por género refieren a un predominio de los varones en videojuegos y en las mujeres en los usos de redes sociales -como ocurría con las netbooks del PCI (Zukerfeld y Benitez Larghi, 2015)-.

Pero dichos usos se asientan en representaciones sociales (Jodelet, 1986) sobre el género.

Estas representaciones de lo femenino en relación al saber digital, se evidencian también en las representaciones que los jóvenes tienen sobre sus padres y madres³⁵ (Duek y Benitez Largui, 2018). En casi todos los casos los padres son considerados más

³⁵ “Son los padres quienes ofician como referentes para el aprendizaje, en tanto en el plano familiar se les percibe como las personas más diestras, mientras que son las madres quienes se ocupaban del cuidado y el control –directo o indirecto, manifiesto u oculto, pero siempre cotidiano– de lo que sucede en Internet.” (Duek y Benitez Larghi, 2018:130)

habilidosos o que “se dan más maña” que las madres, sobre las cuales hay comentarios como el siguiente:

(a mi mamá) le cuesta más la tecnología. No es tan ingeniosa como mi papa (Pedro, 4to año Carlos Pellegrini, 16 años).

Mi vieja lo usa muy poquito. Lo usa con lo que tiene y con lo que sabe y ya está. Y mi viejo es intentar flashear más y saber más (...) quiere saber todo. Mi viejo lo tiene más que nada para cocinar.” (Loki, 5to año Cortázar, 17 años)

Incluso los casos en los que el padre tiene menos conocimientos que la madre son relatados como excepciones como relata Nacho, que iguala a las mujeres con los hombres a pesar de que su padre tiene menos conocimientos:

Yo pienso que hacen todo lo mismo, porque tengo literalmente un caso muy particular, que es mi papá que recién este año aprendió a usar un poquitito el WhatsApp y mamá que lo sabía desde que le dieron un celular y dijo “OK, listo, ya sé usar todo” (Nacho, 3er año ISDE, 15 años).

Pese al menor conocimiento del padre, el mismo estaría equiparado con la madre, como si la posición de saber femenina estuviera por debajo de la del hombre. Otras frases que establecen este tipo de comparación son las siguientes: Son igual de capaces las minas (Roberto, 5to año ET 35, 17 años)

En algunos casos, las y los jóvenes profundizan sobre estas diferencias de género y establecen un origen común de todas las desigualdades en torno a lo digital, conectándolas con las desigualdades sociales de género existentes. Que las mujeres sepan menos de tecnología o tengan menores niveles de apropiación digital sucede para los varones “por una costumbre social” (Roberto, 5to año ET 35, 17 años) o por “cómo está estructurado el patriarcado” (Julio, 5to año Mariano Acosta, 18 años). Sin embargo, estas reflexiones son propias de algunos estudiantes particulares, dentro de la clase de servicios y clases intermedias que concurren a escuelas definidas. Julio que participa en política, militando en la misma agrupación que Sol (Cortázar). La militancia es una característica en común, al igual que Tyron y Azul (Carlos Pellegrini), estudiantes militantes que concurren a escuelas públicas con tradición de intervención y actividad política.

Y, quizás Instagram se usa como más... Yo veo que al menos mis amigas lo usan como más seguido, hacen como juegos, etcétera. Y yo lo que veo es como, más en Twitter quizás, sobre todo, veo como más participación de las mujeres en debates sobre... Bueno, la perspectiva de género, que es lo que más se aborda hoy en día, y quizás como que

algunos varones se quedan como más al margen de eso. Quizás porque no están muy informados o porque ideológicamente no creen que tengan que protagonizar eso, pero yo al menos lo veo más de ese sentido. (Azul, 18 años, Carlos Pellegrini)

Otros estudiantes críticos son Roberto, a partir de su experiencia en la escuela técnica (Capítulo 6), en cuantos a roles de género junto con Nicolás que reflexiona sobre la actitud de gamers con las mujeres.

La relación entre la escuela y la trayectoria de apropiación de TD será analizada en el próximo capítulo, pero el género como tema a ser problematizado, es una característica particular de estudiantes de dichas escuelas.

5.2.2. Autopercepción Femenina

La autopercepción de las mujeres en relación a sus saberes fue analizada en el Capítulo 3 en comparación con la autopercepción de los varones.

La autopercepción de las mujeres se encuentra por debajo de la autopercepción de saber de los hombres en relación a la computadora. Al igual que indica la investigación realizada en niños por Sebastián Benitez Largui y Carolina Duek (2018), “mientras que las chicas refieren la preferencia de los dispositivos móviles, las aplicaciones de toma y edición de fotografía y el uso de los servicios de mensajería instantánea, los niños privilegian las consolas de videojuegos y las computadoras” (p. 54).

Como los testimonios en esta investigación realizada sobre jóvenes indicarían, las diferencias cuantitativas registradas coinciden con las representaciones sociales de género en relación a un tipo de apropiación y a dos TD (la computadora y las consolas) específicas. Retomando los apartados anteriores, esta investigación continúa los hallazgos de Benitez Largui y Duek;

Es imprescindible señalar que, en ciertas ocasiones, estas prácticas visibilizadoras conllevan experiencias de discriminación hacia las chicas porque se corren consciente e intencionadamente de lo previsible respecto de las conductas estereotipadas de “actividades de los varones” y “actividades de las mujeres”. La hostilidad aparece, en la palabra de las mujeres, como la clave de la conducta de los y las otras: las conductas que escapan lo estereotipado son muchas veces castigadas y expuestas como vergonzantes (“Hace cosas de *nena*”). La desigualdad de género no solo se fortalece sino que se reproduce en cada una de estas intervenciones que reprocha a los y las pares una elección (o descarte) que no se articula directamente con la expectativa.” (2018:50)

Los testimonios sobre lo “tóxico” del ambiente gamer para las chicas, es una evidencia de esta situación en el mundo juvenil. Siendo testigos de un proceso de cambio cultural en relación a las desigualdades de género, los jóvenes afirman que el

futuro será diferente: “dentro de 10 años si va a estar más parejo” (Pedro, 4to años Carlos Pellegrini, 16 años).

Por otro lado, en las entrevistas a todos los entrevistados se les preguntó cuánto se puntuarían, del 1 al 10, en relación a sus habilidades y conocimientos con tecnología. La media, mediana y moda de todas las respuestas fue 8 (ocho). El sistema de calificación siempre concebía alguien por debajo, usualmente padres o abuelos, y alguien por arriba, frecuentemente alguna persona que cumplía el rol de mediador tecnológico; lo cual ha sido un indicador, junto a las entrevistas en profundidad, del aspecto relativo y comparativo en relación al capital social de la autopercepción.

En las entrevistas a mujeres, existen diferencias sobre la visión sobre los conocimientos del hombre y la mujer en torno a la tecnología. Un grupo, si bien critica a las conductas estereotipadas por género en relación a lo digital, tiene una percepción de más alto capital digital (Ragnedda, 2017) en hombres que en mujeres.

A mí me da la sensación de que los chicos saben más, capaz no conozco muchas mujeres que sepan más de tecnología (Pedro, 4to año Carlos Pellegrini, 16 años).

Me parecen que los chicos saben más (Nacha, 5to año Comercial 11, 17 años)

Otro grupo, no reconoce diferencias entre ambos.

De saber, igual. Hay chicos que no saben nada y hay chicos que sí. (Violeta, 3er año Nacional 19, 15 años)

En cuanto a los resultados de la etapa cuantitativa, es menester destacar que una pregunta causó incomodidad entre los encuestados: “Indique si estas actividades son realizadas más frecuentemente por hombres, mujeres o ambos” (Anexo. Encuesta P43). Varios estudiantes no contestaron la pregunta, tachando las opciones y la pregunta con una cruz. Un encuestado escribió al costado de la misma “está mal”, otro se acercó a la encuestadora y preguntó porqué había una pregunta “machista” en el cuestionario³⁶. Asimismo, los estudiantes que marcaron en la P4 (sexo) la opción “otro”, no reconociéndose en el binario varón/mujer, quedaron excluidos de la misma. La falta de respuesta en disconformidad es una información pertinente que indica la incomodidad ante las diferencias que, para algunos encuestados, podrían representar desigualdades.

³⁶ Esta pregunta la realizó una alumna en la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini. Al contestarle los objetivos de la misma, la estudiante respondió que comprendía, pero al entregar el papel dijo que no quiso responderla de todos modos.

Asimismo, los resultados indican una mayor proporción de varones (en relación a las mujeres) respondiendo que las actividades como leer noticias y ayudar a otros las realizan mas los hombres mientras que sacar fotos por ejemplo, son realizadas mas por mujeres (Capítulo 3).

Asimismo, la representación que los varones tienen de las mujeres es más negativa de la que las mujeres tienen de sí mismas. Los resultados de la pregunta ¿cuán de acuerdo está con la afirmación “Los hombres saben más de tecnología que las mujeres”, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo? (Capítulo 3), indican que mientras el 78,1% de las mujeres encuestadas está “totalmente en desacuerdo”, solo el 54,10% de los hombres lo está. Incluso, el 10,10% de los varones encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación.

Las diferencias del estudio cuantitativo en cuanto a las representaciones sociales que los varones tienen de las actividades protagonizadas por mujeres fueron definidas en relación la imagen, mientras que sus saberes fueron en algunos casos jerarquizados por debajo de los saberes de hombres. Por otro lado, las mujeres estuvieron en su mayoría totalmente en desacuerdo con que los hombres saben más de tecnología que ellas, y también reconocieron como actividad propia informarse sobre noticias - incluso en mayor medida que los hombres-.

Tabla 24. Informarse sobre noticias utilizando TD según sexo

"Informarse sobre noticias" Esta actividad la realizan mas....	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Hombres	0,80%	10,20%	5,20%
Mujeres	16,70%	2,00%	10,30%
Ambos	82,60%	87,80%	84,50%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

En cuanto a las apropiaciones de TD indagadas a partir de la metodología cualitativa, muchas mujeres entrevistadas reconocen diferentes tipos de apropiaciones particulares en donde su rol dentro de un colectivo o su actividad individual con las TD son valoradas grupal o personalmente.

El año pasado aprendí a hacer flyer para la militancia en general y quedé como una de las pocas personas que saben usar Photoshop. (Sol, 5to año Cortázar, 17 años)

Nacha: de diseño uso el Canva, PicArt, para poner de fondo a las fotos (...)

Entrevistadora: ¿Como hiciste el curriculum?

Nacha: En una aplicación (...) Yo lo hice, pero con el diseño (...) alto momento. (Nacha, 5to año Comercial 11, 17 años)

Publico fotos (...) Forme parte del club de fans (...) hicimos como una cuenta *fandom* y ahí si hablábamos, subíamos cosas. (Lila, 3er año Nacional Buenos Aires, 15 años)

Está bueno saber tecnología sabes cómo manejarte en el colegio o de qué forma conseguir cosas para vos, ya sea ropa o un lugar para comer (...) (en referencia a su futura carrera artística) podría llegar como a más, que me conozcan más. (Violeta, 3er año Nacional 19, 15 años)

No en todos los casos, pero el diseño y la imagen, como recordaba Julio, se les impone a las mujeres como un campo dentro del cual deben desarrollarse.

Socialmente ellas tienen la necesidad, la obligación social de construir una imagen. (Julio, 5to año Mariano Acosta, 18 años)

Este aspecto se da en menor medida en varones, “desde edades tempranas las niñas asumen el rol asignado socialmente a su género por el cual deben mostrarse bellas como valor positivo y esperable en el contacto con otros pares y adultos significativos” (Benitez Larghi y Duek, 2018: 54)

Finalmente, el abanico de actividades realizadas por las mujeres y la valoración que los varones realizan de las mismas lleva a preguntarse qué tipo de apropiaciones son valoradas positivamente dentro del capital digital. Por un lado, la moda, el diseño y la comunicación como un área menor y feminizada, de la apropiación de TD, y por otro, los videojuegos y el manejo de computadora -incluidas algunas nociones de programación - como áreas prioritarias dentro de la acumulación de capitales.

5.2.3. ¿Todo futuro es masculino?: carreras y trabajos STEM: Lori y CET

De las mujeres entrevistadas, tres casos desean seguir carreras STEM o dedicarse laboralmente a este campo, mientras que de los varones cuatro casos (dos que concurren a ET y dos que no).

Los tres casos de mujeres que planean estudiar carreras relacionadas a la tecnología, tienen trayectorias de apropiación de TD particulares en donde los mediadores tecnológicos ocupan roles centrales.

El primer caso es el de Lori, la única chica gamer del grupo de entrevistados. En el caso de Lori, ser gamer la acercó a la decisión de su futura carrera, pero es a partir de los mediadores y su trayectoria particular, que la apropiación de TD se orientó hacia estas oportunidades (Helsper, 2016).

Lori es hija única. No ve a su madre hace años, y aclara que la “abandonó”; vive en la casa de su abuela, con su padre y su tío, ambos jugadores de videojuegos en su juventud, según ella recuerda.

Lori: Mi tío antes era como yo, era de jugar mucho a la Play, cosas así, entonces él tenía la Play 2, y el único juego que siempre yo jugaba con él, porque me daba miedo, era Resident Evil. (...) Hasta que en un momento se ve que él tenía mucho trabajo o ya no le interesó más la Play 2 que me quedé jugando yo sola, entonces como que mi tío vio que yo me la pasaba todo el día jugando a ese juego, me empezó a comprar más (juegos), pero ya no de tanto miedo. Y ahí fue como cuando empecé a jugar en consola.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tenías?

Lori: También 7 u 8. (...) Y, ahí ya fui teniendo 9, 10 años. Hasta los 13 creo que lo usé, o 12, que me compraban la Play 3. Sí, hasta los 12 o 13. Me acuerdo que me compró un juego de Cars, de los autos. Después me enteré de que mi papá y mi tío veían dibujos así animados cuando eran chicos de los Caballeros del Zodíaco y Súper Campeones. Entonces los empecé a ver ahí en YouTube y me gustó tanto que le dije “bueno, comprame a ver si hay algún juego de esos”, de los Caballeros del Zodíaco, de Súper Campeones y me lo compraron. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Estos *animé*³⁷ establecieron una conexión con su padre y su tío, con quienes empezó a mirar capítulos de ambas sagas, sumando Dragon Ball y otros dibujos animados que tenían su correlato en videojuegos. Los capítulos y videojuegos de animé, se trasladaron a otros juegos que su padre y su tío disfrutaban (como Mortal Kombat y Street Fighter), que fueron incorporados a la dinámica familiar lúdica.

Yo mucho no soy tanto de Street Fighter y Mortal Kombat, se ve que no me gusta tanto. Pero en un entonces me gustaba y les ganaba siempre mi papá. A mis primos y a otros amigos más les ganaba. (Lori, 18 años, Comercial 22)

A la par de esta actividad familiar, y con consolas más modernas que le permitían la conectividad online, Lori comenzó a tener amigos online con quienes jugaba. Uno de

³⁷Serie animada japonesa. Los animé nombrados por Lori provienen de *mangas* (historietas japonesas) del mismo nombre.

ellos la convenció de instalarse el Fortnite³⁸, donde comenzó su relación con la comunidad gamer.

Lori: Yo tuve la suerte que cuando Demián me dijo “instalate el juego” directamente me llevó a una sala donde estaban todos sus amigos, entonces uno de ellos que se llamaba Leandro, que creo que este pibe estaba enamorado de mí, entonces siempre me ayudaba, trataba de que no me muriera o algo en el juego. Siempre, siempre me ayudaba, me daba las mejores armas, lo mejor de todo.

Entrevistadora: Bueno, ese chico Leandro, que te ayudaba, medio que estaba enamorado. ¿Pero medio pesado o tranquilo?

Lori: No, tranca, tranca.

Entrevistadora: O sea, a vos no te hacía poner incómoda.

Lori: No, éramos amigos, aparte se que ve como que nunca le di bola, entonces... Sí, más que nada sí, porque estaba más entretenida en el juego que en conseguir novio o algo, o sea. Me interesó más el juego y tener amigos para jugar. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Al igual que Nicolás (gamer, 17 años, ET 26) comentó en su testimonio, las actitudes ante las mujeres en la comunidad gamer, son percibidas por Lori en el interés de su amigo Leandro. Asimismo, ella recuerda otras situaciones en donde ser mujer la ayudó.

Entrevistadora: ¿O que te bardearan por ser una chica o algo así?

Lori: No, nunca. No, la verdad que no. Siempre cada que me meto y estoy o en equipo aleatoriamente o en dúo, también dos personas, es como que siempre me llevo bien con la gente y me dicen “uh, te voy a ayudar” o qué sé yo, entonces es como que tengo eso para poder meterme.

Entrevistadora: Todos te quieren ayudar.

Lori: Sí. Por ser una chica más que nada. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Pero la entrevistada también da cuenta de la visión negativa y de menor capacidad que tienen las mujeres en el mundo gamer.

Lori: O sea, en este juego en general muy pocas veces encontré alguna chica jugando, y si encontrás alguna chica es como que pierde al toque. (...)

Entrevistadora: ¿Te han bardeado?

Lori: Sí, porque al principio... era mala. Me dijeron “no, construí bien” y yo no sabía construir [*Risas*]. O no sé, por ahí me mataban tres veces en la misma partida y mi compañero tenía que ir a revivirme, y ya en un momento se pudría, ¿viste?

Entrevistadora: Pero ¿qué te decían? ¿Te decían algo específico porque fueras mujer encima?

Lori: No, me decía “uy, qué boluda, ya te moriste otra vez”. [*Risas*] (Lori, 18 años, Comercial 22)

³⁸ Fortnite es un juego shooter (de disparos) cuya modalidad más común de juego es “Battle Royale” (versión gratuita): 100 jugadores en un mapa con diferentes campañas cuyo objetivo es ser el último jugador en pie. Se puede jugar solo, en dúo o en equipo de 4 personas. Fortnite incluye también una versión “Creative”, que se utiliza mayormente como práctica para mejorar la construcción (aspecto central en la estrategia del juego) y una versión “Save the World” (de pago) cuyo objetivo es defenderse de criaturas tipo zombies y proteger construcciones específicas. Fuente: <https://www.epicgames.com/fortnite/es-ES/home> Relevado el 21/06/2020

La historia de Lori en relación al juego concluye con una autopercepción positiva de altos conocimientos sobre la tecnología y los videojuegos, afirmando que “ya en un momento me volví tan buena en el juego que cuando ninguno de ellos estaba (...) me empecé a animar a jugar yo sola o con otro equipo”. Luego de superadas las barreras iniciales o “pisos resbalosos” en donde la segregación horizontal (Basco y Lavena, 2019) entre pares y la falta de redes de apoyo y protección resulten en la deserción de las mujeres en el mundo de los videojuegos, Lori continuó su interés desarrollando una relación de interés con las TD, cuyos planes futuros incluyen una carrera STEM.

Entrevistadora: ¿Qué vas a hacer cuando termines la secundaria?

Lori: Yo quiero estudiar ingeniería en sistemas.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Lori: Es que no hay nada que me llame la atención ahora. Bueno, aparte de los juegos, ¿no? Me dijeron que estudiando ingeniería en sistemas yo puedo tener un buen trabajo, y yo quiero estudiar en... Digo, yo quiero trabajar en Google. Porque creo que en segundo o en primer año me llevaron de excursión a Google³⁹ ahí en Puerto Madero y me gustó demasiado, pero demasiado. O sea, vi cómo se moviliza la gente, vi cómo son los espacios, vi cada cosa que tenía y me encantó.

Entrevistadora: Pero querés... Podés ser secretaria en Google, digamos. ¿Pero vos querés trabajar en tecnología en Google?

Lori: Sí, sí. (Lori, 18 años, Comercial 22)

La trayectoria de apropiación de TD de Lori tuvo varios mediadores tecnológicos masculinos, que proveyeron el andamiaje lúdico a partir de los videojuegos para acercarla a la tecnología. Es desde allí que se despertó su interés, lo cual ella reconoce de alguna manera en su testimonio a través de lo relatado sobre su padre.

Entrevistadora: ¿Por qué creés que hay pocas chicas en tecnología? En los juegos, en el Fortnite...

Lori: No les llamará la atención.

Entrevistadora: ¿Pero por qué creés que pasa eso y a vos sí te llama la atención?

Lori: No lo sé. Yo en mi caso a mí me llama bastante la atención los juegos y todo eso porque básicamente mi papá cada vez que le pido algo en vez de darme bola me dice “tomá, quedate con este juego” o algo así, ¿me entendés? Entonces yo creo que por la forma en cómo vive cada uno, digamos. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Los otros dos casos en que las trayectorias de apropiación de TD derivaron en el interés por carreras STEM, son las hermanas Burbuja y Estrella. A diferencia de Lori, ninguna tiene una trayectoria gamer y no estaban muy interesadas en tecnología. Fue su la

³⁹ La mención a trabajar en Google (dentro de las 5 empresas más valiosas en capital, creativas en formas de empleo e importantes a nivel internacional), como parangón del trabajo en STEM o IT, representa el interés por las TD y la tecnología. La íntima relación que Lori tiene con las TD se evidencia en su trayectoria de apropiación de TD.

participación en la organización Chicas en Tecnología un punto de inflexión en su trayectoria de apropiación de TD.

En tercer año fui a Chicas en Tecnología, nos mostraron cómo era la tecnología, nos interiorizaron un poco en ese tema y me terminó gustando, y hasta hoy sigo haciendo un montón de cosas relacionadas con eso. (Burbuja, 17 años, Comercial 22)

Fue el profesor que nos dijo “vayan porque les va a gustar” y dijimos “bueno, vamos”. Fuimos al primer día y salimos fascinadas. O sea, desde las actividades que hicimos hasta las charlas que nos dieron. Y ahí empezó todo, ese día. Como la frase que fue con la que nos dieron la bienvenida de “una no puede ser lo que no ve”. Uno ve abogados, contadores en todos lados para lo que es nuestro entorno, pero programadores no es muy común. Entonces esa frase es como clave. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

Es a través de programas que “motivan, inspiran y dan herramientas a la próxima generación de innovadoras en tecnología y emprendedorismo”⁴⁰ que Chicas en Tecnología fomenta la inclusión de jóvenes mujeres en vocaciones tecnológicas. El proceso de aprendizaje de las entrevistadas que forman parte de Chicas en Tecnología comprendió dinámicas de autoregulación y co-regulación (López Vargas y Hederich Martínez, 2010), planteando diferentes objetivos educativos a partir de tutores y andamiajes.

Con mi hermana en Chicas en Tecnología hicimos un prototipo de app que después cambió a programa (...) Lo veíamos mismo en el colegio porque por ejemplo una de las consignas de Chicas en Tecnología es que teníamos que ver un problema que lo veíamos de cerca (...) creo que fue el mayor desafío que pudimos al fin dar fruto porque empezamos sí diciendo “ay, no voy a entender nada, tenemos miedo” pero las mentoras en eso fueron clave. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

El rol de andamiaje de las mentoras, Chicas en Tecnología como mediador tecnológico y la retroalimentación de las hermanas que comparten la experiencia escolar y dentro de la organización, impactaron en sus trayectorias de apropiación de TD a partir de las oportunidades que ellas prevén para su futuro. Es en este sentido, que reconocen como estas experiencias cambiaron sus planes académicos y laborales orientándolos hacia carreras STEM.

Burbuja: Desde que empecé en Chicas en Tecnología sabía que quería una carrera relacionada con la tecnología (...) Maestra me decían mucho, hasta la primaria me decían “quedarías muy buena como maestra”.

Entrevistadora: ¿Quién te decía?

Burbuja: Todos. Mis profesores, mi mamá, porque yo me llevo muy bien con los chiquitos. Y ya había un momento en el que decía “pero yo no quiero ser maestra”, pero

⁴⁰ Relevado el 23/06/2020 de <https://www.chicasentecnologia.org/>

me lo repetían tanto que dije “bueno, tal vez voy a intentarlo, si tanto me lo dicen...”. Pero después de Chicas en Tecnología fue como “no, maestra no quiero ser, quiero ser esto”.
Entrevistadora: Claro, ¿pero antes no sabías que existía?
Burbuja: No, no sabía. (Burbuja, 17 años, Comercial 22)

El punto de inflexión que representa Chicas en Tecnología en la trayectoria de Burbuja y Estrella, dan cuenta de la centralidad de los mediadores tecnológicos en la inclusión de las mujeres en la computación, programación y carreras STEM. Al igual que Lori, cuya inclusión fue a partir de los videojuegos, el campo masculinizado evidencia una resistencia a la participación femenina, a partir de los insultos en los videojuegos, o “molestias” de varones por actividades focalizadas en la motivación de chicas.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 5

Las diferencias entre el acceso entre hombres y mujeres a consolas de videojuegos durante en la infancia, impactan en las trayectorias de apropiación de TD de los individuos asociando a la tecnología de formas diferentes que resultan en desigualdades. Sin embargo, el punto central de dicha desigualdad está en la disponibilidad efectiva de la TD más que en el acceso en el hogar. Es decir, no basta con que existe una consola en el hogar, sino que la misma pueda ser utilizada por las mujeres (no sea propiedad de los varones de la familia, tenga juegos del gusto de las chicas, etc.)

Asimismo, la división entre juegos de mujeres y juegos de varones, la poca oferta de personajes femeninos y el ambiente poco amigable para desarrollar una trayectoria de apropiación de TD ligada al juego (por ejemplo, en la comunidad gamer), excluyen a las chicas de la exploración a través de las consolas y los videojuegos. Es así como las representaciones sociales de género se trasladan a lo digital configurando roles definidos, en donde los varones a partir de los juegos de estrategias desarrollan habilidades específicas propias de trabajos y carreras STEM, mientras que los juegos orientados a lo femenino se realizan con la belleza y el diseño, reforzando la estética como valor personal y profesional en relación a la tecnología. En este punto, la tercera brecha digital de oportunidades se une a la brecha de género en tecnología (Castaño, 2008), siendo menos probable que las chicas se orienten a una carrera ligada a la tecnología.

En definitiva, los resultados expuestos en este capítulo presentan profundas desigualdades de género a lo largo de trayectoria de apropiación a partir del juego, que presentan casos de interés femenino mediados por mediadores tecnológicos. A diferencia del capítulo anterior, donde los mediadores proveían el andamiaje para el acceso a TD, la centralidad de los mismos en el caso de Lori, Burbuja y Estrella, se relacionan con la apropiación a partir de la motivación e interés. Mientras que el interés en los varones era a partir de los “juegos de niños” (consolas y videojuegos, que decantaron en un interés por la tecnología en algunos casos), el interés femenino fue “despertado” por los mediadores. En Lori fue de manera espontánea, por los videojuegos -actividad compartida con su tío y su padre-. Pero en las hermanas entrevistadas ocurre de forma “inesperada”, gracias a Chicas en Tecnología y su propuesta educativa que promueve la inclusión de jóvenes mujeres en el campo STEM.

Retomando la hipótesis de la auto limitación en las mujeres planteada en las conclusiones del Capítulo 3, los testimonios de mujeres abordados en este capítulo demostraron que juegan, crean, y usan consolas, dentro del rango de posibilidades presente evidenciando cierta incomodidad con las posiciones en relación a la desigualdad digital en la cual se encuentran, en relación a los hombres. Sin embargo esta incomodidad no se traduce en un cuestionamiento por las condiciones desiguales a las cuales se enfrentan durante su trayectoria de apropiación de TD. La naturalización de la desigualdad digital de género, no permite una flexibilidad completa (como se analizará en el Capítulo 7), sino que muchas veces genera un proceso bajo el cual las mujeres sienten que “los hombres saben más”, ubicándose en posiciones inferiores en relación a los TD.

Más que un proceso de auto limitación, estas situaciones se asemejan a lo observado por Pierre Bourdieu en *El Baile de los Solteros* (2004) definido en el concepto de que dichas situaciones en relación con los TD “no es para mí”⁴¹, que exponen un desinterés en actividades socialmente representadas como masculinas.

Al evidenciar que las consolas y las computadoras no son las TD predilectas para ellas, así como la programación, el campo de acción de las mujeres se recorta,

⁴¹ Bourdieu utiliza dicho concepto para señalar la imposibilidad de los varones en bailar y/o interactuar con mujeres, incluso teniendo intenciones de amistad o pareja con las mismas. A partir de la inexperiencia y timidez (mas la concepción que en la cultura rural que describe no existen las relaciones neutras entre sexos), los hombres se alejan de la posibilidad de conseguir pareja excepto que sus padres indiquen lo contrario, interiorizando que dichas actividades (relacionadas a otras clases sociales y a la vida urbana) no son para ellos.

quedando bajo su dominio tareas que reproducen la división de trabajo sexual históricamente construida: las tareas relacionadas a embellecer una producción (el diseño), por ejemplo. En este caso sería la posición desigual de género, incorporada y reproducida, la que forma parte de las trayectorias de apropiación de las mujeres y/ de sus propias representaciones sociales sobre el género femenino.

CAPÍTULO 6: LA ESCUELA Y LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DE TD

Los capítulos anteriores se abocaron al análisis de los inicios de las trayectorias de apropiación de TD en los jóvenes que componen la muestra de este estudio. Estos inicios no solo fueron de acceso y de uso, sino que avanzó hasta el desarrollo de la

apropiación de TD por clase, estableciendo relaciones entre el cambio del celular y las DSE, los juegos y el género. Si bien dicho período etario coincide con la escolarización de los entrevistados, es en este capítulo donde se introduce la dimensión de la escuela.

El análisis de la escuela en el desarrollo de la apropiación de TD tiene dos ejes centrales de análisis. En primer lugar, al componerse por jóvenes, la escuela es el primer lugar de sociabilización: “la vida escolar es el contexto básico o crucial de la juventud” (Aries, 1987 en Acosta, Cubides y Galindo, 2011:79). Es la actividad principal de la población de este estudio (que incluye solo a jóvenes escolarizados). La particularidad de este estudio, es que al analizar la apropiación de TD por clase social, la elección de la escuela (Van Zanten, 2008) podría tener un efecto secundario (Boudon, 1973) en el tipo de apropiación. El tipo de escuela, en relación a las DSE, podría ser un punto nodal de la trayectoria de apropiación en jóvenes.

En segundo lugar, dicha población está compuesta por jóvenes que asisten a escuelas públicas. Las mismas fueron parte del Programa Conectar Igualdad hasta el año 2018 como se explicó en el marco teórico. De esta manera, en las técnicas de recolección de datos de esta tesis, se consultó sobre dicha política pública constatando,

- a) un alto porcentaje de acceso a las netbooks del programa (Capítulo 3 y entrevistas),
- b) presencia de las netbooks en los relatos sobre acceso y uso de TD,
- c) su vigencia en los temas de conversación sobre acceso y uso.

Nuevamente la escuela, en relación a la apropiación de TD, se hace presente como punto nodal para esta investigación. Un hallazgo significativo en las entrevistas realizadas, ha sido la relevancia de las netbooks entregadas durante la escuela primaria bajo el Plan Sarmiento del GCABA, que también será tomado en el análisis.

Es a partir de estos dos ejes principales que se organiza este capítulo.

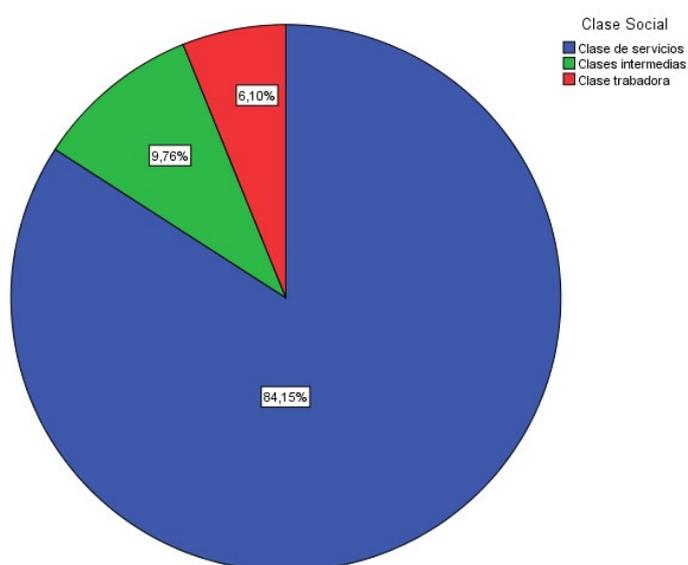
6.1. LAS ESCUELAS: CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS Y ESTUDIANTADO

Todos los entrevistados para esta tesis fueron escogidos mediante un muestreo estratégico por cuotas, a fin de captar jóvenes de diferentes clases sociales. La escuela a

la cual concurrían no era un requisito para la conformación de la muestra, sin embargo, esta resultó en algunas coincidencias entre los resultados del capítulo 3 que indican el ISSAS (a partir de la comuna) y la composición de clase social por escuela.

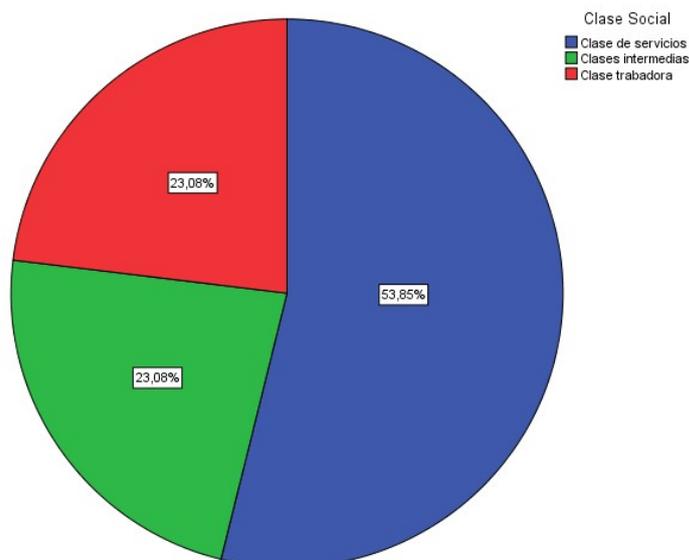
En el trabajo cualitativo, se realizaron entrevistas a estudiantes del Pellegrini y el Nacional 19, únicas escuelas que coinciden con el análisis cualitativo. La composición por clase de dichas escuelas es la siguiente:

Gráfico 6. Composición por clase en la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Gráfico 7. Composición por clase en la escuela Nacional 19



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019”

Como se observa en los gráficos, existe heterogeneidad en las escuelas encuestadas. En el análisis cualitativo también emergió la diversidad de clases sociales en las escuelas a la cual concurrían las jóvenes.

Es a partir de esta heterogeneidad que se realizará la caracterización de las escuelas, por lo cual no se organizará por clase social ya que se observan otras relaciones entre los tipos de escuela y las características de los estudiantes que allí concurren. Si bien no se prevé realizar un análisis de dichas instituciones, es menester rescatar algunos aspectos coyunturales e institucionales que ayuden a caracterizar y comprender el desarrollo de las trayectorias de apropiación de TD de los jóvenes que allí estudian.

6.1.1. Entre la escuela de elite y una “buena escuela”

Los estudiantes de más alto DSE, pertenecientes a la clase de servicios, con más fácil acceso a TD en la infancia, se ubicaron en las escuelas públicas más prestigiosas (Jackson, 2013; van Zanten op. cit.; Ball, 2003) de CABA, dependientes de la Universidad de Buenos Aires: el Colegio Nacional Buenos Aires, y la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini. De las escuelas a las que concurren los estudiantes encuestados y entrevistados, son las únicas donde se debe rendir examen de ingreso, lo cual implica un proceso de selección que no está presente en el resto y que está asociado

a conocimientos previos o “capacidades” académicas o intelectuales del estudiantado que allí concurrirá.

Aparece la oportunidad o el comentario de una profesora que me dice “mirá Lila, vos tenés capacidades, mi hijo fue al Pellegrini”, sería “tenés una mente totalmente abierta como para poder a uno de los colegios estos”, y además que en esa escuela sufrí *bullying*, entonces como que mi profesora me dijo “mirá, en esta escuela la vas a pasar bien, son gente... son pibes como vos, que te interesa la política”, ese tipo de cosas.(...) y nada, después el arte, qué sé yo, la literatura siempre me gustó más también, leía bastante de chica entonces como que la profesora me dijo “mirá, la vas a pasar piola en este colegio, lo sé de experiencia por mi hijo que fue al Pele, que son parecidos”. Entonces ahí entró como la idea, le dije a mi mamá, mi mamá me dijo “si querés entrar entrás, hacés el ingreso”. Nada, el novio de mi vieja tiene familia que fue, los sobrinos fueron y siempre como que también pensó. (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires)

Lila comenta que la recomendación basada en sus “capacidades”, las referencias lo similar (“pibes como vos”) desde los intereses en política, arte, literatura y referentes (hijo de docentes, familia del novio de la madre), crea un circuito de cierre social (Bourdieu y Passeron, 1967; Van Zanten, 2008) en la elección de escuela en donde los pares comparten la clase social y se reproduce.

Los estudiantes de estas escuelas de elite son quienes tuvieron acceso a computadora “desde que tienen memoria” en el hogar, naturalizando las TD dentro del entorno familiar. El acceso a celulares ha sido mediante la compra de equipos nuevos, de alta gama o marca Iphone, cuya reposición es a simple pedido. Estos jóvenes también suelen poseer consolas de videojuegos para entretenimiento junto con otras TD (tablets, notebooks, parlantes, cámaras fotográficas profesionales, etc.) que denotan la posición dentro de la estructura social en relación a las DEO y a las desigualdades digitales.

Estas trayectorias de acceso y apropiación de TD privilegiadas, se extienden al resto de los estudiantes de la clase de servicios que no concurren a estas dos escuelas, pero también realizan su elección educativa en búsqueda de instituciones prestigiosas. Sin embargo en este segundo grupo, la endogamia dentro de las dos escuelas de elite tradicionales de CABA, es vista como algo negativo:

Empecé a cursar primer año en el Nacional Buenos Aires. Mi hermana cursaba ahí y me pareció una buena idea. Primer año me quedé libre de ese colegio y me cambié al Acosta. (...) El Nacional es que es un colegio súper endogámico, que es un colegio donde tu vida gira en torno al colegio, gira en torno a lo que podés hacer para con el colegio, que es un colegio con un montón de nivel y un re buen colegio pero me parece que es eso, que tenés que estar dispuesto a que se convierta en tu vida. (...) Dentro del Acosta tenía algún que otro conocido pero no es muy relevante, pero aparte es un colegio de los colegios de Capital Federal que no son el Nacional, no son el Pellegrini, que tienen un buen nivel dentro de todo. Los demás colegios que tenía eran colegios que por ahí eran muy distintos en cuanto a nivel, y tampoco quería... Digo, mis viejos no querían tampoco que tuviera

una educación de... digo, como... no me sale la palabra. Que la pasara así nomás. Digo, no querían que la pasada por el colegio fuera algo así nomás sino que me quedara con algo del secundario. (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

El “nivel”, en referencia al aspecto académico, es una característica buscada para todos los estudiantes de la clase de servicios de estos tipos de escuela (o para sus familiares que comparten o son el primer decisor en la elección de escuela). Este nivel podría parecer una estrategia de reproducción de clase mediante el logro educativo (Goldthorpe, 2010); sin embargo la adscripción de clase prevalece a partir de otro tipo de características en común que los miembros de esta clase despliegan en relación a la escuela y las TD. Uno de los aspectos principales de la clase de servicios, y más específicamente la elite intelectual, en relación a la elección escolar es la relación de la misma con el capital político: elegir una escuela pública es un acto político (como se explicará a continuación). Sin embargo, no será cualquier escuela a la cual se concurra, sino alguna con “buen nivel” en relación al capital educativo y cultural que permitan reproducir mecanismos de adscripción de clase para los estudiantes.

En el ejemplo de Julio, al quedarse libre en el Nacional, podría haber optado por ir a una escuela privada, pero continuó eligiendo una escuela pública. Si bien Julio no dio muchas explicaciones sobre dicha elección, los entrevistados exponen una relación fuerte con la educación pública. Familiares docentes de instituciones de gestión pública y/o que estudiaron o estudian carreras de grado en universidades públicas (en su mayoría la UBA), son algunos de los referentes, decisores o consultores en la elección de la escuela secundaria.

Tiara: (fui al primario) al Primera Junta, ahí sí. (...) a mis padres les parecía una buena institución pública. Siempre fuimos de educación pública.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Tiara: Primero por principios supongo, porque creemos que la educación pública es igual de buena. Fue bajando, ¿no? Debido al tiempo, pero creemos que la educación pública, primero como es gratuita, está igual de buena y vas a poder obtener cosas que quizás en la privada no, que la privada es así como más cuadrada. Y bueno, mis padres. Mis padres eligieron eso, nada. (Tiara, 18 años, Nacional 17)

Hay una comparación tácita con la educación privada al enunciar que la educación pública es “igual de buena” a su contrario. Sobre la educación privada, pocos estudiantes se pronunciaron. Pero incluso ante la posibilidad de pagar por la educación, a partir del capital económico de esta clase, la elección por el servicio público es una cuestión de “principios” como aclara Tiara. La calidad es lo principal.

Un colegio privado la verdad que no. No recuerdo que lo hayan pensado la verdad.
(Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

Como reafirma Tyron, no está dentro de la oferta familiar. Incluso para Violeta, a la hora de elegir escuela, las opciones que le dio su madre fueron todas escuelas públicas, si bien tenía posibilidades de pagar una escuela privada. Incluso su hermana Agostina (18 años, ET 27) reconoce que, a la hora de elegir una escuela, parte de la elección fue porque “era un buen colegio”. Lo importante para su madre era que vayan a buenas escuelas.

Violeta: Mis hermanos van a la 27 y es una escuela de química, y me parecía súper difícil esa escuela y no quería ir. Y nada, y mi mamá fue a esa escuela.

Entrevistadora: ¿Al Nacho?

Violeta: Sí, mi mamá fue al Nacho cuando era adolescente y me dijo “podés ir a esta escuela” o a otras dos que me había dicho. (Violeta, 15 años, Nacional 19)

Todos los estudiantes que estudian en las escuelas nombradas hasta aquí, planean continuar su educación. Asimismo, muchos de los jóvenes de esta clase, realizan otro tipo de estudios en instituciones que certifican (de alguna forma) el mismo.

Mi viejo fue al IVA⁴² cuando estaba en primaria. No sé si tiene honestamente algo que ver pero supongo que lo conocen de ahí. Y ese es un ambiente muy sano, es un jardín mucho más creativo por así decirlo. (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

Yo estoy en el conservatorio y este año termino como la primera tecnicatura, que es lo que te dejan hacer sin el título secundario básicamente, y ahora lo que me quedaría por hacer es la tecnicatura superior, que básicamente como que agrava un poco y me da un poco más de peso en el título que en realidad yo tengo a partir de este año. (Sol, 17 años, Cortázar)

La frecuente titulación oficial que otorgan todas las instituciones donde realizan estas actividades, son una particularidad que distinguen a esta clase de las siguientes.

Retomando el Capítulo anterior sobre género y consolas de videojuegos, la exclusión de la mujer en tecnología es criticada en los varios estudiantes que concurren a estas escuelas y que participan en actividades de militancia política. La participación en manifestaciones a favor del aborto seguro, legal y gratuito, y la temática de género dentro de la curricula escolar, ocupa un rol inesperado de mediador digital, visibilizando situaciones de brecha digital de género.

⁴²Instituto Vocacional de Arte "Manuel José de Labardén". Proyecto de educación artística bajo la perspectiva de Educación por el Arte. Julio va desde el Jardín. Otra entrevistada (Sol, 17 años, Cortazar) concurre desde primaria. Otorga títulos oficiales. Relevado el 12/6/2020 <https://www.buenosaires.gob.ar/cultura/ensenanza-artistica/instituto-vocacional-labarden>

(Hago actividades) de militancia, militancia. No sé, hace poco hice un video de cara al 8 de agosto por el aborto y también había hecho un video por Santiago Maldonado, cosas así. (Azul, 18 años, Carlos Pellegrini)

En este ejemplo también, la escuela se expone como el espacio en donde clase y apropiación de TD se ponen en juego socialmente en el mundo juvenil. A partir de su posición en relación a las DEO, Azul y su familia escogieron una escuela que le permita desplegar mecanismos de reproducción basados en la adscripción de clase. Su militancia política sumada a su trayectoria de apropiación de TD privilegiada, se condensa en actividades y usos de la tecnología en la escuela como escenario privilegiado de la cotidianeidad de las juventudes.

6.1.2. “Me la recomendaron”

Los estudiantes descriptos anteriormente acumulaban en mayor medida los capitales económicos, cultural-educativo y social, dentro de la clase de servicios, concurriendo a escuelas relativamente homogéneas en donde primaban decisiones a partir de la el prestigio, la calidad y lo público.

La característica en común de los estudiantes que serán caracterizados en este grupo a partir de su elección escolar, es la recomendación. La composición de este grupo es más heterogénea que el anterior, comenzando por los estudiantes de clase de servicios con menor acumulación de capitales económico, cultural-educativo y social, dentro de la clase de servicios. Es el caso de Alex, quien concurre al Nacional 17 y su madre es óptica contactóloga.

Alex: Voy al Nacional 17, en Acoyte y Rivadavia. Voy a quinto año. Tengo 17 años.

Entrevistadora: Bien. ¿Por qué elegiste esta escuela?

Alex: Por mis hermanos. Porque me quedaba a diez cuadras.

Entrevistadora: ¿Hermanos más grandes que ya habían ido ahí?

Alex: Claro, sí. Que estaban cursando el mismo año que yo entré a primero.

Entrevistadora: Bien. ¿Y por qué ellos fueron ahí?

Alex: Porque es un colegio que quedaba cerca, que iban amigos y que conocían ya gente que iba ahí y quisieron ir ahí. (Alex, 17 años, Nacional 17)

La recomendación ya es externa al núcleo familiar y la decisión parece estar más en manos del estudiante que de la familia, otorgando mayor independencia al mismo respecto de su educación.

En este grupo también se encuentran estudiantes de clases intermedias con DSE más alto dentro de esa clase, como es el caso de Nacha, cuyo padre es mecánico y su madre oficinista.

Entrevistadora: Ahora sí, Nacha. Contame a qué escuela vas, por qué elegiste esa escuela y a qué escuela ibas en la primaria.

Nacha: Iba a la escuela República del Perú en Gaona y Segurola. Después hice todo primaria ahí, secundaria hice en el Copello, primero y mitad de segundo año.

Entrevistadora: ¿Qué Copello?

Nacha: Ángela Copello (Privado). De Floresta. Y después me pasé al Comercial 11.

Entrevistadora: ¿Cuándo te pasaste al 11?

Nacha: A mitad de segundo año.

Entrevistadora: ¿Y por qué?

Nacha: Porque no me gustaba el ambiente que había. Te trataban mal los profesores.

Entrevistadora: ¿Ah, sí?

Nacha: Sí.

Entrevistadora: ¿Por eso te pasaste? ¿Y alguien te recomendó “bueno, andá al 11”?

Nacha: Mi hermana repitió y se fue al 11, después yo me fui con ella. (Nacha, 17 años, Comercial 11)

Nacha pasó de una escuela privada a una pública. Al contrario del grupo anterior, la defensa de la escuela pública ya no está presente como razón decisora de la elección de escuela: incluso la privada es considerada de más alto nivel educativo.

Entrevistadora: ¿Y estás contenta con la escuela o más o menos?

Nacha: No tiene mucha como capacidad.

Entrevistadora: ¿Cómo capacidad?

Nacha: Como el temario, está muy atrasado. Mi hermana en tercer año (en el Copello) estaba haciendo lo que yo estoy haciendo ahora en quinto. (Nacha, 17 años, Comercial 11)

Si bien el nivel, “capacidad”, se percibe por debajo de la escuela privada -incluso el temario se describe atrasado-, la decisión se apoya en la relación con los docentes y el “ambiente” más relajado de la nueva escuela. En este punto, la “perdida” de nivel académico, es suplida en el caso de Nacha por otras estrategias compensatorias (Bourdieu, 2012b) familiares que asegurarán la posición de clase (capital económico, etc.).

Las trayectorias de apropiación de TD de estos estudiantes son heterogéneas, si bien todos registran menor acceso y disponibilidad que las clases anteriores: no tienen numerosas opciones de computadoras (solo una personal, netbook o notebook por ejemplo) ni tampoco otras TD lúdicas (como cámara fotográfica o tablets).

Al igual que en la clase de servicios, algunos estudiantes de las clases intermedias realizan estudios complementarios al cursado de la escuela media. Estas actividades -

especialmente las certificadas- se presentan como “estrategias desde abajo” (Goldthorpe, 2010) de estudiantes para acumular capitales en términos de ventajas y oportunidades.

Algunas actividades, como el cursado de idiomas, otorgan una certificación, mientras que otras -a diferencia del grupo anterior- son puramente lúdicas o deportivas.

Entrevistadora: ¿Estudiás idiomas? ¿Hacés deporte?

Estrella: Sí. [*Risas*]

Entrevistadora: ¿Qué hacés?

Estrella: Básicamente hago de goma mi día, como que es sin fin. Yo el año pasado terminé seis años de inglés y este año terminé seis de francés, (...) hasta el año pasado hacía patinaje artístico desde los 4 años. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

6.1.3. La escuela del barrio

Entre las clases intermedias (los estudiantes con más desventajas dentro de dicha clase) y la clase trabajadora, se encuentran escuelas entre las comunas con menor ISSAS. La elección de las mismas se corresponde a la cercanía respecto del hogar (Van Zanten, 2012).

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esa escuela o cómo llegaste a esa escuela?

Lori: Bueno, yo en realidad había repetido primer año en un colegio.

Entrevistadora: ¿En dónde?

Lori: En la Manuel Belgrano, pero de Bellas Artes.(...) Bueno, entonces repetí, mi papá me dijo para buscar otro colegio, aparte es difícil conseguir uno que acepté gente que repitió. Y encontramos uno donde justamente quedaba a cinco cuadras de mi casa y nada, entré. (Lori, 18 años, Comercial 22)– Clase intermedia

Finalmente, quienes poseen mayor acumulación de desventajas de origen concurrían a escuelas cercanas y la elección estaba supeditada mayormente a la distancia del hogar. La decisión según el relato de los jóvenes, es de los padres.

Meli: En la primaria iba una que está por mi casa que es el Luis Federico Leloir que es el colegio N° 8 del Distrito 19, que está por Roca creo que es.(...) Porque es la escuela más cerca donde me quedaba de mi casa.

Entrevistadora: ¿Y la eligieron tus papás esa?

Meli: Sí, la eligieron ellos porque me quedaba más cerca de ahí.

Entrevistadora: ¿Y la secundaria?

Meli: La secundaria no, fue porque yo me iba a anotar en un colegio que estaba por acá, por el Parque Rivadavia, pero como era muy lejos. (...)Mi mamá me dijo que ese colegio no porque ya fue mi hermana y tuvo problemas ahí.” (Meli, 18 años, Liceo 12) – Clase trabajadora

Dante: Sí, desde chiquitos. Al jardín también.

Entrevistadora: ¿Los dos fueron desde jardín? ¿Y por qué eligieron esa escuela?

Rober: Es la más cercana y es la escuela que eligió mi mamá.

Dante: Ajá.

Entrevistadora: Y, ¿pero sabés por qué la eligió tu mamá?

Rober: Mis hermanos iban ahí, entonces íbamos nosotros. (Robert, 15 años, y Dante, 16 años, Carlos Mujica) - Clase trabajadora

En los casos de Dante y Rober, su madre trabaja en la Cooperativa de la escuela hace años, por lo que la relación de la familia con la escuela antecede el ingreso de los estudiantes. Lo mismo ocurre en el caso de Martina:

Martina: (la secundaria) La elegí yo porque es más cerca de mi casa.

Entrevistadora: ¿Y por qué eligieron (sus padres) esa primaria? ¿Sabés?

Martina: Porque era más cerca y ahí iba mi papá, mi mamá, fueron a esa escuela. (Meli, 18 años, Liceo 12) - Clase trabajadora

El aspecto central en las estrategias familiares de reproducción social de los estudiantes que concurren a estas escuelas, es que los jóvenes estudien. El logro educativo como estrategia “desde abajo” (Goldthorpe, 2010) emerge en los testimonios a partir del apoyo de los padres de este grupo, que insisten que sus hijos estudien sin detenerse en la elección de escuela.

En este grupo las trayectorias de acceso y apropiación de TD son sumamente heterogéneas, ya que se encuentran estudiantes con computadoras, celulares y consolas, hasta estudiantes que no poseen ninguna de dichas TD en su casa (solo el celular de algún familiar). Dentro de estas escuelas es que podría encontrarse el tipo teórico o ideal de “desconectado” o “excluido”. Sin embargo (como será retomado en el Capítulo 7) dicho parangón no ha sido registrado.

Por último, las actividades extra escolares de este grupo son en su mayoría deportivas o de sociabilización (juntarse con amigos). No se registraron estudios de idioma o actividades que otorguen algún tipo de certificación.

Hago boxeo en un club. No me acuerdo cómo se llama, pero está por Parque Chacabuco. (Meli, 18 años, Liceo 12)

6.1.4. La técnica: encuentro entre clases

Un último apartado es para los estudiantes de las escuelas técnicas, en donde se encuentran 3 hombres y 1 mujer de las tres clases sociales. La influencia de las DEO en este caso, se evidencian no en la elección del tipo de escuela, sino en los objetivos de

dicha elección. Para la única mujer entrevistada de escuela técnica (clase de servicios), la escuela técnica entra entre las instituciones escolares con buen nivel académico.

Agostina: A mí me interesaba más el tema de los colegios de artes, pero el que me quedaba más cerca, que es el que está por Lope de Vega, no me acuerdo el nombre (...) el de cerámica. Fui a verlo y no me gustó como el título que salías, y también eran los horarios como re exigentes. Y después está el FADER que quedaba por Flores y me quedaba re lejos, y tenía 13 años para viajar en bondi y como que me daba miedo... O sea, el cambio, digamos. Y nada, fui a la N° 27 porque iban mis hermanos, me quedaba cerca y no sé si me gustaba mucho la química, pero bueno, era un buen colegio por más que tenía un año más.

Entrevistadora: ¿Y ahora te gusta la química o más o menos?

Agostina: No voy a estudiar algo con química, así que... [*Risas*] (Agostina, 18 años, ET 27)

Entre los casos de acumulación de capitales intermedios, encontramos a Nicolás (clase de servicios, madre docente) y Roberto (clase intermedia, padre abogado que se dedica al comercio) que hizo la primaria en una escuela privada, pero se pasó a una pública por la orientación técnica. En ambos existe una pasión por la computación, y la elección de escuela pública o privada es secundaria a dicha pasión.

Yo desde muy chiquito, desde jardín, supe que quería hacer algo con la computación (...) Había pensado en la ORT pero yo dije “bueno, la ORT necesitaría una beca capaz”, además yo soy muy bueno en lo que es la computación pero a veces la matemática se me escapa un poco por un tema de que no tengo mucha memoria. Y en un momento me recomendaron esta escuela, la Confederación Suiza. (Nicolas, 17 años, ET 26)

Entrevistadora: ¿Y por qué elegiste esa escuela? O tus papás la eligieron.

Roberto: Desde chico siempre me interesó mucho la informática.

Entrevistadora: ¿Y vos le dijiste a tus papás?

Roberto: Y yo les dije a mis papás que quería una escuela con esa orientación, y la más cerca y una de las mejores es la 35.

Entrevistadora: ¿Estás contento con la escuela?

Roberto: Sí. Aprieta un montón. (Roberto, 17 años, ET 35)

Mientras que para Roberto estudiar en la ET era algo que lo apasionaba (DSE mas alto de las clases intermedias, padre abogado que se dedicó al comercio) al igual que Nicolás (madre docente) y por eso analizaron la búsqueda del colegio, para Agostina era una opción más entre otras “buenas escuelas” (clase de servicios).

En este sentido, la escuela técnica es parte de una estrategia de reproducción social basada en el logro educativo y en la reproducción a través del trabajo (Bourdieu, 2012).

Ese doble propósito de formación para el trabajo y para la universidad contribuyó a que la educación técnica fuera visualizada por la población como un vehículo de movilidad social ascendente y ha sido la base de su atractivo para las nuevas generaciones que accedieron a la educación secundaria. (Sosa, 2016:26)

Este doble propósito será abordado en el próximo capítulo en relación a las estrategias de los jóvenes, ya que en la posibilidad de combinar en su futuro inmediato (mientras cursan el secundario o al egresar) trabajo y estudio se encuentra en el cálculo que los mismos realizan entre costos y beneficios. Partiendo de la Teoría de la Acción Racional (TAR) (Goldthorpe 1998a, 1998b; Boudon, 1981) estas decisiones están relacionadas con las DEO, y la apropiación de TD cumplirá un rol central en la forma en que dichos “cálculos” sean realizados.

El gradiente entre Agustina (clase de servicios) y Antonio (clase trabajadora), cuyo caso será retratado en el apartado siguiente, da cuenta de las desigualdades que están detrás de los orígenes de clase de los estudiantes, y a partir de estas los distintos motivos de las elecciones escolares a partir de las DEO.

Por otro lado, la tensión público/privado reaparece al igual que en testimonios anteriores. En el caso de Nicolás, la primera opción era una privada, pero al no contar con el capital económico, la escuela pública fue la opción. En el caso de Roberto, que tenía el capital económico para una escuela privada y toda su familia estudió en el sistema privado, la elección fue por la orientación misma. Sin embargo, en este segundo caso hay una segunda tensión.

Roberto: (en la escuela privada) Hay mucha gente que me re bardeó porque me iba a una escuela pública. Eso no me hizo mal, eso me hizo entrar en razón del nivel de pedo mental que vive alguna gente en las privadas. (...) Me decían “no, te vas a una escuela pública, te van a violar”, no sé.

Entrevistadora: ¿“Te van a violar”?

Roberto: Sí, la verdad me impresionó mucho.

Entrevistadora: “Te van a violar”, eso lo voy a anotar. O sea, ¿qué imagen de la escuela pública tenían ellos?

Roberto: ¿Una cárcel? No entiendo, la verdad no entiendo. A mí en ese momento como era chico me ponía triste un poco. Porque yo tampoco no tenía una imagen clara de la escuela pública, y que me digan eso no era muy alentador. Pero no, ahora pienso eso y cómo deben estar viviendo esos pibes y estoy muy afortunado de estar en esta escuela porque aprendí un montón de cosas.

Entrevistadora: ¿Vos tenías algún familiar que estudió en escuela pública?

Roberto: No. (Roberto, 17 años, ET 35)

Así como en páginas anteriores se expuso una idea en los estudiantes de escuelas de elite sobre la defensa de la escuela pública y citas como “somos de lo público”, en esta clase esa defensa aparece de forma espúrea, especialmente en los estudiantes de escuelas técnicas donde lo que más valoran de la escuela no es el tipo de gestión sino la orientación.

Asimismo, Roberto es otro caso de paso de escuela privada a pública -al igual que Nacha-, pero al contrario del primero, él opina positivamente del nivel académico de la escuela pública, y rescata que “aprieta”.

Por otro lado, en las entrevistas surgió un caso de abandono de la Escuela Técnica (dos escuelas) a causa de la alta exigencia de la misma, que luego se cambió a la misma escuela de Yamel (clase intermedia del grupo anterior), cercana al hogar.

Entrevistadora: ¿De qué era el primer técnico?

Marito: De mecánica. Y el segunda era de electrónica. El Delpini era de electrónica. Entonces estuve dos años en el Calviño, era demasiado exigente para mí, me pasé. Y nada. Había repetido en... ¿Cuándo fue? En tercero, segundo año del otro colegio, pero me acuerdo y después me cambié a este, en cuarto año que estuve.

Bueno, yo comencé tercer año acá, en el Tomás Espora, pero ya había estado cuatro años. Entonces me fui al Tomás Espora, pasé muy fácil y este año también lo estoy pasando muy fácil, porque el nivel de exigencia es muy distinto al de un colegio técnico que digamos. Y nada, me mareé. (Marito, Colegio Espora, 18 años)

En relación a las desigualdades de género, si bien las ET reproducen las lógicas productivas del significante de “fuerza” y “aguante” (Alabarces, 2005) relacionado a lo masculino. La evidencia recopilada en las entrevistas demuestra una inclusión más alta de las ET en relación a las representaciones sociales de las carreras STEM que otro tipo de escuelas en cuanto a género y TD. Esto se observa en el caso de Agostina y Burbuja. Agostina no recuerda ninguna mala experiencia en relación al género en su escuela, y la relación con la tecnología, mediada por la institución escolar pública, siempre estuvo naturalizada:

Yo iba al “club de ciencia” (durante la escuela primaria) (...) vienen a decirte si te querés inscribir, los profesores también te cuentan, qué sé yo, y también de mi grado iban a venir un par y estaban buenos los experimentos que hacías, tipo te decían... En ese momento estaba de moda hacer Miki Moco, que es el *slime* de ahora, no sé si se conoce (...) me interesó y aparte habían ido mis hermanos, entonces... Siempre es porque van mis hermanos. (Agostina, 18 años, ET 27)

Los hermanos como mediadores en relación a la ciencia, naturalizaron el espacio para la inclusión de Agostina. Por otro lado, la participación de Burbuja en Chicas en Tecnología no fue tan bien recibida por algunos compañeros varones.

Burbuja: Si hay propuestas para chicas les digo a las chicas de mi colegio (...) “mirá, si te interesa mucho la tecnología te recomiendo una organización Chicas en Tecnología, anotate que si te gusta te va a ayudar un montón”. Y si son propuestas para chicos o chicas le aviso a todos mis amigos que también, les interesa un montón. Más bien es como que tienen un poco de envidia que podamos hacer estas cosas, que tengamos estas becas.

Entrevistadora: ¿Quiénes?

Burbuja: Mis compañeros.

Entrevistadora: ¿Y qué te dicen?

Burbuja: “Ah, ¿y por qué sólo para chicas? A mí me encantaría anotarme”.

Entrevistadora: ¿Y vos qué les decís cuando te preguntan por qué sólo para chicas?

Burbuja: “Mirá que hay más organizaciones, está Developers 4 Good, que también podés participar un montón”. Tengo un amigo que está en Cámara de... Es algo que lanzó el Gobierno. Que también te dan becas. Código Talento, algo así. Que mi compañero también que le encanta la informática y todo se anotó y le dije “mirá, ¿viste que hay oportunidades también para chicos?”.

Entrevistadora: ¿Pero creés que hay más oportunidades para chicas que para chicos?

Burbuja: No, no creo, pero Chicas en Tecnología se encarga de ayudar a las que algunas veces por ejemplo... Se encarga sí de alentarte, de ayudarte, todo, con estas propuestas que te dan.(Burbuja, 17 años, Comercial 22)

En el testimonio, las actividades de son más criticadas que las de Agostina quien concurre a una secundaria técnica, pudiendo hipotetizarse que la inclusión de la mujer en tecnología ya está normalizada por el hecho de concurrir a dicha institución (con énfasis académico en la apropiación de tecnologías), si bien la literatura dice lo contrario (Seoane, 2012).

6.1.5. El caso de Antonio: mediadores en la elección de escuelas

En los capítulos anteriores ya se hizo referencia al rol de los mediadores tecnológicos en dos ocasiones. Una primera vez referida al caso de Marito (Capítulo 4), cuando juntando partes de computadoras pudo construirse la propia gracias a un vecino que ofició de mediador tecnológico y junto con su tío analista en sistemas le ayudaron en la tarea. Y una segunda vez (Capítulo 5) en torno a la inclusión de mujeres en carreras STEM, al nombrar la influencia de la ONG Chicas en Tecnología en las trayectorias de apropiación de TD de Estrella y Burbuja.

En este capítulo, el caso de Antonio representa un caso de mediación tecnológica que comienza con la elección de una escuela técnica.

Entrevistadora: ¿Por qué elegiste esa escuela o por qué tu familia eligió esa escuela?

Antonio: En parte porque yo ya iba a escuela primaria de jornada completa, y también porque tiene un gran nivel académico que a pesar de no ser una escuela muy conocida supera incluso el nivel académico de escuelas como el Nacional Buenos Aires y el Pellegrini.

Entrevistadora: Uh, ¿por qué decís eso?

Antonio: Porque yo tengo amigos y comparo mi nivel académico con ellos en esos colegios.

Entrevistadora: Bien. Pará, ¿y por qué elegiste una escuela técnica? ¿La elegiste vos o tu mamá?

Antonio: Mis padres.

Entrevistadora: Tus padres. ¿Y por qué?

Antonio: La verdad no estaría muy seguro. En parte también porque digamos que el 50% de mi colegio va a esa escuela. Casi todo el mundo cuando termina en mi colegio, en mi escuela primaria, va a tres escuelas, se reparte en esas tres. Normal N° 10, la Técnica Raggio y la mía. (Antonio, 17 años, ET 28)

La historia de Antonio se completa con su escuela primaria. Él concurrió a la primaria a la Escuela Almirante Ramón González, en Núñez (una de las comunas de ISSAS elevado). Los padres eligieron esa escuela luego de que él volvió de vivir con sus abuelos en Itapúa, Paraguay ya que “no teníamos buena condición económica acá”. La recomendación de la escuela se dio por los compañeros de trabajo de su madre, que trabaja de cocinera en el buffet del Pabellón 2 de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA, lugar donde escucho sobre que “estaba muy recomendado”. Por otro lado, los amigos del Nacional Buenos Aires y el Pellegrini con quien se compara, son amigos de la colonia de vacaciones de la UBA a la cual concurría en verano al tenerla gratis por el trabajo de su madre.

El capital social acumulado a través del trabajo de la madre influyó en la elección de la escuela primaria de Antonio. A partir de esa escuela primaria, el capital cultural, educativo y social acumulado en la escuela y en la colonia por el estudiante, la elección de la escuela técnica resulta de un proceso en el cual diferentes actores, entre los que se encuentran mediadores tecnológicos, influyeron en esa decisión.

Si bien Antonio podría haber optado por concurrir al Normal 10 –a partir de las recomendaciones de los mediadores tecnológicos-, la decisión de los padres en inscribirlo en la escuela técnica podría estar anclada en la relación de este tipo de educación con la potencial capacitación para el trabajo y la profesionalización de los aprendizajes situados que devendrían en mayores posibilidades de inserción laboral (Jacinto, 2013): una estrategia de reproducción de clase trabajadora de adscripción de clase para evitar la movilidad descendente, reproduciendo un hábitus en relación al trabajo (Willis, 1988).

Dentro de la trayectoria de la apropiación de TD de Antonio, uno de los mediadores tecnológicos fue la escuela. La misma proveyó uno de los primeros accesos a TD dado que la netbook del Plan Sarmiento fue, como él comenta, fue su primera computadora:

Entrevistadora: ¿La primera vez que tuviste computadora?

Antonio: Tuve la del Gobierno desde cuarto grado.

Entrevistadora: ¿Antes de eso no había computadora en tu casa?
Antonio: Vivía en el campo. (Antonio, 17 años, ET 28)

6.2 “LA COMPU DEL GOBIERNO”

Este capítulo analiza el desarrollo de la apropiación de TD en relación a la escuela, enfocándose en un objeto nombrado por todos los estudiantes de este estudio: la “compu del gobierno”. Un hallazgo del análisis cualitativo ha sido la permanencia en las trayectorias de apropiación de TD de los estudiantes entrevistados de la netbook entregada en el nivel primario por el Plan Sarmiento del GCBA. Si bien esta política pública no había sido integrada en el proyecto de investigación, dicho hallazgo obliga su inclusión en estas páginas.

Las netbooks del Plan Conectar Igualdad (PCI) y Sarmiento serán analizadas como TD dentro de los procesos de apropiación en este apartado, en el cual la escuela como institución que posibilita dicho acceso (ya que entrega, repara y administra las netbooks) será central en la dinámica de apropiación.

Esta parte se compone de un análisis sobre la apropiación de la TD (La compu), un análisis sobre el rol de la escuela en dicho proceso (que me da la escuela) y una parte final de reflexiones del estudiantado sobre las políticas de inclusión de TIC en educación (del gobierno), orientada al PCI.

6.2.1. “La compu

Como se abordó en el capítulo sobre infancia, el acceso a las TD, su reemplazo e incluso la gama y marcas están relacionadas a la clase social de los estudiantes. Es así que en cuanto a la llegada de las netbooks del PCI (en la secundaria, edad media de comienzo 13 años) o Sarmiento (escuela primaria, edad media de comienzo 6 años), para los entrevistados de la clase de servicios no era la primera computadora que tuvieron.

¿Yo para qué quería la del primario si tenía otra? (...) Ya me había olvidado de que la tenía. (Sol, 17 años, Cortázar)

En algunos casos ante indisponibilidad de las mismas -en su mayor parte por bloqueos- las mismas han dejado de tener importancia para los jóvenes:

(Sobre la netbook del PCI bloqueada) Está por ahí tirada (Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

(Sobre la netbook del Plan Sarmiento) Entrevistadora: ¿Y la seguís teniendo?

Loki: No.

Entrevistadora: ¿Qué pasó?

Loki: La tengo guardada, pero...Se bloqueó. (Loki, 17 años, Cortázar)

Como fue aclarado en el apartado anterior, el acceso a TD a temprana edad propia de esta clase, ubica a las netbooks del gobierno dentro de la trayectoria como un dispositivo más, que será reemplazado por otro en lo inmediato. Incluso en el caso de los estudiantes con menor capital económico dentro de la clase de servicios -aquellos que trabajan- el reemplazo tomó poco tiempo:

(Sobre la netbook del PCI) Y esa me andaba bárbara. A mí me encantaba porque también jugaba al Candy Crush, jugaba al jueguito del mono que venía en esa computadora, al Facebook, al Twitter, al YouTube... (...) En primer año y en segundo se me rompió. Me duró un año nada más. (...) Me la compré yo la otra computadora, porque yo en 2018 arranqué a trabajar de *delivery* en bicicleta y me puse a ahorrar, y a fin de año, el año pasado me compré una buena CPU, para el momento una buena CPU, un buen LED, lo colgué de la tele y lo conecto con HDMI a la CPU y tengo mi compu, tranca. (Alex, 17 años, Nacional 17)

En este sentido, dado el alto acceso a TD característico de esta clase, para otros estudiantes, pese a formar parte de los destinatarios, obtener la netbook no era una prioridad:

Entrevistadora: ¿Y te dieron la de Conectar Igualdad?

Julio: No, no la tuve nunca yo.

Entrevistadora: ¿Por qué? O sea, ¿qué te dijeron?

Julio: No, no, la colgué yo. Tenía que entregar un comodato y se me hizo un quilombo, hice cualquier cosa, no lo entregué nunca y no me la dieron. (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

El interés por las netbooks es bajo al competir con otras computadoras del hogar, incluso la responsabilidad personal (“hice cualquier cosa”) no aparece como algo preocupante.

Estas situaciones también se presentan en las clases intermedias, donde la computadora personal puede ser reemplazada por otras TD de uso más ubicuo (en todo momento y lugar) como el celular. Si bien existe gran heterogeneidad dentro de las clases, en las clases intermedias se encuentran situaciones similares a la clase de servicios – en donde la netbook del PCI “compite” con otras TD del hogar- por un lado.

Yamel: No, la llevé un tiempito (al colegio) hasta como que me cansó, me pesaba mucho en la mochila, entonces fue como “bueno, ya está, si ya mostré que tengo computadora” [*Risas*].

Entrevistadora: Ah, bien. Y la empezaste a usar en tu casa.

Yamel: Sí y no, porque pomele, la usé hasta los 11 años y a los 11 me regalaron mi primer teléfono, entonces como que la computadora ya dejó de existir. (Yamel, 17 años, Nacional 13)

Entrevistadora: Ah, está bien. ¿Te hubiera gustado tenerla?

Dulce: Nah.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Dulce: No sé, ni no ni sí, me da igual. Tengo el celu, ah.” (Dulce, 18 años, Normal 11)

La uso ahora. Se me rompió la otra, y la otra que tenía era la compu del Gobierno. Y la uso. (Roberto, 17 años, ET35)

Y por el otro, situaciones más cercanas a las registradas en la clase trabajadora. En este último tipo, los jóvenes conciben a las netbooks del PCI como un objeto que ocupa una mayor relevancia dentro de la trayectoria de apropiación de TD propia en cuanto al acceso, el cual no sería simplemente reemplazable.

(Sobre la netbook del PCI) De las pocas que siguen está viva. Sí, por ejemplo, me sirvió mucho porque en un momento tuve la computadora hasta los 14 años y después estuve como 2 años sin computadora, entonces la podía usar para hacer trabajos, todo. La sigo usando para hacer un montón de cosas. Y en el colegio... O sea, nosotras tenemos el área de informática y por ejemplo, ahora nos están enseñando a usar Excel, cosas así. (Burbuja, 17 años, Comercial 22)

El impacto de la netbook del gobierno en la trayectoria de apropiación de TD, en términos de acceso es heterogéneo a partir de los testimonios de estas dos clases. Incluso, algunos entrevistados reconocen que la misma fue la primera computadora personal que tuvieron para uso individual.

Entrevistadora: ¿Pero desde que vos tenés memoria hay computadora?

Violeta: Sí, sí. Pero la primera vez que tuve una computadora mía propia fue en primero, segundo grado que me dieron los del Gobierno.

Entrevistadora: La Sarmiento.

Violeta: Sí, la Sarmiento. Y nada, y me volvieron a dar en primer año del Nacho.

Entrevistadora: Las de Conectar Igualdad.

Violeta: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué hacías con la Sarmiento?

Violeta: Nada, a veces jugaba o estaba en Facebook. (Violeta, 15 años, Nacional 19)

Las redes sociales junto al uso de videojuegos, son usos descritos en todas las entrevistas realizadas. Lo que es característico de los estudiantes de clases intermedias son las críticas al funcionamiento técnico de la netbook y los problemas burocráticos para constituirse en destinatario de la misma -que emergieron con mayor frecuencia que en otras clases-.

Entrevistadora: ¿Tuviste la Plan Sarmiento?

Pipo: Una cagada.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Pipo: Se me rompió sola. Un día decidió no prender más la de la secundaria.

Entrevistadora: No, la Sarmiento es la de primaria. Después te pregunto por la de la secundaria.

Pipo: ¿La de primaria? No, esa estuvo bien. Esa sí. (...) Sí, dentro de todo. Porque me sirvió para lo que se necesitaba, ¿viste? Para dentro del rango de educación no servía un carajo. Tipo, si lo que querías era conectar, estaba bien, que estaban todos más conectados y todos tenían una computadora. Pero si lo que querías era usarla para la educación, no tenía mucha utilidad más que buscar en Wikipedia la respuesta, porque lo que habían hecho era como una especie de red social, una especie de Facebook, pero para alumnos y profesores que no lo usaba nadie, tipo pasaban la tarea por ahí y nadie entraba, nadie lo buscaba, nadie lo usaba, entonces era más como una dificultad que una ayuda. (Pipo, 18 años, Comercial 25)

Una de las primeras reflexiones sobre este testimonio, es la confusión entre dos políticas públicas de CABA para diferentes niveles educativos de las escuelas públicas en relación a la inclusión digital: el PCI y el Plan Sarmiento. Identificadas por Pipo como “la de secundaria” y “la de primaria” (los niveles), ambas cabían bajo la definición de “la netbook del gobierno” -como en el resto del testimonio fueron nombradas indistintamente-.

La segunda reflexión corresponde al comentario de “todos tenían una computadora”, menos él. El principio de similaridad (Helsper, 2016) frente a la netbook y el deseo de posesión de la TD, aunque la misma “no servía para un carajo”.

Luego de luchar por un problema con “los papeles” y evidenciar que “estaban todos con las computadoras menos yo”, logró obtener la netbook del PCI, pero la misma no está en uso, al igual que la computadora Sarmiento.

Pipo: se me rompió sola de la nada, hizo “puc”. La prendía y titilaba la luz y se apagaba, y la cargaba no sé, ¿un día entero? Prendía, titilaba la luz y se apagaba, no hacía nada. La llevé al servicio técnico porque mis compañeros de colegio las llevaron todos al servicio técnico por A o por B. No sé, a algunos se le había roto la pantalla, a otros se les había bloqueado, a otros les pasó otra cosa. Iban todos los días a buscarlas y a decir “che, ¿y mi computadora?”. Todavía ni se la habían llevado a algunas. Tipo, teníamos una pila de computadoras que no se habían llevado, otras que se habían llevado y desaparecieron. Había un pibe que una vez se le rompió, la llevó, se la devolvieron a los dos días, se le volvió a romper, la llevó y desapareció.

Entrevistadora: ¿Y quedó en tu casa? ¿Y la Sarmiento también?

Pipo: La tengo guardada. No, la de Sarmiento creo que la tiramos a la mierda porque estaba al pedo en casa. (Pipo, 18 años, Comercial 25)

La representación social (Jodelet, 1986) de la compu del gobierno en la clase trabajadora es distinta a la de las clases anteriores. Como ya se describió en el caso de Antonio, para algunos fue la primera computadora del hogar.

Entrevistadora: ¿Y tuvieron la computadora de la Sarmiento?

Ezequiel: Sí. En cuarto grado me la dieron. No, yo la cuidé como oro. (...) Fui muy feliz porque era mi primera computadora, porque yo todavía no había tenido celular, mi primer celular lo tuve en primer año, entonces mi primera tecnología personal que se apara mí para mí fue esa computadora, esa netbook de Sarmiento, y la cuidé como lo mejor. Tenía de todo. O sea, tenía juegos, hacía trabajos. Me acuerdo que como en mi casa ya teníamos Wifi (no sé para qué, pero teníamos Wifi), lo usaba para hacer las tareas, usaba Wikipedia, todo. Se me solucionó la vida con la computadora, básicamente.

Ezequiel: Sí, la tengo, pero ya no funciona, y como ya no hay servicio técnico tendría que llevarla a un lugar así, privado... O sea, trucho.

Entrevistadora: ¿Cuándo se te bloqueó, se te rompió? ¿Qué te pasó?

Ezequiel: El desuso, el desuso y tenerla mucho tiempo guardada le hizo mal y dejó de prender. Será la batería o la pantalla, no sé qué será. Pero al no usarla porque la dejé de usar, porque me dieron la de secundaria, quedó ahí y no la volví a usar. Y cuando la quise volver a usar porque mi tío quería que se la preste, la fui a prender y no prendía. Y lloré [Risas]. Nah.” (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)

“Yo tengo entendido, según mi vieja, que cuando se rompió y no la pudieron arreglar me decía “yo también la disfruté”, y cuando le pregunté por qué es porque cuando yo me quedaba dormido ella jugaba al Plants Vs Zombies. (Apolo, 17 años, Comercial 22)

El uso familiar era parte del tipo de apropiación de TD en esta clase, diferente a las apropiaciones de la clase de servicios y clases intermedias. Y si bien el uso es familiar, la propiedad es personal:

Martina: Hay una que tenemos ahora que es la de mi hermanito, en la primaria. La blanca tiene él.

Entrevistadora: ¿Esa es la única computadora que tenés ahora en tu casa?

Martina: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué tal esa? ¿La usás o más o menos?

Martina: A veces, para hacer la tarea del colegio. ¿Viste que ahora te mandan por Internet la tarea? (Antonio, 17 años, ET 28)

Entrevistadora: ¿Vos considerabas que la Sarmiento era tu computadora principal, personal?

Meli: Sí, porque estaba escrito a mi nombre.

Entrevistadora: ¿El tuyo?

Meli: Sí, sí. Porque cada uno tenía su computadora. De nuestros hermanos tenía cada uno la computadora. (Meli, 18 años, Liceo 12)

A Meli nunca le llegó la computadora del PCI, pero con la netbook Sarmiento estaba muy conforme:

Meli: Sí, la llevábamos al colegio y la usábamos para hacer dibujos en Paint, algo así, que es una aplicación creo que es de la computadora. Mayormente en plástica y en música. Buscábamos música del YouTube y ahí nos enseñaban a tocar como las bases de la flauta, algo así era.

Entrevistadora: ¿Y vos en tu casa la usabas?

Meli: Sí, la usaba para... En ese momento creo que tenía Facebook. La usaba para el Facebook y para jugar a los juegos que había.(...) lo hacía mayormente con las computadoras de mi primo, porque como tenía las computadoras más grandes, y ese juego como que no estaba muy... Era como que, en la computadora chiquita, en la Sarmiento, como que no la dejaba. Se tildaba o no había Internet. (Meli, 18 años, Liceo 12)

No disponía de otra propia, pero igualmente reconocía poca capacidad del equipo y utilizaba otras computadoras, sin embargo, la reconoce como su primera computadora personal, la cual no se encuentra disponible.

Entrevistadora:¿La Sarmiento la seguís teniendo?

Meli: Sí, la sigo teniendo, pero no andan, están bloqueadas. (Meli, 18 años, Liceo 12)

En el Capítulo 3 se expuso el acceso a computadora por clase social, identificando que los estudiantes de clase trabajadora son los jóvenes con menores porcentajes de acceso a computadoras de escritorio, netbooks y notebooks, en particular, y a todas las TD, en general. Este hallazgo ha sido confirmado por el análisis de acceso relevado hasta aquí en la tesis, incluso teniendo como fuente de acceso a TD las políticas públicas de inclusión digital.

Estas relaciones entre acceso a TD, trayectoria de apropiación y llegada de la netbook del gobierno, presentarán diferentes relaciones en las opiniones que los jóvenes realicen sobre las políticas públicas PCI y Sarmiento.

6.2.2. (que me da la escuela)

Entre los entrevistados se encuentran en su mayoría jóvenes que recibieron ambas netbooks, pero también algunos (representantes de todas las clases) que recibieron solamente una. Indistintamente, el análisis se realizará sobre la TD en relación al espacio escolar como lugar de apropiación y a la escuela en su rol de mediador tecnológico, en relación a las trayectorias de los entrevistados.

En primer lugar, las apreciaciones de los estudiantes con respecto a la apropiación de TD en la escuela difiere a partir de si la misma corresponde al PCI o a Sarmiento en

cuanto al uso educativo⁴³ en clase. Sin embargo, el resto de sus percepciones sobre su apropiación en la escuela suele confundir ambas políticas públicas.

La primera netbook del gobierno a la cual accedió la mayor parte de los entrevistados, fue la netbook otorgada por el Plan Sarmiento. Todos los estudiantes coinciden en que las netbooks de la primaria fueron mucho más utilizadas en clase que las netbooks de secundaria.

En la primaria lo usábamos mucho más. (...) Porque la usábamos el Word, o sea no necesitabas Internet. Como que en la secundaria no supieron adaptarse para eso creo. Preferían que anotáramos en la carpeta. En la primaria hacías tipo TPs en clase y usabas el Word de la compu y un pendrive con archivos que te daba la profe ponele, cosas así. Entonces era como muy moderno, pero no necesitabas Internet. Creo que era clave que funcionase en primaria.

O sea, cuando me dieron la Sarmiento me metí en lo que era el Internet y empecé a jugar a bueno, a Mundo Gaturro, que esos sí eran con Internet, al Club Penguin, obvio. (Sol, 17 años, Cortázar)

Desde la escuela primaria, los videojuegos aparecen junto con las tareas académicas como los principales usos de las netbooks.

Por otro lado, el análisis de Sol, estudiante de la clase de servicios, se corresponde con una crítica hacia el uso educativo de la netbook y a la escuela secundaria: “no supieron adaptarse”. Asimismo, otros estudiantes de la misma clase, especialmente de las escuelas Nacional Buenos Aires y Pellegrini, tuvieron críticas sobre el sistema educativo en relación a las netbooks, las escuelas e incluso la clase social.

(sobre la netbook) Yo pensé que tal vez se le podía dar una utilidad más académica o como una herramienta. No sé, ver cuál es la funcionalidad de la tecnología dentro de la educación, entendiendo el rol que le damos a la tecnología. Y no sé, nunca la usamos mucho. (Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

Para mí como que el Nacional es darle no sé, pan a alguien que tiene caviar. Es totalmente al pedo. [*Risas*] (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires)

En las clases intermedias, las representaciones sociales en cuanto a la escuela y las netbooks se relacionaron en los entrevistados con la disponibilidad y el funcionamiento de la TD.

Entrevistadora: ¿Qué te parecía igual Conectar Igualdad o el del primario, que me decís vos que tenías las de Sarmiento? ¿Te parecía un buen plan, más o menos?

Dulce: A mí se me bloqueó. Me la dieron en sexto y se bloqueó a mitad de año.

Entrevistadora: ¿La usabas?

⁴³ Castagnino y Vachieri (2012) distinguen entre usos sociales y usos pedagógicos de las netbooks entregadas por los planes 1 a 1, prevaleciendo los primeros.

Dulce: Sí, en clase sí. Tipo, ¿la Sarmiento? Y, más o menos.
Entrevistadora: ¿Y las de Conectar Igualdad en la escuela técnica o ahora?
Dulce: Sí, la usaba en el colegio. En la técnica usaba una página que era el..., no me acuerdo cómo se llamaba, que tenía que hacer dibujo.
Entrevistadora: ¿AutoCAD? ¿Aprendiste a usar AutoCAD?
Dulce: Casi nada.
Entrevistadora: ¿Y en la escuela te enseñaron algo que te pareció útil con tecnología?
Dulce: No. [Risas] Tipo, ya lo sabía todo. (Dulce, 18 años, Normal 11)

El uso educativo como característica principal de las netbooks en relación a la escuela, es señalada por los estudiantes de clases intermedias pero no es problematizada. La “usabilidad” (como acceso, disponibilidad y calidad de funcionamiento) es señalada desde lo técnico, ya que el foco está puesto en el funcionamiento y rendimiento de la misma.

Entrevistadora: ¿Y en tu casa (a la netbook Sarmiento) le bajaste algo?
Pipo: Sí, dos juegos me acuerdo más que nada. El Dofus, que jugaba con mi primo y estábamos los dos con la computadora del Gobierno, al lado del otro, jugando a la vez. Nada. Ah, y me acuerdo que una vez se me atrofó porque le quise descargar no me acuerdo qué jueguito y se le cayeron mil virus y ahí murió. (Pipo, 18 años, Comercial 25)

Los videojuegos en esta clase también son señalados como parte del uso de la netbook, confirmando la penetración del ocio en la institución en la escuela (Zuckerfeld y BenitezLarghi, 2015:108). Los usos no se encuentran diferenciados por espacios, lo cual suele ser punto de conflicto entre la institución escolar y las TD introducidas por las políticas públicas. Y nuevamente los miembros familia, emergen como usuarios de la netbook.

Entrevistadora: ¿Y ahí ya tenías la Sarmiento? ¿qué hacías con esa computadora?
Estrella: Con las computadoras hacíamos la tarea o usábamos lo que era el Google Drive, entonces ahí fue cuando en quinto grado aprendimos a usar documentos compartidos, que es interesante, está muy bueno y hasta el día de hoy lo sigo usando.
Entrevistadora: ¿La considerabas como tu computadora propia?
Estrella: Mi computadora, sí. Con la computadora o realizaba tareas, o había un juego que se llamaba... No me acuerdo cómo se llamaba, pero era un pingüino que tenía que saltar. Ese era básicamente el pasatiempo.
Entrevistadora: Y cuando se rompió la computadora en tu casa, ¿tus papás usaban la Sarmiento?
Estrella: Sí. Cuando yo no la usaba ellos la usaban para por ejemplo hacer pagos de cuentas con la tarjeta o también, para usar Facebook. Pero siempre respetando que ni nosotras teníamos tarea era nuestra prioridad. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

Sin embargo, entre los jóvenes que más utilizaron las netbooks se encuentran varios entrevistados de las clases trabajadoras. Ezequiel comenta el uso educativo que le dio a la TD:

Ezequiel: Sí, de hecho, la computadora si querías, yo por ejemplo en todo primer año la usé como carpeta. Yo tenía carpetas, o sea, una carpeta que se llamaba “Escuela” y tenía las materias, y tenía los Words con el trabajo de ese día, que le ponía “día lunes 20 de octubre”.

Entrevistadora: ¿Eso cuándo? ¿Ahora?

Ezequiel: No, en primer año. En primero y en principio de segundo.

Entrevistadora: ¿Y después qué pasó?

Ezequiel: Ya no permitían que usemos tanto las computadoras a no ser que nos lo dijeran. Igual con los celulares. Porque se distraían mucho o sacaban fotos, o mensajeaban y no prestaban atención en las clases. Entonces el colegio... ¿Cómo se dice? Prohibió el uso de las computadoras y celulares en la hora de clase a no ser que el docente lo habilite. Un embole, sé, al pedo, pero bueno. (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)

La cita reconoce como el uso lúdico y sociabilizados de las TD, al igual que los videojuegos, opacaron en el espacio escolar el digitalizar una práctica común escolar: el usar la netbook como carpeta. Estos usos evidenciados como problemáticos por los estudiantes como una distracción (Linne, 2014) y por los docentes (Lago Martínez, 2015) en detrimento del uso educativo de la TD, fueron causa de prohibiciones y restricciones “que requirió un control docente para poder establecer las pautas de uso en el aula” (Zuckerfeld y BenitezLarghi, 2015:278).

En la clase trabajadora las representaciones sociales de las netbooks también se relacionan con el acceso y la disponibilidad como en las clases intermedias, pero muchas veces con la falta del mismo. El caso de menor acceso a TD de la muestra es el de los hermanos Dante y Rober, que no tenían celular ni computadora al momento de la entrevista. No tuvieron la netbook del PCI porque “no les tocó”, pero si la Sarmiento. Las únicas computadoras en el hogar fueron siempre netbooks del PCI (de sus hermanos) o Sarmiento (de hermanos o propias).

Entrevistadora: ¿Tuvieron computadora en algún momento?

Dante: Sí, notebook. La de la Sarmiento, que te dan en la escuela.

Entrevistadora: ¿Y en qué grado te la dieron?

Rober: Tercero.

Dante: En cuarto grado creo que de la primaria. Creo que tenía 11 años. 10, 11 años.

Entrevistadora: ¿Y les anduvo bien hasta que terminaron la primaria?

Dante: Sí.

Entrevistadora: ¿A vos también?

Rober: O se bloqueaba, pero también costaba para arreglarla. Y... Siempre íbamos a la escuela, la arreglaban ahí o lo mandaban a un lugar.

Entrevistadora: ¿Y cuánto tardaban?

Rober: Eso salía ahí nomás, pero salía caro. Cada vez subía para arreglarlo. Y entonces... En la escuela te lo hacían gratis. Y si no podían te mandaban a un lugar y ahí te cobraban.

Entrevistadora: ¿Y ahora las tienen y andan?

Rober: No... Se bloqueó pero salía plata para arreglarlo pero no lo mandé nunca y se hizo puff, no la vi más. (Dante, 15 años y Rober, 16 años, Carlos Mujica).

Los testimonios sobre la posibilidad de acceder, pero no disponer (a partir del bloqueo) a la netbook en esta clase se dieron con mayor frecuencia que en el resto.

6.2.3. del gobierno”

Este apartado final recopila las evaluaciones de los jóvenes entrevistados sobre las políticas públicas que refieren a la inclusión educativa de TD en escuelas públicas. En primer lugar, los estudiantes entrevistados reconocieron al Gobierno y/o al Estado como actores “nuevos” en relación a la trayectoria de sus padres (en donde los accesos a TD no estuvieron mediados por dicho actor). En algunas entrevistas Estado y Gobierno se utilizan como sinónimos, mientras que para otros estudiantes son diferenciados estableciendo opiniones sobre el Gobierno que estableció Conectar Igualdad (Néstor Kirchner-Cristina Fernández de Kirchner):

Entrevistadora: ¿Qué te parece el plan (PCI)?

Roberto: Estrategia política. Creo yo. Mal hecho, está mal diseñado.

Entrevistadora: ¿El plan o la compu?

Roberto: El plan. Y la compu también, porque para que se desbloquee... Las dos cosas, el plan y la compu. Porque primero, para que la compu se bloquee cada cierto tiempo y que la tengas que llevar al colegio está mal. Está mal en el sentido de que no es práctico.

Entrevistadora: ¿Y por eso le decís estrategia política en cuanto a qué?

Roberto: No sé, porque para qué hacer algo que está mal hecho. (...) O sea, eso es una opinión personal. Pero yo creo que en el gobierno de Cristina en el spot publicitario decía “dimos 500000 computadoras” y yo qué sé, eso lo ve alguien de la calle y dice “le están dando computadoras a los pibes, debe estar re bueno, ¿no?” y no, anda re mal todo. (Roberto, 17 años, ET 35)

La opinión de Roberto, es la única que expone una crítica de clientelismo política al PCI similar a los hallazgos de Lemus (2018; 2019) en estudiantes de clases medias altas.

Si bien el título del acápite es “del gobierno” (en relación a la netbook del gobierno), el mismo se enfoca en las representaciones sociales de los jóvenes entrevistados en relación a las políticas públicas de inclusión digital, no a representaciones sobre Estado y Gobierno. Esta decisión se corresponde con el hecho de que la población de este estudio fue destinataria de dos de las mismas, el Plan Sarmiento (primaria) y el Plan Conectar Igualdad (PCI).

Dichas representaciones y las opiniones de los estudiantes sobre las políticas públicas nombradas, son analizadas a partir de tres dimensiones: la descripción de las escuelas de la primera parte de este capítulo junto con cómo funcionaron dichas políticas en las

escuelas a la que concurrieron los estudiantes⁴⁴ (este último aspecto analizado desde la perspectiva de los estudiantes), la clase social de los jóvenes entrevistados, y el modo en la cual impactaron las netbooks en las trayectorias de apropiación de TD de los mismos. De la interacción de las mismas, se creó la siguiente tipología que agrupa a los estudiantes en los siguientes grupos de opiniones sobre las políticas públicas de inclusión digital.

Crítica social

Los estudiantes que se agrupan en este tipo de evaluación sobre las políticas de inclusión digital son aquellos que no hicieron mucho uso de las netbooks o no la tuvieron (por ejemplo, Julio), en su mayoría pertenecientes a la clase de servicios.

Entrevistadora: ¿Qué pensás del plan de Conectar o de Sarmiento? En general o en particular de las máquinas, o de algo que te haya llamado la atención.

Julio: Me parece que socialmente es algo importantísimo. Digo, hoy día todo esto, la tecnología y la comunicación, es algo que cambió un montón y vivimos en un país donde hay realmente grandes sectores de la población en una situación de marginalidad con respecto tanto a lo económico como a lo social, y en eso me parece que este tipo de planes ayudan un montón. Me parece que iguala en algún punto, sobre todo en los pibes más chicos, esta posibilidad de... bueno, “él tiene una computadora, yo también tengo una computadora”. Es el “igualdad” de Conectar Igualdad en algún punto. (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

La marginalidad económica y social es nombrada como fuente de la desigualdad digital, y la política como una política de “igualdad”. El análisis de Julio se acerca a la definición larga de política pública (Molina Derteano, 2009;2015) cuestionando las desigualdades sociales de origen y repensando el sentido de la política pública. En este grupo, es frecuente la crítica social y las reflexiones sobre el sentido de la política pública y el impacto de la misma.

Era muy, muy buena idea, pero no supieron... O sea, yo no tiendo bien como... Sin haberlo profundizado mucho, ¿no? Pero no entiendo bien cómo salió tan mal, como que para mí podrían haberlo explotado muchísimo. O sea, hoy día la tecnología tiene que ser una herramienta. Porque, o sea, si no te quedás un poco atrás. O sea, las pocas veces que funcionó esto de llevar la compu al aula fue excelente, porque aparte sé que muchas familias o en muchas casas la compu de Conectar Igualdad era la primer compu que pisaba el hogar, ¿me entendés? Y hoy día en lo que todo es a través de la tecnología, de la

⁴⁴ Partiendo de la premisa de que las opiniones serán mejores allí donde funcionó mejor la política pública (Zukerfeld y BenitezLarghi, 2015)

compu, del *smartphone* o como se diga, tenés que poder... O sea, era muy buena idea, me da mucha bronca que no haya funcionado. (Sol, 17 años, Cortázar)

La brecha digital es evidenciada por Sol desde el acceso, pero su definición hace hincapié en la herramienta que dicha TD implica haciendo una referencia a la segunda (habilidades) o tercera (oportunidades) brecha. Estas reflexiones también se vinculan como definición de la política pública en relación al concepto de equidad (Martínez García, 2017; Dubet, 2012): igualar las condiciones de inicio, las DEO previas sería para los estudiantes críticos a la doble cobertura, una forma de equiparar las desigualdades sociales y achicando una brecha digital previa al PCI.

Utilidad y reflexión sobre desigualdad

En este grupo se encuentran la mayoría de los estudiantes de las clases intermedias que concurren a las escuelas descritas bajo el título de “Me la recomendaron”. Los entrevistados pertenecientes a este grupo, enfocaron sus críticas a la política pública en el aspecto utilitario de la TD (acceso, disponibilidad y uso, primera y segunda brecha digital), y en segundo plano, al funcionamiento de la política desde las posibilidades de inclusión digital.

Yamel: Nada, que era una buena oportunidad para los chicos que no podían llegar a tener una computadora, que sus padres no se las podían llegar a dar.

Entrevistadora: ¿Y en lo escolar? ¿Te parece que sirvió? ¿Qué más o menos? ¿Dónde te parece que falló más?

Yamel: Más o menos para mí. Como no la usamos mucho en el colegio antes...estoy hablando de la del plan Sarmiento..., como no la usamos mucho.

Entrevistadora: Claro, ¿la Sarmiento el problema era que no la usaban, que no te la pedían los profes digamos?

Yamel: Claro. Y en la de Conectar Igualdad la usábamos solamente para dos materias, Tecnología y Lengua nada más. (Yamel, 17 años, Nacional 13)

El testimonio de Yamel, expone una concepción corta de política pública (Molina Derteano, 2009;2015), la cual debe enfocarse en sectores desfavorecidos, ya que relaciona la política pública con el acceso a TD para aquellos que no podrían acceder a la misma a través del mercado. Sin embargo, esta definición corta no deja de contener una crítica a su funcionamiento, en relación a la inclusión digital. El

mercado -en contraposición al Estado- emerge en todas las entrevistas realizados como modo de acceso “normalizado” a las computadoras o cualquier TD⁴⁵.

Lori: Al principio sí me pareció bueno porque podía jugar [*Risas*]. Y aparte por ejemplo hay gente que no tiene plata para comprar una computadora y se la dan gratis, digo, ya está, de una. Pero a mí la verdad... No soy rica y tampoco soy pobre, soy ahí, entonces ya tenía en mi casa, una de escritorio, ¿para qué quería otra? O sea sí porque es manejable, la puedo tener, pero no.

Entrevistadora: ¿Y creés que les tendrían que haber dado por ahí a los que no tenían y a los que sí ya tenían no, o para todos?

Lori: Sí, tipo, la gente que ya tiene una netbook así portátil digo, ya está, ¿para qué querés otra? Ya tenés la tuya.

Entrevistadora: No sé, porque era como escolar.

Lori: Sí, en cambio la gente que no tiene digo “sí, dale, dásele”.

Entrevistadora: ¿Y para vos qué fue lo que peor funcionó de esto?

Lori: De que por ejemplo en mi caso cada vez que se me rompían iban y me la reparaban gratis, o sea...

Entrevistadora: No, ¿eso fue lo mejor o lo peor?

Lori: No, era... O sea, es en parte buena y en parte mala, porque los chicos hay gente que de verdad es bruta y que agarra las computadoras de la manijita y la tira o hace algo, y se le rompe y tranquilamente puede ir y se la reparan. Y creo que está mal porque están abusando de eso. Y por otra parte es bueno porque en mi caso por ejemplo se te rompe la pantalla de la nada, vas y te la arreglan al toque. Tiene su parte buena y su parte mala. (Lori, 18 años, Comercial 22)

Como el título de acápite indica, la parte buena para Lori, representante de este grupo, es el acceso y disponibilidad (la posibilidad de reparación). Sin embargo la parte mala, deviene de su reflexión sobre desigualdad y políticas públicas, porque “están abusando de eso” ya que expone una crítica a la doble cobertura: quien tiene una netbook portátil, no debería tener acceso a la netbook del gobierno. En ese sentido ella se remarca miembro de las clases intermedias (“no soy ni tan rica ni tan pobre”), y describe su propia representación social de acceso a computadora como poseer una computadora de escritorio: una computadora hogareña sería “suficiente”. Los límites entre inclusión/exclusión son marcados en torno a la equidad: no importa que la computadora de Lori no sea “igual” a la de sus compañeros, y no sea portátil, lo central en su testimonio, se da en que ella ya tiene acceso previo a la política.

⁴⁵ Esta tesis terminó de escribirse durante el periodo de Aislamiento Social Obligatorio y Preventivo (ASPO) debido a la pandemia de COVID-19, octubre 2020. En este nuevo contexto muchos estudiantes y familiares comenzaron a demandar al Estado el acceso a TD e Internet a partir de la digitalización de todos los niveles educativos por más de 200 días.

Utilidad y Acceso

En este grupo se concentran los estudiantes cuya representación de las políticas públicas coincide con la crítica a los problemas de uso y disponibilidad de la misma. El mismo está compuesto mayormente por estudiantes de clase trabajadora con mayor capital digital y económico que el último grupo siguiente, y comparten escuelas con la clase intermedia con las clases intermedias: Apolo y Ezequiel, son compañeros de Lori (última cita del grupo anterior).

Apolo: El de Conectar me pareció muchísimo mejor.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Apolo: Porque supongo que pensaron mejor en el rendimiento de la computadora, porque... La primera era como que muy lenta, ocupaba mucho espacio, no te daba tanta accesibilidad porque tenía muy poco espacio en el disco y anda, se bloqueaba muy fácil y... No sé.” (Apolo, 17 años, Comercial 22)

Sí, a mí me parece que fue una buena idea ir metiendo a los jóvenes en el mundo de la tecnología por así decirlo, para que se vayan dando una idea de lo que iba a ser más en el futuro, para que se vayan adaptando más a las nuevas tecnologías y no queden más como por ejemplo nuestros abuelos, que al no tener eso ahora en las nuevas tecnologías están que no entienden nada, los pueden estafar o les pueden hacer cualquier cosa mala por el simple hecho de no entender o no saberlo. Entonces me parece una buena idea que ya vayan como influenciando a los chicos de lo nuevo que se va a ir viniendo. Y aparte de que les vayan enseñando de cómo se utilizan las nuevas tecnologías.” (Ezequiel, 18 años, Comercial 22)

La escuela aparece como mediador tecnológico “adaptando”, “influyendo” y “enseñando” a los estudiantes sobre el futuro. Incluso sobre las desventajas de la conectividad (como estafas) aspecto que no ha sido abordado en esta tesis, pero diferentes investigaciones coinciden en la necesidad de explorar (Duek y Benítez Larghi, 2016; Helsper, 2016).

Acceso

Mientras que las opiniones del resto de los grupos, en este último se encuentran los entrevistados de clase trabajadora que concurren a escuelas cercanas a su domicilio. Las evaluaciones sobre las políticas públicas se dan en torno al acceso a TD, reflexionando a partir de la experiencia personal.

Entrevistadora: ¿Y a alguno le dieron las netbooks? la Sarmiento, ¿algo así?

Meli: ¿Las netbooks del colegio? Sí, a mi hermano. A todos, menos a mí. En la secundaria no me la dieron.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Meli: Es que no sé qué problema había, creo que era por el tema de que había llegado Macri, todo eso. Y no me lo pudieron dar porque ya dijeron que supuestamente había pasado, que no iban a dar más. Y yo seguía insistiendo que me la den pero no, no me la daban.

Entrevistadora: ¿Era importante para vos tenerla?

Meli: Y sí, porque ahí podía buscar... O sea, enviar trabajos, trabajos prácticos que me mandaban o buscar información cuando necesitaba.

Entrevistadora: Ah. ¿Y qué te parecen estos planes que dan computadora y te la puedas llevar a tu casa? ¿Cuál es tu opinión en general?

Meli: Está bueno primero, porque te sirve mucho la computadora hoy en día.

Entrevistadora: ¿Para qué?

Meli: Más que nada para buscar información y hacer trabajos prácticos, o algo que no entendés por ahí lo buscás ahí, lo googleás. (Meli, 18 años, Liceo 12)

La opinión general sobre la política pública versa sobre el uso personal, y la primera impresión parte del acceso o la falta del mismo a la netbook.

Entrevistadora: Bien. ¿Qué opinan de los programas onda Conectar Igualdad o Sarmiento, que te daban una computadora? ¿Les parece que son buenos, que son malos? ¿Por qué?

Rober: Algunos de mis compañeros les duraban dos meses y puff, no andaron más. Se bloqueaban rápido, me contaban, las computadoras esas.

Entrevistadora: ¿Pero a vos te pareció útil tener una computadora que era solamente para vos?

Dante: Sí.

Rober: Sí, obvio. Podías hacer cosas.

Entrevistadora: ¿Como qué?

Dante: Entrar a las redes sociales o Internet, eso.

Rober: Sí, a veces te mandaban en tu computadora para hacer trabajos de lengua. Leer una historia.

Entrevistadora: ¿Y sienten que si ahora les dieran una computadora estaría bueno? ¿Si volviera Conectar Igualdad?

Rober: Obvio.

Entrevistadora: Yo estudiaba Conectar Igualdad hasta que lo dejaron de hacer, pero qué sé yo. Está bien. ¿Y les parece que todos los chicos lo usan más o menos igual, las computadoras? O sea, ¿está bien que se le dé a todo el mundo?

Rober: Al que lo necesita.

Entrevistadora: ¿Por qué al que lo necesita? ¿O cómo?

Rober: A los otros por ahí ni siquiera van a querer usarlo o lo van a vender así de una.

Entrevistadora: ¿Pasó, compañeros de ustedes que...?

Dante: Sí, venderla algunos sí.

Entrevistadora: ¿Y por cuánto las vendían?

Rober: Para venderlo rápido, para tirarlo ahí, \$500 o \$1000 así de una. (Rober, 15 años, y Dante, 16 años, Carlos Mujica)

En esta clase, la doblecobertura emerge como crítica hacia las políticas públicas al igual que en los otros grupos. Este enfoque en la equidad por sobre la igualdad, es transversal a las clases y estuvo presente en la mayoría de las entrevistas.

Finalmente, las representaciones sociales en relación a las políticas públicas de inclusión digital varían en el orden de prioridades y críticas a las mismas, pero todos los entrevistados concuerdan en la definición de dichas políticas como necesarias, y como políticas enfocadas en la equidad.

6.2.3.1. Edades de acceso y políticas públicas

Algunos estudiantes, critican la edad en la cual las netbooks son entregadas actualmente en la escuela primaria. Primer grado o el jardín (en el cual incluyen preescolar), no les parece una edad adecuada para el primer acceso a TD de una persona.

De primera a mí me pareció mal que hayan dado computadoras así del gobierno a gente tan chica. Está bien, a los 12 años se los podés dar, 12-13 porque creo que van a ser más responsables, pero a menos de esa edad yo me acuerdo que fui a la casa de un amigo y tenía a sus hermanitos más chiquitos de no sé, 6-7 años que tenían cada uno su propia computadora y digo “pará, son muy chicos”. Y aparte es que es de ellos mismos, no es que la madre la controla. Es de ellos mismos.”(Lori, 18 años, Comercial 22)

Estas edades coinciden con la reflexión sobre edades y acceso realizada en el Capítulo 4, en la cual se relacionó el estar más informado sobre los posibles efectos negativos del acceso a TD a temprana edad, con el acceso “tardío” (a los 12 o 13 años) al celular. Esta situación sería dada por el alto capital cultural (el acceso a dicha información). Pero también, esta información es específica al “problema” de tener un niño muchas horas frente a “pantallas”. Sin embargo, estudiantes de las tres clases sociales analizadas realizan este tipo de reflexiones (Antonio, Roberto, Dante, Apolo, Lila, etc.), algunos incluso reconociendo en alguna etapa de su vida cierto “vicio” por la tecnología, más específicamente los videojuegos. Los videojuegos, nuevamente entran en tensión con otro tipo de usos dentro de la trayectoria de apropiación de TD en el espacio escolar. En este sentido, los jóvenes también podrían reproducir las pautas y acuerdos parentales de uso en relación al uso de videojuegos (especialmente los videojuegos violentos, como recordaba Apolo en el Capítulo 4).

Loki: Me decían más que nada que no podía jugar al GTA porque a mi mamá no le gustaba.

Entrevistadora: ¿A qué edad?

Loki: No, no, de chiquito. La primera vez que lo tuve. Pero decía que le parecía violento, entonces no quería dejar jugar.

Entrevistadora: ¿Pero jugaban igual?

Loki: Más o menos.

Entrevistadora: ¿Pero te controlaba? ¿Cómo era el control?

Loki: Claro, si nos veían era como “bueno, no jueguen más”, nos apagaban la computadora, se enojaban. (...) Hasta que, en un momento bueno, mi viejo aceptó que lo íbamos a jugar igual.

Entrevistadora: ¿Ah, sí? ¿Cuándo?

Loki: No, más grandes. (Loki, 17 años, Cortazar)

Estas opiniones, podrían ser una reelaboración de dicha memoria: los jóvenes se encuentran reproduciendo los roles adultos de sus padres en cuanto a la edad de acceso a las TD (Bourdieu, 1980) que pusieron límites o bien les señalaban dicha actividad como problemática.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 6

Este capítulo expuso las relaciones entre la escuela a la cual concurren los jóvenes, la clase social de origen (DEO), y el impacto de las netbooks y las políticas públicas que las distribuyeron en las trayectorias de apropiación de TD de los estudiantes.

En primer lugar, se reafirmó la relación entre el tipo de escuela y la clase social de origen de los estudiantes. Las relaciones entre desigualdades sociales y digitales han emergido en el análisis, evidenciando: 1) Las estrategias de reproducción social por clase social, se relacionan con la elección escolar. 2) La elección de escuelas públicas en los estudiantes más privilegiados de la clase de servicios, se relaciona con una posición política en relación a la clase. 3) En la clase trabajadora la posibilidad de elección no emergió en las entrevistas, ya que el grupo con menor acumulación de capitales basó su elección de escuela en la distancia a su hogar.

Por otro lado, la posibilidad de elección a partir de la clase social se da también en relación a las TD y el rol de las políticas públicas de inclusión digital, reducidas al objeto netbook (Zukerfeld y Benitez Larghi, 2015). Es en la clase trabajadora donde estas elecciones se ven acotadas cuando se trata del acceso a TD: mientras que la netbook del gobierno compite en el resto de las clases con otras computadoras hogareñas, en muchos casos de la clase trabajadora es el único acceso a la misma.

Es en las razones de elección por la escuela técnica, donde las estrategias de reproducción de clase emergen con mayor fuerza: desde la búsqueda de una escuela con buen nivel académico en la clase de servicios más privilegiada, la conjugación de las

estrategias de logro académico con la posibilidad de acumulación de capital económico a través del trabajo en estudiantes de clase de servicios con menor suma de capitales y clases intermedias, hasta la decisión basada en la reproducción laboral de la clase trabajadora.

En segundo lugar, se observó una clara relación entre el tipo de escuela a la cual los jóvenes concurren y las representaciones sociales sobre tecnología que los mismos poseen. Si bien las escuelas presentan una composición de clase que reproduce homogéneamente los mismos grupos sociales que las habitan, se dan casos como el de Antonio que partiendo de un DEO de clase trabajadora, concurre a una escuela técnica con compañeros de clase de servicios y a partir de la sociabilización en dicho contexto y su escuela primaria, es amigo de estudiantes de del Pellegrini y el Nacional Buenos Aires. En este caso, el principio de similitud actuó en su trayectoria de apropiación de TD a través de dichas redes sociales, ofreciendo distintos mediadores tecnológicos que ubica sus reflexiones junto con las reflexiones de los jóvenes de clase de servicios. La escuela se presenta como un mediador tecnológico más, “silencioso”, que no es señalado en el discurso de los jóvenes, pero si advertido como espacio donde se reproduce el capital social de otros referentes y mediadores.

En tercer lugar, se observa cierta tensión entre los videojuegos y la escuela exponiendo sus límites al uso de TD (incluso aquellas tecnologías promovidas por políticas públicas, con usos enfocados en lo académico). Esta concepción junto con la aparente naturalidad con la que los entrevistados normalizan el acceso a TD a través del mercado -en contraposición al acceso a través del Estado, o desde una perspectiva de derechos (al recibir la netbook)-entra en contradicción al cerrar esta tesis en 2020 bajo la virtualización de la educación pública por la pandemia de Covid-19.

En cuarto lugar, todos los estudiantes tuvieron posturas positivas de las políticas públicas nombradas. Este hallazgo es significativo en relación a investigaciones anteriores realizadas en escuelas privadas realizadas por Magdalena Lemus (2018) en las cuales se observaron posturas negativas también, describiendo el PCI como política clientelar (al igual que Roberto, ET 35) o criticando los tipos de uso:

“(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.” (Lemus, 2018:257)

Si bien persiste la crítica contra la doble cobertura, en la tesis de Lemus se observó una puntual diferenciación entre los bienes obtenidos a través del mercado y los otorgados por políticas públicas, sumando la demanda de inclusión de escuelas privadas en las políticas públicas de inclusión digital. En este trabajo, los estudiantes se inclinan hacia una defensa del paradigma de la equidad, mientras que los estudiantes de escuelas privadas analizados por Lemus (2018;2019) se inclinarían más por una defensa de la igualdad o la segmentación en las políticas públicas, con frecuentes críticas hacia el Estado.

Por lo tanto, podría ser característico de las escuelas públicas, una representación social positiva en relación al Estado, que emerge en la elección de la escuela y el sentido que lo otorgan a las instituciones y políticas públicas: “militar lo público”, en palabras de una de las estudiantes. Las políticas, relacionadas con los postulados de equidad, representarían para los jóvenes de escuelas públicas una forma de resolver desigualdades sociales.

Lo que las políticas públicas de inclusión digital generaron en los jóvenes (a partir del contrapunto marcado con la investigación de Lemus⁴⁶), es la visibilidad de la primera brecha digital de acceso como problemática, naturalizando la posesión de TD en dicha población. Y por otro lado, al desnaturalizar la desigualdad digital el PCI colocó a las políticas públicas en el centro del debate entre las posturas de igualdad, equidad o segmentación. Incluso con la discontinuidad del PCI, esta tesis demuestra que el debate continúa, y la huella de dicha política persiste no solo en las netbooks o como parte de las trayectorias de los jóvenes, sino también en el imaginario político de los mismos.

Finalmente, se evidenciaron estrechas relaciones entre las variables analizadas en este capítulo (tipo de escuela, clase social, apropiación de “la netbook del gobierno” y representaciones sociales de políticas públicas), sumando en la experiencia escolar un rol mediador particular en cada trayectoria de apropiación de TD.

⁴⁶ Si bien la investigación de Lemus se realizó en La Plata y en escuelas de gestión privada, el recorte etario y los objetivos de la misma se relacionan íntimamente con este trabajo, ya que analiza las trayectorias de apropiación de TD de jóvenes de la misma edad, etapa vital y escolar que la población de esta tesis.

CAPÍTULO 7: APROPIACIONES JUVENILES

Los capítulos anteriores desarrollaron a partir de las entrevistas y encuestas realizadas el análisis de las diferentes etapas de la trayectoria de apropiación de TD de la muestra de este estudio. Como ya se mencionó, dichas etapas comprenden las primeras tres marcadas por Zukerfeld y Yansen (2013): primera infancia, contactos directos con tecnología y adolescencia, y finalizan en el momento que teóricamente esta tesis definió como juventud (Capítulo 1).

La apropiación durante la juventud, resulta entonces de un proceso de apropiación de TD definido durante la trayectoria de los individuos, a partir del análisis de las desigualdades digitales abordadas desde las brechas digitales, en especial la tercera brecha (van Deursen and Helsper, 2015) enfocada en las oportunidades.

Enmarcando la apropiación juvenil en la temática de la desigualdad digital, es a partir de dichas oportunidades en relación a los efectos secundarios⁴⁷ -aprovechamiento de recursos- de las DEO (Boudon, 1973), que esta tesis propone una tipología específica.

La tipología presentada se corresponde con el sentido que los jóvenes otorgan a las TD en relación a las desigualdades digitales, y su posición personal en torno a la tercera brecha digital.

La teoría de la privación digital relativa (RDDT) (Helsper, 2016b) será central en la tipología, ya que las representaciones sociales de la apropiación de TD que los estudiantes den cuenta a partir de su discurso, presentan comparaciones entre clases sociales, con otros individuos y mediadores digitales que establecen posiciones dentro de la desigualdad digital.

7.1. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LAS APROPIACIONES DE TD JUVENILES

La utilidad de la tipología como metodología de análisis en este último capítulo, recupera los análisis realizados en los capítulos anteriores realizando un agrupamiento inductivo y creando tipos analíticos, surgidos del trabajo empírico.

⁴⁷“A partir de las DEO, la escolarización de los sujetos tiene dos tipos de efectos. Los efectos primarios que se traducen en el rendimiento escolar, y los efectos secundarios que refieren a la apropiación de recursos y la valoración de oportunidades. Mientras que podríamos decir que los efectos secundarios “se sufren”, los efectos secundarios “se aprovechan” (o no).” (Capítulo 1)

Las tipologías en general, ordenan las conceptualizaciones del trabajo de investigación, clasificando y resumiendo en grupos definidos qué es el objeto de estudio (López-Roldan, 1996). Asimismo, el uso de tipologías resulta de utilidad

para caracterizar e identificar cuestiones sociales, para producir datos o, en otras palabras, ser puente, conexión, entre la teoría, los conceptos y los datos (Cohen, Gómez Rojas y Riveiro, 2019:97).

Dos grandes perspectivas sobre el uso de tipologías, se enfrentan entre propuestas deductivas e inductivas de la construcción de los tipos.

En primer lugar los “tipos ideales” (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006) parten de la teoría weberiana a partir de la cual la teorización de determinados tipos, puramente teóricos, que no podrían ser encontrados empíricamente en la realidad, facilitarían la comparación con casos reales para obtener conclusiones y formular hipótesis. Por otro lado, la construcción de “tipos empíricos” construye dichos grupos a partir de la información recabada en el trabajo de campo. Mediante un proceso inductivo, los tipos se conforman con las características de los casos relevados. Sin embargo, este proceso no sería independiente de la teoría, sino inserto dentro de un esquema teórico más general con el potencial de producir nuevos desarrollos teóricos a partir de la comparación empírica (Cohen, Gómez Rojas y Riveiro, 2019)⁴⁸.

Este tipo de tipología construida bajo los hallazgos de la investigación empírica (desarrollada en los capítulos anteriores) es la presentada en este último apartado de la tesis.

Las dos variables que ordenan los tipos construidos son:

- Las chances de vida de los jóvenes (Breen, 2005) en relación a su clase social (DEO).
- El tipo de apropiación de TD que los individuos desarrollaron durante su vida.

La pregunta que abre esta relación es ¿De qué manera los jóvenes se apropiarán de las TD a partir de las chances de vida marcadas por las desigualdades educativas de origen? Siguiendo los planteos de Massimo Ragneda (2017;2020), esta tipología expondrá las relaciones entre desigualdades digitales y desigualdades sociales. En otras palabras, la relación entre ambas variables resultará en diferentes tipos de trayectorias de

⁴⁸ En el capítulo citado de Cohen, Gómez Rojas y Riveiro, se menciona a la tipología realizada por Durkheim sobre el suicidio como ejemplo de tipología empírica o construida. Si bien los autores avanzan en una nueva propuesta metodológica para el uso de tipologías, la diferencia entre ambos tipos son ejemplificadas con mayor profundidad en dicha publicación.

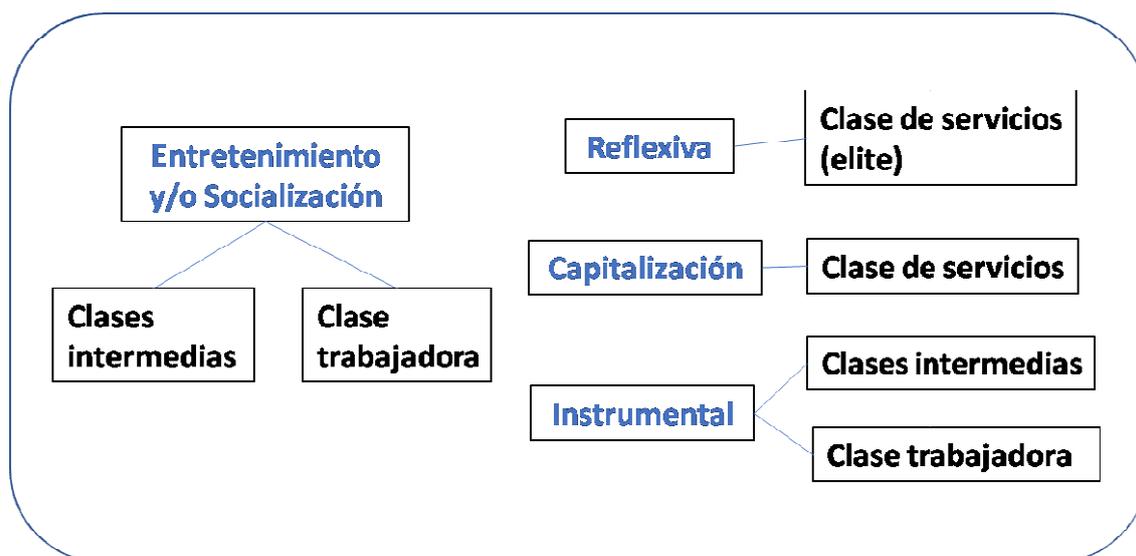
apropiación de TD que estarán relacionadas a las estrategias de reproducción de clase (Goldthorpe op.cit; Bourdie 2012)

De esta forma, la creación de esta tipología se corresponde con dichas estrategias en relación a la desigualdad digital: desde las apropiaciones de los estudiantes con mejor posición relativa en relación a dicha desigualdad que se apoyan en mantener o expandir su DOE mediante la transmisión de capital cultural, hasta las apropiaciones de los jóvenes con más desventajas en relación a la misma quienes establecen estrategias más instrumentales relacionadas al mundo del trabajo para garantizar la reproducción de su posición sin arriesgar a perderla (Willis, 1988).

Finalmente, partiendo las teorías mencionadas y del trabajo de campo realizado, se identificaron cuatro tipos de apropiación de TD en los jóvenes estudiantes. Estos tipos se presentan como una tipología formal que parte del trabajo empírico y las primeras conjeturas realizadas. En este sentido, a fin de poder mejorar y optimizar el uso de una tipología, se utiliza el método abductivo, proponiendo una descripción formal emergente del trabajo de campo y luego volviendo sobre los datos construidos, para ajustar los alcances heurísticos de las mismas (Molina Derteano, 2015b).

En las páginas que seguirán, se presentarán los tipos en su descripción de “funcionamiento ideal”, y las inclusiones inesperadas.

Gráfico 8. Tipología formal.



Fuente: Elaboración propia.

El primer tipo de apropiación es el reflexivo, bajo la cual el sujeto resignifica la apropiación de TD en relación al avance social y, a la relación entre lo social y el ser humano y la tecnología. El foco en este tipo de apropiación no está en la práctica o las oportunidades, sino en las reflexiones, debates y preguntas que la revolución tecnológica (Castells, 1997) promueve, y el desafío de los jóvenes en responderlas. El mismo está compuesto por los jóvenes con mayor cantidad de ventajas acumuladas, parte de la elite de la clase de servicios.

El segundo tipo de apropiación de TD es la capitalización, en donde los individuos intentan capitalizar su actividad y conocimientos online para generar resultados offline en términos de oportunidades tangibles, es decir, operar directamente sobre la tercera brecha digital. Los objetivos de dicha apropiación son el incremento de su capital cultural, económico y social. El resto de la clase de servicios son los jóvenes pertenecientes a este grupo, en el cual el objetivo por distinguirse del resto de estudiantes muchas veces “profesionalizando” la actividad con TD resulta parte de la apropiación de TD.

Por otro lado, la apropiación instrumental de TD concibe a la tecnología como herramientas o instrumentos para alcanzar metas concretas en general relacionadas al mundo laboral, enfocándose en la segunda brecha digital de uso y habilidades. Es así como la apropiación de TD en este tipo está relacionada a adquirir conocimientos y prácticas que sean valoradas para el trabajo o puedan “poner en el currículum”. Los estudiantes de clases intermedias y clase trabajadora se encuentran en este grupo, apostando al saber práctico para aprovechar la tecnología a su favor y mejorar sus posibilidades de empleabilidad en el mercado laboral.

Por último, la apropiación de entretenimiento y sociabilización se refiere a los usos lúdicos, de consumo audiovisual y uso de TD como medio de comunicación. En este grupo se encuentran estudiantes de clases intermedias y trabajadoras que podrían encontrarse en una etapa “anterior” al desarrollo de otro tipo de apropiación que se relacione con una estrategia de reproducción de clase.

Bajo esta tipología se comparan a continuación las tres clases sociales y las trayectorias de apropiación de TD descritas en los capítulos anteriores.

Por último, se presentan también casos de inclusión inesperada (Helsper, 2019). Este tipo de inclusión se torna “inesperada” en relación al conjunto de variables

anteriormente analizadas como predictoras de las posiciones en relación a la desigualdad digital. Es decir, mientras que la mayoría de jóvenes “se encuentran dentro de los patrones esperados de vínculos entre inclusión socioeconómica y digital” (Helsper, 2019:11), existen casos de “potencial inesperado” en donde las barreras de clase social, género y capitales son sorteadas a través de distintos mecanismos⁴⁹. En este trabajo, la variable que con mayor fuerza emerge como posibilitadora de inclusión digital es el rol de los mediadores digitales.

7.1.1. Apropiación Reflexiva

El primer tipo a describir comprende a los jóvenes pertenecientes a la clase de servicio, y dentro de ella, a los sectores de mayor capital cultural. Encontramos estudiantes de las escuelas públicas más prestigiosas, la escuela de comercio Carlos Pellegrini y el Nacional Buenos Aires.

Estos individuos son en su mayoría quienes forman parte de la elite intelectual de la muestra, cuya suma de capitales (económico, cultural, social, educativo) asientan bases firmes en la clase de servicios.

El tipo de apropiación que los agrupa se presenta como reflexiva ya que no se enfoca en la situación personal respecto de la brecha digital ni analiza su posición relativa de desigualdad digital. El centro de sus opiniones sobre la tecnología, uso y acceso, desembocan en una reflexión centrada en el sujeto que se repliega sobre sí mismo. La reproducción de clase, similar a lo propuesto en “Los Herederos” (Passeron y Bourdieu, 1967), les permite vivir su juventud bajo la moratoria social (Acosta, Cubides y Galindo, 2011; Margulis y Urresti, 1996) en relación al mundo del trabajo. Esta moratoria, frecuente en la clase de servicios, abre la posibilidad de enfocar su presente educativo en la reflexión dentro de su educación de elite y no en un inminente ingreso al mercado laboral, una continuidad educativa universitaria o terciaria que de todas formas continuará el camino de la reflexión y la moratoria.

La seguridad y el sentido de pertenencia a la clase, los ubican en una posición estable, donde se observan estrategias de adscripción de clase (Goldthorpe, 2010).

⁴⁹ En el trabajo de Ellen Helsper, el territorio constituye la variable que permite los mecanismos de inclusión inesperada. Realizado en las ciudades de Londres y Los Ángeles, transitar, vivir y trabajar en áreas con servicios de salud, educación y otras ventajas, le otorgarían una inclusión a ciertos barrios de la ciudad inesperada en comparación a barrios de similares características socioeconómicas.

Leí varios artículos con respecto a eso, la tecnología, la sobreinformación, cosas así, son quizás hasta mecanismos de disciplina o dominación y estandarización de los individuos (...) los comportamientos que se tienen quizás desde un aspecto mucho más sociológico: si organizo una fiesta tengo que ver que música suele consumir la gente, mismo si querés vender algo, yo por ejemplo vendo brillitos, cómo innovar, productos (...) hay que saber quizás apropiarse de esas herramientas que pueden generar dominación. (Azul, 18 años, Carlos Pellegrini)

La mención al capital cultural (la lectura de artículos, el aspecto sociológico) relacionan el capital digital, acceso, saberes y conocimiento (primera y segunda brecha digital) con la oportunidad (tercera brecha digital) de aprovechar dicha herramienta.

Creo que es fundamental, el entender la tecnología, el utilizarla, el poder apropiarse, saber agarrar los avances tecnológicos y saber hacerlos tuyos o poder profundizarlos vos, y es muy importante para poder entender el momento histórico que se atraviesa (...) Incluso las redes sociales, por más abstracto que suene, es un espacio en donde se actúa, donde se genera tu persona, donde te exponés.” (Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

Los sentidos que Tyron le otorga a la apropiación de TD exceden las oportunidades (tercera brecha digital) en términos de resultados empíricos, y se orientan hacia una reflexión “más abstracta”, que implica interacción, construcción de sí mismo pero también comprensión del momento histórico presente. Es esta visión holística del rol de las TD a la cual se refiere la Apropiación crítica.

Las trayectorias de apropiación de TD de este grupo de jóvenes (descriptas en los capítulos anteriores) comienzan con acceso a computadoras desde temprana edad, con la presencia de dicha tecnología naturalizada en el hogar. Los primeros celulares personales suelen ser a pedido del joven y compra de equipos nuevos, así como el cambio y reposición de los mismos. También cuentan con otras TD de uso personal (consolas de videojuegos, tablets, etc.).

En esta clase, también se expone la crítica al uso temprano de TD, especialmente en la primera infancia.

(Los niños de hoy) no juegan a las escondidas, entonces el día de mañana cuando no sé, hay un tiroteo, no sé viste, no hay instintos humanos. Me parece bien, me parece que hay herramientas muy piolas, ponele, Duolingo para un pibe está buenísimo porque aprende inglés por el celular, pero después también me parece que no hay una parte práctica directa. Es como que es mucho videíto, mucho videíto, pero no... ¿El pibe después lo sabe reproducir eso? Entonces es medio raro, como que me parece que la parte práctica también está buena." (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires)

Como ya se analizó (Capítulo 4 y 6) las opiniones sobre el acceso temprano a TD podrían relacionarse con un alto capital cultural: el conocimiento de los peligros y desventajas de exponer a niños a las “pantallas” durante la infancia. Asimismo,

reconoce un tipo de apropiación instrumental (como se explicará más adelante) que podría haber sido propia.

Inclusión inesperada I

El único caso dentro de este grupo que no pertenece a la clase de servicios es Antonio, de la clase trabajadora. Antonio tiene amigos que cursan en el Carlos Pellegrini y el Nacional Buenos Aires a quienes conoció en el campo de deportes de la colonia de DOSUBA con quienes se comparó durante toda la entrevista. Incluso Antonio compara su escuela con esas dos escuelas de elite:

(Mi escuela) tiene un gran nivel académico que a pesar de no ser una escuela muy conocida supera incluso el nivel académico de escuelas como el Nacional Buenos Aires y el Pellegrini (...) Yo en segundo año solía ver cosas que mis amigos de quinto año estaban viendo en el Nacional.” (Antonio, 17 años, ET 28)

A lo largo de su trayectoria de apropiación de TD Antonio se rodeó de distintos referentes (amigos, docentes, escuelas, la colonia) con quienes estableció un punto de comparación personal, ubicándose en este grupo. En la posición relativa de la desigualdad digital (Helsper, 2016) del estudiante, se hace presente la influencia de los mediadores digitales en su trayectoria. Por eso sus reflexiones se asimilan a las de la clase de servicios:

La conciencia respecto a una cantidad de temas es muy poca y opino que tal vez la tecnología podría implementarse justamente para eso, y se trata, pero ahí también está el tema del acceso a la tecnología que se tiene. Aun así no se puede concientizar lo suficiente a las personas actualmente, sin importar de qué tema hablemos, tipo maltrato animal, reciclaje, contaminación. Cualquier tema que tratemos de tocar, siempre la ignorancia sobrepasa.” (Antonio, 17 años, ET 28)

7.1.2. Apropiación como Capitalización

Este tipo, en donde los jóvenes capitalizan la apropiación de TD con el fin de incrementar sus capitales, en especial su capital simbólico (Álvarez Sousa, 1996) es el que más se repitió en el trabajo de campo dentro de la clase de servicios.

El grupo está conformado por jóvenes con padres profesionales, en su mayoría de profesiones autónomas (odontólogo, contadores) y docentes. Se trata de ocupaciones con un menor capital cultural (en comparación al grupo anterior de elite) y simbólico, que podría ser de mayor capital económico comparado con los estudiantes descriptos en

el apartado anterior. El grupo está conformado en su mayoría por estudiantes de clase de servicios, y un estudiante de la clase trabajadora.

La apropiación de este grupo se presenta como capitalización ya que los estudiantes expresan los sentidos sobre las TD, acceso y usos, en las oportunidades que podrían acarrear (tercera brecha digital).

Al principio lo usé (Instagram) porque quería plata, entonces dije “ah, bueno, es una buena idea” porque le he sacado fotos a amigas tipo totalmente gratis y la gente ha dicho “qué lindo, yo quiero que me saque fotos” y empecé a pensar “bueno, ¿por qué no? Necesito plata, la gente le gusta”. Después dejé de hacerlo, tipo de sacarle fotos a la gente, cerré esa página de Instagram, porque no me estaba gustando mi propio contenido (...) Era tipo que me conozcan, sí. Que sepan que saco fotos y que se podían sacar fotos. De hecho si hoy en día una persona me la pide, me lo pide, y tengo ganas, yo voy y les hago fotos. Decidí dejar de usar tipo, esa parte de mí para un beneficio económico, sino más que nada usar la tecnología a mi favor como algo que me suma arte.” (Tiara, 18 años, Nacional 17)

El capital digital (Ragnedda, 2017; 2020) se percibe ya incorporado, y capitalizar los efectos secundarios de las DEO (Boudón, 1973) es característico de este grupo. Asimismo, el logro educativo como estrategia de reproducción de clase (Goldthorpe, 2010) es evidenciado en el grupo ya que todos planean concurrir a la Universidad o continuar algún otro tipo de estudio después del secundario.

Sobre sus actividades extracurriculares, Julio comenta que escribe y utiliza las TD para esa tarea en vistas de una futura carrera, mientras que Violeta se dedica a la danza como actividad extra escolar, la cual planea convertir en profesión.

Ahora estoy usando también el Docs de Google para formar un... estaba diseñando un libro, pero lo tengo que... Pero también eso, también sirve para eso, digo. Tengo que mandar, tengo que hacer concursos. O sea, para que una editorial te publique tenés que hacer concursos literarios, tenés que tener como un poco de nombre para que la editorial se asegure ciertas cosas. (Julio, 18 años, Mariano Acosta)

Violeta: Está bueno saber de tecnología porque sabés cómo manejarte en el colegio o de qué forma conseguir cosas digamos para vos, ya sea ropa o lo que sea, un local para comer, lo que sea, pero tampoco si no la sabés usar también podés buscar tipo mapas o cosas así. Pero bueno, obvio siempre es bueno tener un teléfono porque es más fácil. Lo hace todo más rápido, es más fácil.

Entrevistadora: ¿Y creés que para tu carrera artística te va a servir saber tecnología o no tanto? ¿Cómo que eso se puede arreglar?

Violeta: Sí, porque podría llegar como a más, más conocimiento de las personas. Tipo, que me conozcan más, entonces podría venir más gente.” (Violeta, 15 años, Nacional 19)

“Aprovechar” las redes sociales suele ser una constante para “conseguir” cosas. Este proceso se traduce en satisfacer necesidades que van más allá del mundo del trabajo, y

se orientan a aumentar el capital simbólico de los jóvenes. El capital simbólico, siendo la suma de capitales “en cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu, 1987), es decir, un reconocimiento otorgado por los demás individuos, se presenta como una de las capitalizaciones más buscadas.

Lo mismo ocurre con Sol, otra entrevistada cuya trayectoria de apropiación de TD también es de capitalización y además de cursar en el Cortázar estudia en el Conservatorio Manuel de Falla y milita. Una de sus principales tareas el diseño de folletos para dicha actividad. Es interesante destacar que una de sus referentes políticas es Ofelia Fernández, en el momento de la entrevista reciente egresada de la escuela Carlos Pellegrini, ex presidenta del centro de estudiantes que podría convertirse en la legisladora de CABA más joven la historia dada su candidatura a legisladora porteña. Como ejemplo de capitalización en relación a su militancia política Sol comenta:

Ponele, ahora hace poco, tipo el viernes pasado, me metí como... Me conseguí meter en una reunión, medio foro, con Matías Lammens y Dora (Barrancos), que... O sea, que es gente muy buena y muy simpática en el mundo. Cuestión, me hicieron hablar y qué sé yo, y hay unas fotos muy lindas con Dora abrazándome, qué sé yo, que se están viralizando por todos lados y me parece excelente, pero es eso. La viralización puede ser algo tanto negativo como positivo. Nunca me pasó concretamente algo muy negativo, o sea, esto de hace poco pero tampoco es tan relevante, es eso que decía yo. Está buenísimo en ese sentido como las redes y la tecnología en acercar todo mucho más de lo que antes podía llegar a estar, pero si lo usás bien. Esa es mi conclusión, creo. (Sol, 17 años, Cortázar)

Estos casos de estrategias “desde arriba” capitalizan la apropiación de TD en la acumulación de otros capitales (cultural, político, social, etc.).

En este tipo, los jóvenes no se orientan hacia la adscripción de clase sino que su estrategia es de logro educativo. En estos jóvenes la capitalización es tanto un mandato como una posición de clase. Incluso las actividades extracurriculares se orientan a dicha acumulación están institucionalizadas: Julio y Sol concurren al IVA, Instituto Vocacional de Arte, que certifica su educación artística, o en términos de Bourdieu, objetiviza el capital cultural recibido.

Sol además estudia en el Conservatorio Manuel de Falla y milita en una organización al igual que Tyron y Azul. En comparación a estos últimos, cuyo tipo de apropiación es crítica y se asienta en la adscripción de clase (ambos clase de servicios, escuela Carlos Pellegrini), Sol se ubica en este tipo, capitalizando su apropiación de TD (en capital político y simbólico) con las redes sociales (su fotografía con Dora Barrancos).

Mantener la clase social y aumentar las ventajas de posición a través de la apropiación, es el objetivo de estos jóvenes.

Inclusión inesperada II

Los casos pertenecientes a las clases intermedias y clase trabajadora, presentan un rol protagónico de mediadores tecnológicos en sus testimonios, así como también una descripción de estrategias desde abajo (Goldthorpe, 2010).

Dentro de las clases intermedias, Estrella y su hermana Burbuja tuvieron la oportunidad de valerse del andamio de mediadores tecnológicos participando de Chicas en Tecnología. En esta organización realizaron capacitaciones y encuentros aumentando su capital digital, e incluso social (destacados en ambos testimonios) desarrollando diferentes sentidos sobre la apropiación de TD y su interés por la tecnología. Este proceso las ayudó a conseguir cartas de recomendación y diferentes credenciales para obtener becas de estudio en el ITBA. Este “aprovechar” las oportunidades, es comparado con el desaprovecharlas de otros compañeros, con los que se comparan en cuanto a desventajas acumuladas.

Por ejemplo hay chicos en los que por ahí están muy ligados a la opinión de los padres, entonces como te tiran abajo y te dicen “no, ¿para qué vas a hacer eso? ¿Te sirve?”. Por ejemplo, en el caso de mis papás les gustaba todo lo que hacía, entonces ellos fueron un apoyo grande, si bien a mi mamá la veo muy poco y generalmente a la noche, después de que hacemos todas nuestras actividades y que ella vuelve de trabajar, es como que siempre me pregunta “che, ¿y cómo te fue hoy? ¿Qué aprendiste?”. Yo creo que mi hermana y yo nos formamos de alguna forma solas y con el apoyo, el acompañamiento de ellos atrás. No como impulsores a que “yo las llevo” porque no podían, pero a decir “bueno, sí, anotate, esto es tu futuro” y no sé qué. Yo creo que en las zonas con por ejemplo qué sé yo, las villas o mismo acá Parque Chacabuco, hay chicos que no tienen ese acompañamiento por la calidad de vida que tienen. ¿Es como esa típica frase “si naciste en el pozo te quedás en el pozo”? No, viste, tenés que mejorarte vos mismo día a día, como que nadie te tiene que decir ni quién sos ni qué vas a hacer de tu vida sino ir con proyectos de tu futuro vos. (Estrella, 17 años, Comercial 22)

Dentro de la clase trabajadora, el joven cuya apropiación de TD se basa en la capitalización tiene una trayectoria particular en donde el rol de los mediadores tecnológicos es central: Marito. Este joven armó su computadora con la ayuda de un vecino y su tío (Capítulo 4), juntando partes de computadoras viejas que recolectó de su barrio, Lugano. Su trayectoria de apropiación de TD continuó con nuevos equipos, las

netbooks “del gobierno”, Sarmiento y Conectar Igualdad, y nuevos mediadores tecnológicos, pares, amigos y youtubers.

Hoy en día él se define como músico y al preguntar cómo adquirió sus conocimientos musicales afirma que, al igual que sus conocimientos sobre edición audiovisual, “por YouTube aprendí a tocar la mayoría de los instrumentos”. La razón por la cual no recurrió a otras fuentes como libros especializados, profesores particulares o clases de música ha sido porque “las otras fuentes requieren plata jaja”.(Marito, Colegio Espora, 18 años)

La falta de capital económico para acceder a la educación musical en este caso es reemplazado por el capital digital acumulado con el andamiaje (Bruner, 1997) de los mediadores tecnológicos durante su trayectoria de apropiación de TD. Otros jóvenes entrevistados de la clase de servicios concurrían a institutos específicos de instrucción musical, algunos que expedían certificados. Pero desde la clase trabajadora, Marito expone una estrategia “desde abajo, que consiste en capitalizar el uso de las TD para continuar acumulando saberes (en este caso en relación a la música) que de otra forma no podría hacerlo.

En este momento Marito está grabando un álbum solo en el cual toca todos los instrumentos y él mismo edita su material. Todo desde su computadora personal en su casa, consultando frecuentemente en YouTube sobre cómo avanzar en dicho proyecto.

En cuanto a su actual relación con las TD, él afirma que difunde su trabajo por redes sociales,

Sí, es una forma, pero no me gusta llamarlo así. “Publicidad” es como que no... La música no es para publicidad. Bah, como yo la veo, no es para publicitarla. Yo lo muestro como para expresarlo más que nada. Pero se puede publicitar, no te digo que no. Podés incluso hasta conseguir ingresos también. Si sos conocido, si hacés buena música, Instagram te puede llegar a pagar por eso. (Marito, Colegio Espora, 18 años)

Asimismo, a partir de las TD, específicamente del Instagram, ha llegado a conocer “gente importante” del medio musical, incrementando su capital social. Uno de los “logros” que comenta es haber tocado con Arbolito, una banda de rock local.

Estos casos de estrategias desde abajo son relatados con el objetivo de movilidad social (Rodríguez de la Fuente, 2019). En primer lugar los jóvenes de clases

intermedias y clase trabajadora tuvieron menor acceso y en edades más avanzadas que los de clase de servicios a las TD. Estos también accedieron a celulares y computadoras destacando el “esfuerzo” que fue la adquisición de equipos (en contraste con la naturalización, simple compra y por simple pedido, etc.) Las trayectorias de TD de estas clases sociales exponen múltiples obstáculos y barreras que inciden en las tres brechas digitales y posicionan dentro de la desigualdad digital relativa en desventaja a estos estudiantes. Desde allí, es que las estrategias que estos jóvenes despliegan son desde abajo, y por lo tanto comprenden una mayor “aversión al riesgo relativo” (Goldthorpe, 2010; Erikson y Goldthorpe, 2002).

En el relato de Estrella (clases intermedias), ella mencionaba el objetivo de “salir del pozo” al comparar la posición de sus compañeros, referentes, cercana a la propia. En este caso no se trata de mantener una posición sino de acumular ventajas para conseguir una posición superior. Los efectos primarios del logro educativo –en referencia a las DEO (Boudon, 1981)- no son suficientes para esta acumulación, así que son los efectos secundarios los que son “aprovechados” (tercera brecha digital de oportunidades) obteniendo resultados tangibles. Cuando Estrella se pregunta “¿para qué vas a hacer eso?” en su testimonio recordando la negación de sus compañeros a cierto esfuerzo en relación al logro educativo, remite a la aversión al riesgo propia de las clases más desprivilegiadas (Capítulo 1) en la cual la racionalidad del individuo le indica que abandonar la educación es la decisión más lógica en términos de “costo-oportunidad”, y el mundo del trabajo suele ser la estrategia más beneficiosa para la reproducción de clase.

En la clase trabajadora, Marito también desplegó estrategias “desde abajo” al capitalizar sus saberes sobre TD que comenzaron con el armado de su propia computadora personal. Al momento de la entrevista Marito capitaliza en forma de publicidad, educación y otros beneficios su apropiación de TD, acumulando distintos capitales. Incluso dicha publicidad le generaron cierta “fama” como músico (capital simbólico) que lo posicionaron junto a bandas reconocidas como Arbolito.

7.1.3. Apropiación Instrumental

El tercer tipo presentado corresponde a los estudiantes cuya apropiación corresponde a una visión y uso instrumental de las TD (Levis, 2007). Dentro de este grupo se encuentran la mayoría de estudiantes de clases intermedias y clase trabajadora, con pocos jóvenes de clase de servicios.

La apropiación instrumental en estudiantes de la clase de servicios se observó en su mayoría en jóvenes con padres y madres en relación de dependencia, provenientes de hogares monoparentales dirigidos por mujeres. En este grupo se dan situaciones que no se dieron en los anteriores como jóvenes que trabajan (Alex, 17 años, Nacional 17) y la mayoría de alumnos de escuela técnica (Nicolás, 17 años, ET 26; Roberto, 17 años, ET 35; Agustina, 18 años, ET 27).⁵⁰

En primer lugar, el capital económico de los estudiantes de clase de servicios con una trayectoria de apropiación de TD instrumental, es menor al de los dos grupos anteriores, y esta relación es evidente en el caso de Nicolás:

Pero, por ejemplo, a ver, yo calculé. Ahora son 6 años. Con 19 salgo de acá, de la secundaria. 6 años de Universidad, CBC más 5 años de carrera, entonces termino con 25. ¿Me voy a poder mantener? ¿Mi vieja me va a poder mantener hasta los 25? Obviamente, todos dicen “en Ciencias de la Computación conseguís laburo, en segundo año están buscando para que abandonen”, las empresas dicen “che, dejá y vení para trabajar con nosotros” (...) somos propietarios de donde vivimos, entonces eso nos ayuda. Eso gracias a la ayuda de los papás de mi mamá, mis abuelos. Eso es algo que siempre ayuda. Y bueno, sí, cada tanto nos damos un gusto, yo me pude comprar una computadora buena para jugar que es mi hobby. También para estudiar, porque la computadora básicamente pensá que es donde voy a estudiar, donde voy a hacer mi hobby. Es más una inversión más que una compu. (Nicolás, 17 años, ET 26)

El entrevistado concurre a una escuela técnica en computación, área que le gusta pero que también constituye su futuro en Ciencias de la Computación. El capital educativo de la escuela se une al capital digital en relación a lo laboral que la escuela técnica específicamente constituye, asimismo otro tipo de capital cultural y simbólico es construido online, en su hobby, su actividad gamer y otros pasatiempos online. La computadora es mucho más que un objeto, es una inversión en el futuro, es una herramienta para el mismo.

La apropiación instrumental se da en los jóvenes con mayor riesgo de desclasamiento dentro de la clase de servicios, quienes están en los bordes de la misma. Las TD son

⁵⁰Todos los estudiantes de Escuelas Técnicas se posicionaron en la Apropiación Instrumental excepto Antonio, que andamiado por sus mediadores tecnológicos que ubicó en Apropiación crítica.

consideradas herramientas, y su apropiación forma parte de un imperativo para el ingreso al mercado laboral en vistas a obtener un alto ingreso económico. El futuro aparece como inquietud (como se preguntaba Nicolás si la madre lo iba a poder mantener) no como posibilidad. Y es esta inquietud la que abre la pregunta sobre los costos y beneficios de las elecciones educativas y laborales del individuo.

En el caso de los jóvenes que concurren a escuelas técnicas, quienes confían en que la acumulación de su capital digital junto con las credenciales educativas por obtener, los posicionarán en un lugar privilegiado dentro del mercado laboral tecnológico, se dan estrategias “desde abajo” en relación al logro educativo. Este es el cálculo que por ejemplo realiza Nicolás (contando sus años de estudio en Computación, la posibilidad de entrar al mercado laboral y que lo mantenga su madre, etc.) apostando a la educación como estrategia de movilidad social ascendente.

El logro educativo como estrategia de reproducción (Goldthorpe, 2010^a) calculado en relación a los efectos secundarios de las DEO en los jóvenes de clase de servicios y los estudiantes de escuelas técnicas de este grupo, es relatado como un plan a largo plazo.

Alex durante el 2018 (a los 16 años) trabajó unos meses porque quería tener su propia plata. Pronto cumple 18 años y su objetivo es entrar a trabajar al Estado. Si bien realiza diversas actividades con las TD, lo que él más destaca dentro de su trayectoria es la relación con el mundo laboral en su actual trabajo, vender frutos secos a pedido:

El uso de las redes sociales, en la difusión que tiene, ¿no? Como llegar a más gente. Digo, ahora con esto de los frutos secos me abrí una página de Instagram donde tengo seguidores, qué sé yo, me preguntan. Eso está bueno. (Alex, 17 años, Nacional 17)

La apropiación de TD de Alex está centrada en el uso instrumental de comunicación con los clientes. No utilizó ningún tipo de promoción mediante redes sociales, ni realizó capacitaciones –por ejemplo, utilizando tutoriales de YouTube, algo muy popular entre los jóvenes entrevistados-, para perfeccionar sus ventas o sus conocimientos sobre los productos, ampliar su red de contactos, o capitalizar de alguna forma su capital simbólico utilizando las TD. Justamente al preguntar sobre qué opinión tiene sobre la tecnología, él agrega,

Alex: yo creo que es una buena herramienta (...)

Entrevistadora: ¿Cuán importante para vos es que la gente sepa usar tecnología?

Alex: Muy importante.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alex: Porque si no te quedás desactualizado, no te enterás de nada. (...)

(sobre vivir sin tecnología) No, no puede. No puede. Si quiere conseguir trabajo, si quiere seguir viéndose con gente, si quiere no sé, ir a tomar mate con alguien a la plaza...

(Alex, 17 años, Nacional 17)

Volviendo a los cálculos de costo-beneficio de Nicolás, la relación de Alex con las TD imprime otra intensidad a la misma apropiación instrumental.

Hace un tiempo mi idea era ir a estudiar al exterior y trabajar para el exterior porque acá el tema del trabajo, el tema de lo que es la computación no vale lo que vale afuera. Afuera por el trabajo mínimo, el más simple, un programador sin título universitario son 1000 dólares, y acá 1000 dólares te piden título universitario. Es como “me estás cargando”.”(Nicolás, 17 años, ET 26)

Si bien durante toda la entrevista Nicolás manifestó interés y pasión por la computación y la programación, el “calculo” final es totalmente diferente: años invertidos en educación, salario promedio, oportunidades laborales durante la carrera, valor, status, título, etc.

En las clases intermedias las decisiones y cálculos también difieren de los ejemplos de la clase anterior, siendo además esta clase la que más casos y mujeres concentra en este tipo. Nacha, por ejemplo, utiliza las TD para objetivos más inmediatos, como por ejemplo hacer su currículum vitae para el cual descargó una aplicación específica en el momento que decidió buscar trabajo, o comprar ropa en la calle Avellaneda, para lo cual también tiene una aplicación, “Avellaneda un toque”:

Un shortcito, me dice cuánto sale, dónde está, la calle que está, en el local, cuándo abre y cuándo cierra y los colores que tiene. Yo fui, me lo compré y listo, porque si no tengo que caminar todo Avellaneda para saber...” (Nacha, 17 años, Comercial 11)

Ella también reconoce la utilidad del conocimiento sobre TD para el mundo del trabajo y nombra los programas Excel y Word, al igual que Yamel.

Lo mínimo que te piden para entrar a un trabajo es que sepas manejar Word y Excel, y si no lo sabés manejar... Te quedás sin trabajo, o sea. (Yamel, 17 años, Nacional 13)

Otro ejemplo de escuela técnica, pero de las clases intermedias, Roberto, tiene una visión más directa sobre la relación instrumental entre tecnología y trabajo:

Roberto: Se va a venir una automatización de las cosas, van a desaparecer empleos, y para mí los empleos que tengan esta base de tecnología van a ser los que más... primero, van a ser los más demandados, y va haber poca oferta.

Entrevistadora: ¿Poca oferta de qué?

Roberto: O sea, la gente no se va a preparar tanto. ¿Por qué? Porque estas carreras o estos oficios son medio difíciles. Requieren matemáticas, ingenio, perseverancia y también motivación. Una vez que le encontrás la vuelta, tu campo laboral es muy bueno. La verdad el campo laboral del programador es muy bueno. (Roberto, 17 años, ET 35)

Si bien reconoce la importancia de su campo de estudio, al igual que Nicolás, su justificación es distinta: hace referencia al campo laboral más general, sin tener una visión a largo plazo personal como si tenía Nicolás (clase de servicios).

El tipo de razonamiento de Roberto (clases intermedias) en comparación al de Nicolás, representa el de jóvenes con mayor temor a la posibilidad de desclasamiento (Bourdieu, 2012) que intentan preservar su posición evitando así la movilidad social descendente. En este grupo es que la “aversión al riesgo” se expone en las estrategias de reproducción en relación al trabajo (Willis, 1988). A partir de la TAR (teoría de la acción racional), los individuos consideran que al no acumular los capitales necesarios para realizar “apuestas” seguras a las estrategias de logro educativo (Bourdieu, 2012b: 91), la opción de “invertir” sus esfuerzos en el mercado laboral podría mantener su posición estructural.

En este grupo se encuentran la mayoría de los jóvenes de clases intermedias y clase trabajadora. Estos exponen una racionalidad más cortoplacista en las apropiaciones instrumentales de TD, enfocadas en la obtención de beneficios y resultados más inmediatos: hacer la tarea, comprar ropa, crear un curriculum para conseguir trabajo, etc.

Dentro de la clase trabajadora los estudiantes que forman parte de este grupo son quienes menor acceso a TD poseen o presentan más necesidad de estar “conectados”. Es el de los hermanos Robert y Dante (15 y 16 años, Carlos Mujica), quienes comentan al tener celular se pierden información de la escuela. Cuando por ejemplo las profesoras envían trabajos prácticos por WhatsApp, ellos no se enteran y no los llevan el lunes, ya que lo avisan el viernes y el fin de semana no tienen formas de saber que había que hacerlos, así que quedan afuera de esa información. Al estar excluidos, la posibilidad de inclusión requiere solamente de un instrumento que les permita el acceso:

Rober: Siempre es el viernes y hay que traerlo hecho para el lunes y ahí quedás re complicado. No sabíamos nada. Paveando por ahí y los demás trabajando.

Entrevistadora:¿Y cuándo te enteraste? ¿Cundo llegaste el lunes?

Rober: Sí. A veces pasa eso.

Entrevistadora:Claro. ¿Y qué tipos de trabajos prácticos les dan? ¿Algo para que busquen material con el celu?

Rober: Sí.

Entrevistadora:¿Y qué hacen ahora que no tienen celu?

Rober: Pedimos prestado a mi mamá. (Rober, 15 años, Carlos Mujica)

Podría argumentarse que estos jóvenes no están incluidos digitalmente y, por lo tanto, deberían estar por fuera de esta clasificación. Este aspecto será retomado hacia el final del capítulo.

La escuela como mediadora “instrumental”

Por otro lado, la escuela como mediador tecnológico también refuerza el sentido instrumental de la tecnología. En los testimonios de todos los estudiantes, se evidenció un sentido de la apropiación de TD similar en sus escuelas. El mismo es descrito por Diego Levis (2007) como una concepción socioeducativa de la enseñanza y aprendizaje de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación, en esta tesis reemplazado en el Capítulo 1 por el término Tecnologías Digitales) "instrumental-utilitaria". La misma retoma algunos puntos de la concepción “técnico-operativa”, que enseña a los estudiantes el uso de programas de uso corriente en el mercado laboral, pero de poca transcendencia temporal (ya que tienden a la obsolescencia por la constante evolución tecnológica), y añade competencias digitales relacionadas a Internet, como por ejemplo, la jerarquización en la búsqueda de información. En este sentido,

La computadora e Internet son consideradas herramientas indispensables para mejorar la educación sin necesidad de modificar el modelo de escuela tradicional basada en la transmisión de conocimientos y la realización de ejercicios repetitivos. (Levis, 2007:12)

Dentro de la trayectoria escolar de los encuestados las actividades más frecuentes realizadas con TD en las escuelas y los andamiajes propuestos, fueron enfocados dentro de esta concepción independientemente de la escuela a la cual concurrían.

Tal vez en Informática lo usábamos más, ahí sí nos pedían que nos descargáramos el Saint, que es un programa de programación y que usáramos nada, los programas como Word, Excel, PowerPoint en la computadora de la escuela para estudiar ahí. (Tyron, 16 años, Carlos Pellegrini)

Loki: Era bajar un archivo y leerlo, capaz. Había pruebas de biología, eso sí me acuerdo, que era *multiplechoice* y era por tiempo con una aplicación que te pasaba la profesora. Eso lo hemos hecho 2, 3 veces y después nunca más.

Entrevistadora: ¿Y qué te pareció eso?

Loki: Creo que era más una forma de utilizarlo. Tipo, darle un uso para algo, porque era lo mismo que hacerlo a mano y así todos se macheteaban en las mismas preguntas con un tiempo. (Loki, 17 años, Cortazar)

Entrevistadora: ¿Usaste alguna vez en la escuela la computadora de Conectar Igualdad? ¿Hiciste algo en la escuela con eso? ¿Te la pidieron?

Lori: Yo habré hecho algún Power Point.

Entrevistadora: No, ¿pero aprendiste algún programa nuevo con alguna profesora? O sea, ¿hicieron un proyecto específico o algo?

Lori: No, la verdad que no. (Lori, 18 años, Comercial 22)

(Sobre la Sarmiento) Meli: Sí, la llevábamos al colegio y la usábamos para hacer dibujos en Paint, algo así, que es una aplicación creo que es de la computadora. Mayormente en plástica y en música. Buscábamos música del YouTube y ahí nos enseñaban a tocar como las bases de la flauta, algo así era.

(Sobre el uso de TD en el secundario) Meli: Eso para enviar los trabajos prácticos, el Word, todo esas cosas. Es como que me re cuesta a mí eso.

Entrevistadora: ¿Usás Word?

Meli: Sí, mayormente para el colegio, porque me piden que envíe trabajos por ahí, que escriba y que lo envíe.

Entrevistadora: ¿Y Excel, Power Point?

Meli: Eso también. Eso no sé mucho. Sé qué es, para qué es, pero no sé usarlo. (Meli, 18 años, Liceo 12)

Los estudiantes que tuvieron experiencias más disímiles fueron los que concurren a escuelas técnicas. En estas escuelas los testimonios recopilan experiencias que exponen una concepción socioeducativa “tecno-lingüística” (Levis, 2007): el modelo de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta a la informática como un lenguaje en tanto técnica cultural, apuntando a una alfabetización digital desde la programación.

Entrevistadora: ¿Usás la computadora con algo relacionado a la escuela o nada?

Roberto: Sí. Mi escuela como es informática tengo materias que estoy siempre con la computadora.

Entrevistadora: ¿Pero qué usás? ¿Una computadora de la escuela?

Roberto: Sí. O sea, adentro de la escuela uso sí, con el taller de computación.

Entrevistadora: ¿Qué usás para programar?

Roberto: Programamos el C++. Es un lenguaje de programación. Y... ¿cómo es esto? El C++, también programamos bases de datos. Las bases de datos son estas tablas o listas donde están los datos de una empresa por ejemplo.

Entrevistadora: ¿Y en qué formato?

Roberto: En SQL, que es el lenguaje en programación de la base de datos. (Roberto, 17 años, ET 35)

En las escuelas técnicas, las actividades educativas que profundizan sobre programación o aspectos específicos de la formación técnica (mecánica, química, etc.) dependiendo de

la orientación de la escuela, suelen ser extracurriculares. Es el caso del proyecto en el cual participa Nicolás para la competencia “First Global Challenge: OceanOpportunities”⁵¹, en donde según sus palabras “Básicamente estamos aplicando ingeniería”.

Nicolás: El robot reciclador fue en junio de este año. El 10 de junio competimos y ganamos acá en Capital. Hace una semana antes de vacaciones nos llegó el robot este con todas las instrucciones y empezamos ya de ahí a trabajar. El robot ese que tiene como 12000 piezas y te dicen “armá lo que quieras, tomá, vos tenés que cumplir esto”. La meta es una cancha de 6 metros x 8 metros con una torre en el centro. Tiene tres niveles: planta baja, primer nivel y segundo nivel. Hay pelotas grandes y chicas. Tenés que dejar las pelotas grandes y depende dónde las dejes te da tal puntaje, y es como si fuera el océano eso. Vos tenés que “limpiarlo” y gana el equipo que hace más puntos, porque en la competencia son equipos de a tres.

Entrevistadora: ¿Todo esto es siempre extracurricular?

Nicolás: Extracurricular. No te cubre ninguna hora de la escuela. Como mucho vos lo podés decir a un profesor si están haciendo nada o ya terminaste la tarea “profe, ¿puedo subir arriba?”, que arriba tenemos el aula de computación, el aula de profesores de computación y ahí tenemos el robot todo metido porque no tenemos un espacio dónde hacerlo bien.

Entrevistadora: Claro.

Nicolás: Y decimos “¿podemos subir a hacerlo?”, y algún profesor te dice que sí. O en el recreo ¿15 minutos de recreo? Yo voy, subo y lo hago, termino las clases y me quedo hasta las 7:00 haciéndolo.

Entrevistadora: ¿A qué hora termina la clase?

Nicolás: Termino 12:05 la escuela.

Entrevistadora: Y desde ahí te quedás hasta las 7:00 con esto.

Nicolás: Sí. (Nicolás, 17 años, ET 26)

Sin embargo, la finalidad última de dicha actividad continúa siendo instrumental y orientada hacia el mercado laboral, en contraposición de ser una concepción socioeducativa cuyo objetivo sea “enseñar informática y utilizar medios informáticos para mejorar la educación” (Levis, 2007:14).

El análisis de los procesos educativos no es parte de los objetivos de esta tesis, pero si el revisar el rol de la institución escuela como mediador tecnológico, dado que, para los jóvenes con menor acumulación de capital digital, el andamiaje de la escuela y el

⁵¹First Global Challenge es una competencia internacional para jóvenes estudiantes, cuyo objetivo es desarrollar soluciones tecnológicas a problemas globales. La edición 2019, “OceanOpportunities” tuvo como temática principal la limpieza del océano, otorgando a los participantes las herramientas para la construcción de robots “limpiadores” de océanos. La final de dicha competencia se realizó en Dubai, y la Escuela Técnica 26 fue la representante de CABA para las eliminatorias nacionales. <https://first.global/es/fgc/game/>

sentido instrumental que les transmite tiene mayor influencia en su trayectoria de apropiación de TD.

Por el contrario, en aquellos estudiantes que llegan a la escuela con un mayor capital digital, el andamiaje escolar es solo una fuente más mediante la cual acumular ventajas, impactando menos en su trayectoria y compitiendo con otros capitales (como por ejemplo el capital cultural).

Brecha de género en la tipología

No resulta casual que el tipo con más estudiantes mujeres sea el instrumental. Si bien el resto de los tipos también está compuesto por mujeres, este grupo acumula la mayor cantidad de chicas de la muestra, evidenciando desventajas estructurales y proponiendo estrategias de logro educativo “desde abajo”.

Asimismo, dada la incorporación y reproducción de las desigualdades de género en torno a las TD, bajo el concepto de “esto no es para mí” (conclusiones Capítulo 5) desemboca en la imposibilidad de la mayoría de las mujeres en cuestionar desde una perspectiva crítica dichas desigualdades dentro de su propia trayectoria de apropiación de TD. Si bien dentro de la muestra femenina esta reproducción se presenta con matices y gradientes, no es casual que la mayoría de chicas se encuentre en el tipo con estudiantes que acumulan mayores desventajas dentro de cada clase: económicas, educativas y culturales.

La concepción de esto “no es para mí” (Bourdieu, 2004) impacta sobre la tercera brecha digital de las mujeres, con distintos matices y gradientes. Asimismo, la combinación de la desigualdad de género con la clase social, e incluso la edad y posición familiar en relación a sus hermanos/as, completan el análisis interseccional que se desarrolla a continuación.

En la clase de servicios, se observó una diferencia entre dos hermanas. Es el caso de Agustina, que se encuentra en este tipo y su hermana Violeta (15 años, Nacional 19) miembro del grupo anterior, Apropiación como Capitalización. Para Agustina, la posibilidad de aprovechar las oportunidades de la apropiación de TD son una novedad y un aspecto en el cual invertir para acumular su capital digital.

Mismo ponedle que yo comenté que hice un curso de modelaje. Para mandar a las agencias también, era lo mismo. Como que antes se usaba de imprimir las fotos, ir a la agencia, dejarlas, y eso vos lo tenías que hacer en cinco agencias, te gastabas un montón de plata. Ahora me dijeron que es más todo por mail y no tenés que invertir en eso. O sea, vos te sacás las fotos y las mandás por mail, entonces no tenés que invertir. (Agostina, 17 años, ET 27)

Al contrario de su hermana (2 años más chica), Agostina recién advierte dichas oportunidades (tercera brecha digital) y es a partir del logro educativo, una estrategia “desde arriba” (Goldthorpe, 2010^a), dada su posición de clase, que decidió capacitarse para acumular capital digital. La diferencia de edad y posición familiar, dotó a Violeta de mayores mediadores tecnológicos (su hermana incluso) que le permitió acceder a mayor información a edades más tempranas.

Justamente este año tengo ganas de hacer un curso, creo que es *de community manager*⁵² o algo así pero más que anda relacionado con redes sociales y todo eso. (Agostina, 17 años, ET 27)

En comparación a los varones de la misma clase, ese capital digital ya podría estar incorporado a partir de los videojuegos que promueven el desarrollo de habilidades en relación a las TD (Granic, Lobel y Engels, 2014; Blumbers y Rosenthal, 2008; BID, 2019) aumentando dicho capital (Capítulo 5). Incluso dentro del mundo de los videojuegos, el ambiente “tóxico” para las mujeres (Nicolas, 17 años, ET 26) las ubica en una posición de desventaja.

Lori (clases intermedias), la única mujer gamer de la muestra cualitativa, se ubica en este tipo ya que la apropiación de TD en su trayectoria cobra sentido a partir de su futuro laboral.

Entrevistadora: ¿cuán importante es la tecnología en general en tu vida para vos? En general ¿eh?

Lori: Eh... No sé, qué sé yo. Tipo, me gustaría más para hacer tipo juego o publicidad no sé, diseño de algo, ahí, pero en Google, viste.” (Lori, 18 años, Comercial 22)

Los conocimientos de Lori exceden los del diseño, ya que sabe programar, es *gamer* y en su testimonio comentó que constantemente se está capacitando sobre las “novedades” de la informática. Sin embargo, una de las ramas de informática que

⁵² “Gestor de comunidades virtuales”. Se refiere al rol de responsable que actúa como auditor de una marca, producto, asociación, personalidad, etc. en los medios de comunicación con posibilidad de interacción a partir de la Web 2.0. Principalmente, ejerce su rol en el manejo de cuentas de redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.), planificando y ejecutando publicaciones e interacciones en las mismas.

nombra para su futuro laboral es el diseño (relacionado a las representaciones femeninas en tecnología –Capítulo 5-).

En la clase trabajadora, la instrumentalidad de las TD es el foco de la apropiación en las mujeres relacionando a un deseo (y necesidad) presente: el acceso. Quienes no tienen celulares o computadoras reafirman el aspecto instrumental de las TD y la importancia de salvar la primera brecha digital en su propia trayectoria.

Entrevistadora: ¿Para qué la usarías? (Si tuviera la netbook del gobierno disponible, única computadora a la que tuvo acceso en su trayectoria)

Martina: Para hacer la tarea, todo eso. Que a veces no lo podés hacer por el celular y lo podés hacer con la computadora.(Martina, 15 años, Comercial 6)

Incluso más allá de la temporalidad presente (y de lo específico de la netbook del gobierno), la relación con las TD continúa apoyándose en lo laboral y educativo.

Entrevistadora: Y para tu futuro por ejemplo, ¿cómo lo ves? para qué cosas es importante o para qué cosas no es importante.

Martina: Es para trabajar, para hacer las tareas.”(Martina, 15 años, Comercial 6)

Dentro de su descripción, Martina también destaca al capital digital como una necesidad de autosuficiencia. La misma podría ser interpretada como una falta de mediadores tecnológicos que puedan andamiar (Bruner, 1997) el proceso de apropiación de TD.

Entrevistadora: ¿Qué te permite la tecnología o por qué es importante?

Martina: Porque hay veces que no entendés y tenés que pedir a otro, y a veces otro no entiende, y para saber vos mismo.” (Martina, 15 años, Comercial 6)

Actualmente Martina no tiene computadora, al igual que Rober y Dante (15 y 16 años, Padre Mujica). Sin embargo ella sí tiene celular. La comparación por género a realizar será no solo en términos de acceso, sino en relación a los mediadores digitales y el capital digital que los entrevistados exponen.

Entrevistadora: ¿Y quién es la persona que más sabe de tecnología en tu casa?

Martina: Mi primo.

Entrevistadora: ¿Tu primo? ¿Por qué? ¿Por qué es el que más sabe?

Martina: Porque sabe arreglar el celular y todo eso. En el colegio. Quería estudiar para arreglar celulares y todo eso.

Entrevistadora: Ah, mirá. Y si vos alguna vez tenés alguna duda como “bueno, no sé hacer esto con la tecnología, con el celular” o “tengo un problema con la computadora”, ¿a quién le preguntás?

Martina: A mi primo.

Entrevistadora: ¿Es más grande que vos o tiene la misma edad?

Martina: No, es más grande que yo. Ya terminó la Universidad.

Entrevistadora: ¿Y qué es? ¿Técnico electrónico, algo así?

Martina: Sí, me parece que sí. No sé mucho, es que mucho no me he hablado.” (Martina, 15 años, Comercial 6)

Martina comenta que su relación con las TD fue en solitario o andamiada por la escuela. Asimismo, cuando no sabe resolver alguna situación compleja, acude a su primo que va a una Escuela Técnica y fue allí que “le enseñaron”, según sus palabras. La relación con su primo no es cercana, pero es el referente (Helsper, 2016) de mayor capital digital (Ragnedda, 2017) que ella reconoce.

Dante y Rober por otro lado, comenzaron su trayectoria de apropiación de TD en el ciber, a partir de los videojuegos. Como se observó en el Capítulo 5, los cibers y otros espacios similares funcionaron no solo como lugar de acceso a las TD sino también de socialización (acumulación de capital social) y aprendizaje (acumulación de capital digital). Los andamiajes en dicho espacio podían ocurrir incluso con personas adultas: “Había grandotes también en ese tiempo. Con bigote y todo. [*Risas*]” (Dante, 16 años, Carlos Mujica)

Los hermanos solían ir a jugar al Counter Strike con amigos a los 9 años, unas 4 o 5 horas por día aproximadamente, pero al principio desconocían como hacerlo. La forma en la cual aprendieron, era mirando a los demás.

Rober: Sí, aprendíamos cómo se jugaba ese juego, ¿viste? Para ver cómo se juega.

Entrevistadora: ¿Quién te lo enseñó?

Rober: Y mirando la pantalla.

Dante: De los otros. Para aprender.

Rober: También. Estábamos viendo cómo se usaban los botones para cambiar las armas y eso. (Rober 15 años y Dante 16 años, Carlos Mujica)

A partir de los videojuegos, los varones se valen de diferentes mediadores tecnológicos que no se encuentran tan disponibles para las mujeres a causa del campo “tóxico” que esta actividad representa (Capítulo 5). Es así que mientras los varones comparten su conocimiento entre sí en espacios masculinos de juegos, acumulando capital digital gracias a otros jugadores hombres, las mujeres suelen servirse de un campo más acotado de mediadores tecnológicos. Martina, en comparación a los hermanos, termina consultando a otro varón (su primo) con quien además no tiene una relación estrecha y no ve mucho.

Si bien este ejemplo ilustra particularmente el rol de los mediadores tecnológicos en la acumulación de capital digital, la comparación expone las desigualdades de género dentro de la apropiación de TD (especialmente a partir del juego).

En este punto los testimonios reproducidos reafirman el hallazgo que, incluso en situaciones similares en relación a las DEO y las trayectorias digitales, o de mayor acceso a TD, los varones ocupan posiciones de mayor ventaja en relación a la desigualdad digital que las mujeres.

7.1.4. Apropiación como Entretenimiento y sociabilización

El último tipo presentado es el que concentra a los estudiantes cuya apropiación se basa en las funciones de entretenimiento y sociabilización. Dentro de este tipo no encontramos jóvenes pertenecientes a la clase de servicios.

El tipo de apropiación se relaciona con los sentidos que el individuo le otorga a la tecnología, y en este grupo el acceso, uso y oportunidades se orientan hacia el aspecto lúdico y social.

Dentro de los estudiantes de clases intermedias y trabajadores, los jóvenes de este tipo pose en mayor acceso a TD que su grupo de referencia (pares, amigos, etc.).

Dentro de las clases intermedias por ejemplo tenemos el caso de Nacho. Él sabe programar, es gamer, tuvo un canal de YouTube con más de 3.000 suscriptores y un proyecto de animación otro joven mexicano cuando solo tenía 11 años. Pero su interés está en ser un deportista reconocido, por lo que la tecnología queda en un segundo plano.

Entrevistadora: ¿te gustaría hacer una carrera con la tecnología?

Nacho: Y, sí, pero me estoy decantando más por el deporte.

Entrevistadora: Bien.

Nacho: Porque mi sueño es jugar en Roma.(Nacho, 15 años, ISDE)

Nacho ve entre sus hobbies “jugar a la computadora”, y si bien reconoce que le puede servir en algún momento no lo considera un aspecto central ya que él quiere ser un jugador de fútbol. Su motivación personal está en el deporte, por lo cual la apropiación de TD en la juventud, se presenta bajo la forma de entretenimiento.

Su hermana también está dentro de este tipo, es una *heavy user*⁵³ de redes sociales: postea todos los días, saca fotos, las edita y tiene varias aplicaciones, pero no tiene muchas intenciones en profundizar mucho su relación con las TD, de lo que habla en términos muy generales.

Dulce: Me gustaría usar más páginas tipo más externas.

Entrevistadora: ¿Como diseñar cosas y así?

Dulce: Claro.

Entrevistadora: ¿Usar Photoshop, quizás?

Dulce: Claro.

Entrevistadora: O sea, como programas de diseño.

Dulce: Claro.

Entrevistadora: ¿Y usás el Word para escribir cosas o algo de diseño o no?

Dulce: No, lo usaba para hacer trabajos nomás.” (Dulce, 18 años, Normal 11)

Dentro de la clase trabajadora encontramos jóvenes en una situación similar, con conocimientos y acceso superior a su entorno. Es el caso de Apolo que reconoce cierta superioridad en relación a sus pares y referentes (Helsper, 2016), con mayor posibilidad de andamiaje (Bruner, 1997). En este aspecto comenta dos situaciones ilustrativas:

Me mostraron el juego y ya después de un mes el que me lo mostro, y de una chica que me ganaba, que me superaba en rango, ¿que sería como casi excelente? Bueno, yo lo jugué y después de un mes ya sacaba “excelente”. O sea, ya me había acostumbrado a las teclas, ya lo rápido me parecía lento, no sé. (...) Yo soy muy vago. Eso es lo que me dijeron en primaria, “su hijo es muy inteligente, pero es vago. Muy vago”. Porque desde primaria estoy acostumbrado a dejar las cosas a último momento porque para mí era fácil en primaria, mi mamá me enseñó a leer antes, entonces en el colegio me aburría.”(Apolo, 17 años, Comercial 22)

Apolo planea ir a vivir a Estados Unidos, donde vive la familia de su novia y ya tiene la VISA aprobada, mientras tanto “A lo mejor me hago un curso por ahí para ir juntando papelitos” en post de aumentar su capital educativo institucionalizado y aumentar las chances de obtener un mejor trabajo al llegar. Pero en relación a la tecnología sus observaciones son más lúdicas y están orientadas a la compra de equipos:

Porque ya me contó cómo es la cosa mi suegro. Luis en una semana se ganó U\$S1500. Pensá que una Nintendo Switch está U\$S325 y vos imaginate cuántas Swtich me voy a contar.” (Apolo, 17 años, Comercial 22)

⁵³“Usuario fuerte” en su traducción literal, refiere a usuarios de tecnologías digitales y medios online cuyos patrones de conexión y actividad superan el promedio. Usuarios frecuentes con altos niveles de consumo de medios digitales. La entrevistada se definió a si misma con las siguientes palabras: “estoy conectada todo el día”, “lo miro todo el tiempo”, “posteo todos los días”, entre otros testimonios.

Por otro lado, encontramos a Meli cuyo foco no está puesto en el entretenimiento sino en la comunicación. Si bien ella juega con el celular y mira series, el sentido principal que le otorga a las TD es el de comunicarse con su familia que vive en Perú.

Te sirve para comunicarte. Ponele si la otra persona está lejos o está fuera del país te sirve mucho. (Meli, 18 años, Liceo 12)

La distancia con su familia condiciona la importancia de las TD en su vida, y la centralidad del acceso a tecnología para comunicarse con ellos.

Este tipo de apropiación reconocido en la juventud, podría ser asimismo el único que podría actuar de estadio anterior para el resto de los tipos nombrados. Esta perspectiva concuerda con Livingstone y Helsper (2007), quienes plantean que

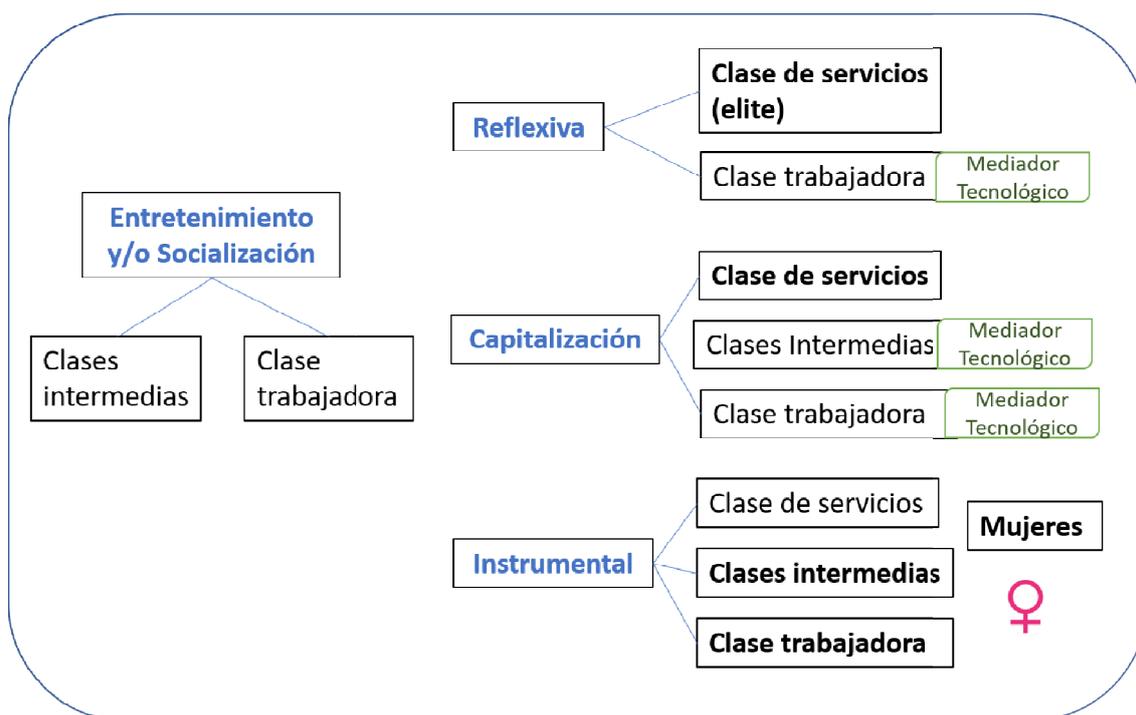
el uso de TD con fines de entretenimiento y sociabilidad suele actuar como soporte para usos más avanzados de Internet y la computadora, así como provee de aprendizajes para aprovechar las oportunidades que las TD potencialmente ofrecen. (Lemus, 2018:119)

La diferencia en el tipo de apropiación en un mismo grupo demográfico podría ser explicada por la variable motivacional (Van Deursen, Helsper, Eynon y van Dijk, 2017). Si bien en esta tesis no es abordada, sino retomada bajo el concepto de representaciones sociales (Capítulo 1), la motivación comprende decisiones individuales dentro del análisis estructural.

7.2. INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LA TIPOLOGÍA

De esta forma, se actualiza el siguiente cuadro con la tipología presentada. La misma indica las posiciones de los estudiantes respecto a la relatividad de la desigualdad digital (DDRT), sino que realiza las siguientes inferencias.

Gráfico 9. Tipología de Apropiaciones juveniles.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la tipología ordena de izquierda a derecha la posibilidad de que la apropiación de entretenimiento y sociabilización anteceda a las demás. En segundo lugar, ubica los tipos en relación a la composición por clase social de los mismos (de arriba hacia abajo), comenzando desde la elite intelectual, la clase con mayor acumulación de capitales y ventajas de origen, hasta la clase trabajadora, aquella con más desventajas de origen. En tercer lugar, en negrita se resaltan las clases que predominan por tipos, al igual que el género. Finalmente, en cuarto lugar, se colocan los casos cuya adscripción al tipo se da por una alta influencia de los mediadores tecnológicos. En estos últimos casos, es menester destacar que no se encontraron casos de todas las clases sociales (tipo reflexiva y capitalización). Por lo tanto la referencia al mediador tecnológico, es central para la inclusión en dichos tipos.

Por otro lado, es menester aclarar que estas posiciones no son estáticas, sino que organizan las posibles apropiaciones en la juventud a partir de las trayectorias indagadas en esta tesis. Las mismas no se proponen como estadios secuenciales, ni establece jerarquías. Pero si establece posiciones a partir de las estrategias de movilidad y reproducción social en relación a la desigualdad digital -conteniendo su relatividad-.

La rapidez de los avances tecnológicos, generan mutaciones y cambios en los tipos de apropiación de TD que requieren una actualización permanente del capital digital y las estrategias de reproducción. En este sentido, Lila menciona el desclasamiento de su padre, quien habiendo trabajado décadas en el mundo del espectáculo (incluidos 10 años con Enrique Pinti en “Salsa Criolla”), hoy se encuentra desocupado.

El laburo de mi viejo es así, ya se ha denigrado mucho. O sea, últimamente suelen ser jóvenes de veintipico que como se dan maña con las computadoras y ese tipo de cosas los contratan para hacer las dos cosas, para hacer sonido e iluminación, y mi viejo dijo siempre que él es iluminador, no es sonidista, sonidista es otro laburo, entonces nada, como que también eso. Cuesta más conseguir laburo. (Lila, 15 años, Nacional Buenos Aires)

Sin pretender analizar la diferencia generacional (tema que excede esta tesis), este testimonio da cuenta de la necesidad de adaptación y flexibilidad que el capital digital exige, y de la pérdida del capital simbólico en relación a los cambios del mercado laboral (específicamente los relacionados con la tecnología).

Finalmente, la tipología incluye a todos los estudiantes que formaron parte de este estudio, por lo tanto todos los jóvenes están efectivamente incluidos digitalmente dentro de las apropiaciones de TD. Si bien parte de estos jóvenes no tienen acceso a las TD investigadas -celular, computadora, consola de videojuegos, Tablet, etc- como es el caso de los hermanos Rober y Dante, eso no significa que dentro del paradigma de la apropiación de TD estén excluidos.

En este sentido, dentro de esta tipología no se expuso ningún tipo que nombrara estudiantes “excluidos” por dos razones principales:

- 1) La tipología parte del concepto de apropiación, que incluye, pero no se limita al acceso individual. Es el caso de Rober, que utiliza el celular de la madre para suplir la falta del propio. Todos los casos entrevistados presentaron este tipo de relaciones con mediadores tecnológicos de acceso, que no pudieron ser rastreados en la metodología cuantitativa.

Todos los estudiantes tuvieron opiniones y se expresaron sobre la apropiación de TD, sus objetivos y deseos en relación a la brecha digital. El conocimiento del tema, la capacidad de agencia y el consumo de dichos conceptos y bienes, implican un tipo de apropiación (Thompson, 1980). Incluso desde la imposibilidad actual de acceso el sujeto no deja de sentirse incluido, ya que la

apropiación de TD se presenta bajo la forma de capital digital (Ragnedda, 2017,2020): es inherente al individuo, por más que no se posea la TD.

- 2) La desigualdad digital se presenta en esta tesis a partir de la relatividad de la misma: RRDT (Helsper, 2016). Un hallazgo que refuerza esta perspectiva, son los resultados sobre auto puntuación en relación a saberes digitales.

Los estudiantes entrevistados fueron consultados sobre sus conocimientos sobre TD, autoevaluándose entre 1 y 10: todos se puntuaron entre 7 y 8, desde los estudiantes de escuelas técnicas que programan, hasta los jóvenes que no tienen acceso a computadora ni celular. Al no existir diferenciación por sexo, género, clase social, escuela, barrio ni otras variables, esta información reafirma el aspecto relacional de la desigualdad digital que será abordado a continuación.

Asimismo, las inclusiones inesperadas refuerzan el aspecto relativo de la desigualdad digital que no pueden ceñirse a la reproducción de clase (en términos de orígenes y destinos de clase predestinados). Si bien este aspecto ha sido un emergente del campo, la influencia de los mediadores tecnológicos como aspecto central en los procesos de apropiación de TD podría ser un aspecto transversal de futuras investigaciones.

7.2.1. ¿Qué es estar excluido?

Al no existir diferenciación entre las variables anteriormente nombradas para autopuntuarse en relación al conocimiento propio sobre TD, la diferenciación sobre las representaciones sociales de los jóvenes acerca de la exclusión digital será abordada por los grupos de la tipología propuesta anteriormente.

Estos tipos, conformaron grupos relativamente homogéneos, pero heterogéneos entre sí. En este sentido se invierte la pregunta que promovió la tipología: ya no indaga el tipo de apropiación/inclusión digital, sino que se indagan las representaciones personales sobre exclusión digital. Si todos los jóvenes de esta investigación se sienten incluidos digitalmente, ¿qué sería para ellos estar excluido digitalmente? En este sentido, la construcción del “tipo ideal” excluido digitalmente ha sido diferente para cada grupo de estudiantes.

Dentro del primer tipo de Apropiación Crítica, la exclusión digital se relaciona frecuentemente con la exclusión social. Los estudiantes de este grupo dan cuenta de las desigualdades sociales como fuente de las desigualdades en relación a las brechas digitales, evidenciando una posición de ventaja en comparación a otros jóvenes. Este análisis conceptual es expresado con gran claridad en todos los jóvenes de este tipo. Sin embargo, al preguntar sobre cuáles serían las condiciones reales de dicha exclusión, las respuestas no son tan precisas.

Entrevistadora: ¿Y te parece importante saber sobre tecnología?

Pedro: Y hoy en día sí. Algo sí. Para manejarte.

Entrevistadora: ¿Como mínimo alguien qué tendría que saber como mínimo de tecnología, como para estar más o menos bien?

Pedro: No, poder manejarte en Internet, o sea...

Entrevistadora: Manejar Internet.

Pedro: Sí, manejar, o sea... Sí, manejar Internet, no hace falta tampoco saber... Saber capaz alguna especificación de alguna computadora, de un celular, más o menos qué es la RAM, el disco duro, cuánto es mucho, cuánto es poco. Saber algo de eso..." (Pedro, 16 años, Carlos Pellegrini)

Las especificaciones técnicas surgen como los aspectos básicos del capital digital incorporado (propio) que debería tener un individuo para no estar excluido. La reflexión filosófica y la perspectiva crítica, sería un estadio superior dentro de la inclusión para este grupo de jóvenes.

Entre los jóvenes del segundo tipo, Apropiación como Capitalización, existe cierto consenso sobre la posición privilegiada propia en relación al resto de los estudiantes -al igual que en el primer tipo-, principalmente en los jóvenes de clase de servicios:

Yo reconozco que estoy en una clase media, soy blanca y soy privilegiada, y tengo uso y conocimiento de ciertas cosas que otros no por una desigualdad social. (...) no sé en qué posición me deja ante tus ojos si parece clasista pero yo creo que un pibe que nació en el medio de la villa no va a tener la misma oportunidad o el acceso a una computadora. Por eso está bueno que el Gobierno brinde computadoras, porque es una oportunidad, pero no es lo mismo. No vivimos en las mismas circunstancias. (Tiara, 18 años, Nacional 17)

En este tipo, los jóvenes de clase de servicios reconocen la propia acumulación de capitales y las brechas digitales, mayormente en el acceso. La exclusión es relacionada a la falta de acceso y los problemas en el uso (primera y segunda brecha digital).

Ahora que estamos empezando a vivir básicamente dependiendo de la tecnología es importante que todos sepan bien de cómo utilizar las cosas antes de que todo salga mal. O no sé, para eso también están los centros de ayuda, que llamas y te dicen qué estás haciendo mal. Pero me parece que es bastante importante." (Loki, 17 años, Cortazar)

El tercer tipo de Apropiación Instrumental, presenta la imposibilidad de considerar un mundo sin TD. La exclusión estaría de la mano de los “inactivos”⁵⁴, por lo que la necesidad de incluirse digitalmente se da a partir de formar parte “activa” de la sociedad y el mercado laboral.

Entrevistadora: ¿Y se puede estar sin tecnología?

Alex: Se puede. Bah, ¿tecnología en qué sentido? De computadoras y celulares hablás.

Entrevistadora: Sí. O sea, y estar y vivir y trabajar.

Alex: No, no se puede. Una persona mayor sí podría, ponele mi abuela no tiene ni computadora ni celular ni sabe usar una computadora ni sabe usar un celular.

Entrevistadora: Pero te digo una persona que diga “voy a trabajar”, “tengo que tomar el subte”, “prendo la tele de última a ver si están en paro”, a ver si me lo tomo o no me lo tomo. Sobrevivir ahí...

Alex: No, porque con Google te enterás de todo instintivamente, hasta te dice a qué hora pasa el bondi, en cuánto pasa el bondi. (Alex, 17 años, Nacional 17)

La única posibilidad que Alex reconoce de estar excluido (sin tecnología) está en su abuela, una persona exenta de la tarea reproductiva laboral. La diferencia generacional es expuesta en esta cita, pero el foco del testimonio se encuentra en las actividades que esa persona realiza y no en la edad –por más que la edad condicione dichas actividades–.

Pipo: Y, por cómo se va viendo en un futuro casi que va a ser obligatoria la tecnología digital en todos lados, ya desde McDonald's, ahora que te ponen un “pedite vos solo” con una pantallita, te hacés tu propio pedido, así va a ir... Yo como lo veo es que va a ir evolucionando todo a cada vez más, y más, a tal punto de que vas a tener que apretar pantallas para todo. Ni siquiera botones, vas a pasar a tener que tocar pantallas para hacer lo que quieras. ¿Te querés cargar las SUBEs? Ahora mismo ya está el “tikitikitiki” y te la cargás vos sólo. Todo.

Entrevistadora: ¿Qué pasa si no sabés apretar el botón?

Pipo: Y, te quedás atrás. Te quedás así como no sé, la gente mayor, mi abuela, que no puede usar un teléfono ni con botoncitos, ni con teclitas ni con tapitas.

Entrevistadora: ¿Ah sí?

Pipo: No lo sabe usar, sólo tiene el teléfono fijo que es re simple, así y se queda atrás una persona que no sabe aprovechar. Aprovechar más que nada la tecnología. Porque usarla la usamos todos.

Entrevistadora: No, tu abuela no.

Pipo: Mira la tele. Eso para mí es usar la tecnología. Pero lo que no hace es lo que están haciendo todos ahora, que es redes sociales, teléfono en mano todo el tiempo haciendo todo, sabiendo qué hace todo el mundo todo el tiempo. Así.” (Pipo, 18 años, Comercial 25)

Los jóvenes de Apropiación Instrumental concuerdan que si bien todos utilizamos tecnología, es el aprovechamiento (tercera brecha digital) en relación a los saberes socialmente valorados, especialmente en el mundo del trabajo, lo que define las situaciones de inclusión/exclusión. Si bien en este tipo la mayoría de jóvenes no forman

⁵⁴En relación a la PEA (Población Económicamente Activa), los inactivos son las personas que no tienen trabajo ni lo buscan activamente.

parte del grupo más privilegiado, perteneciendo a clases intermedias y clases de servicios, también dan cuenta de la centralidad de la tecnología y de las relaciones entre desigualdad social y digital.

Pipo: Tipo, te obligan a que tengas teléfono.

Entrevistadora: ¿Cómo que te obligan a que tengamos teléfono?

Pipo: Es como que te obligan de alguna manera. Es como que “sí, esto lo podés hacer con teléfono”. Mismo los carteles que habían en la calle hace unos años, que decían “¿Estás en situación de calle? Sacale una foto a este captcha”, no sé qué cosa, que es como, si estoy en la calle mirá si voy a tener teléfono, y menos Internet. Tipo, ¿qué? ¿Le pido a alguien “che, ¿le sacás una foto a esto que estoy en la calle y me quiero ir a otro lugar?”(…)Es como “te doy esta solución que no te va a ayudar, y que seguramente que si lo hacés no vas a llegar a nada, pero es como que te estamos dando una solución”.(Pipo, 18 años, Comercial 25)

Dentro de los jóvenes que acumulan más desventajas dentro del tipo Apropiación Instrumental, los testimonios son similares. Sin embargo, el hallazgo de este trabajo, es que en estos jóvenes los referentes de “excluidos” descienden una generación: en vez de comparar la exclusión con los abuelos, lo hacen con los padres⁵⁵. Es el caso de Martina, su padre es cartonero, no terminó la primaria, ambos viven en el barrio Cildañez (Villa 6) y su hogar dispone de un bajo acceso a TD. La persona con quien se compara en relación a la exclusión digital es su padre.

Entrevistadora: Si te tuvieras que poner un puntaje vos, ¿cuánto creés que sabés de tecnología?

Martina: Un 7, por ahí. Tanto no sé de tecnología.

Entrevistadora: Un 7, OK. ¿Cuánto le pondrías a tu papá? ¿Cómo se lleva tu papá con la tecnología?

Martina: Muy mal. [Risas]

Entrevistadora: ¿Tiene celular?

Martina: No.

Entrevistadora: ¿Alguna vez tuvo celular?

Martina: No.

Entrevistadora: ¿Y cuánto le pondrías?

Martina: Un 5, por ahí, porque no sabe, no sabe llamar, no sabe mandar mensajes, nada.”

(Martina, 15 años, Comercial 6)

El padre de Martina es una de las personas con poco capital digital que ella conoce (no sabe llamar ni enviar mensajes), quien cumple el rol de las abuelas en los casos anteriores. Los referentes de exclusión en los jóvenes más desprivilegiados son generacionalmente más cercanos a ellos, por lo que podría concluirse que en las clases más privilegiadas el acceso a TD y la acumulación de capital digital antecede generacionalmente a las menos privilegiadas. Este hecho se relaciona con los hallazgos del Capítulo 3 en relación a la consulta a referentes (Tabla 14): mientras que en la clase

⁵⁵ Es el caso de Martina, Dante y Rober, los jóvenes que acumulan más desventajas dentro de la muestra.

de servicios el 47,9% a veces le consulta a sus padres cuando no sabe algo sobre TD, en las clases intermedias el 62,1% nunca lo hace, y en la clase trabajadora el 70,5% nunca les consulta.

La representación social de la exclusión digital en los jóvenes, implica la relatividad de la posición propia en relación a los referentes (Helsper, 2016) y a la historia familiar que ocupa el rol de mediador tecnológico para establecer dicha posición.

De todos modos, Martina en su testimonio no representa a su padre como totalmente excluido con un valor 1 o 0, sino que le otorga un 5, abriendo la posibilidad de otros referentes (no nombrados en la entrevistas) que encarnen la exclusión digital para la joven.

En conclusión, ninguno de los jóvenes de este estudio se siente excluido digitalmente. Los menos privilegiados aunque reconocen la falta de acceso como un problema para “ejercer” o hacer uso de su capital digital, pueden ponerlo en juego en otras TD, “prestadas” por un familiar, o ir a un ciber para hacer uso de las mismas (como es el caso de Rober y Dante con el celular de la madre o de Martina en el ciber para realizar las tareas del colegio). Estos jóvenes reconocen la exclusión, desde la relatividad de la propia posición individual.

En este sentido, no solo los tipos construyen la representación social sobre la exclusión digital. Sino que la misma es construida por la clase social, los mediadores digitales, el género y demás variables que construyen las trayectorias particulares de apropiación de TD y dan forma a un “tipo ideal” del excluido. Es de esta forma como la perspectiva relativa de la desigualdad digital (RRDT) emerge en las representaciones sociales de exclusión de los jóvenes.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 7

Si bien los tipos presentados no se exponen como grupos cerrados y totalmente homogéneos a su interior, presentan jóvenes de características y posiciones similares en relación a la desigualdad digital y trayectorias de apropiación de TD en su análisis.

En primer lugar, estas posiciones en relación a la desigualdad digital se presentan en todas las clases sociales e interactúan en la multidimensionalidad de desigualdades. Sin

embargo, existe cierta correlación entre los tipos, la posición en relación a la desigualdad digital (incluso en su relatividad), y la clase social.

Por lo relevado, los jóvenes de la elite cultural más privilegiada dentro del estudiantado público de CABA presentan un tipo de apropiación crítico, enfocado a una conceptualización de las TD académica y/o academicista. Son los estudiantes de este grupo se encuentran en la cúspide de acumulación de capitales. Ellos se identifican incluidos digitalmente, incluso a sus escuelas (Lila en el capítulo anterior comparó la entrega de netbooks en el Nacional Buenos Aires con “darle pan al que tiene caviar”). Al poseer raíces profundas dentro de la clase de servicios, estos estudiantes no exponen el deseo de acumular capital digital o generar mayores beneficios a partir de las TD, sino que se dedican a evaluar y reflexionar sobre los aspectos relacionados a la toma de decisiones en torno a ellas (por ejemplo implementación de políticas públicas): reproducen reflexiones cercanas a la clase directiva.

En el segundo tipo, la gran mayoría de la clase de servicios presentaron apropiaciones con el fin de capitalizar las TD: aprovechar la oportunidad que las TD presentan y convertirlas en resultados (tercera brecha digital). Las estrategias de reconversión de capital en búsqueda de movilidad social ascendente se ponen de manifiesto en este grupo.

La mayoría de los entrevistados de las clases intermedias y clase trabajadora, junto a los estudiantes de menor suma de capitales de la clase de servicios, presentaron apropiaciones instrumentales. En este tipo de apropiaciones la valoración de las TD como herramientas, privilegiando el uso y las habilidades (segunda brecha digital), mediante las cuales podrían obtener futuros beneficios (tercera brecha digital) en el mundo laboral, fueron el foco de apropiación en los estudiantes de este grupo.

Dentro de este grupo también se ubicaron la mayoría de mujeres de la muestra, evidenciando las desigualdades de género en grupos de similares características. La posición privilegiada de los varones, ha sido rastreada en las trayectorias de apropiación de TD de los jóvenes a partir de los videojuegos demostrando que la exclusión de las mujeres de dicho campo ha alejado a las chicas del campo tecnológico, disminuyendo sus posibilidades de acumulación de capital digital.

Por otro lado, la institución escolar como mediador tecnológico propone una concepción socioeducativa utilitaria de la tecnología que se corresponde con un sentido

instrumental de la apropiación de TD. El andamiaje de la escuela como dispositivo educador y proveedor de capital digital tendrá más injerencia en los jóvenes con menor acumulación de dicho capital, mientras que en aquellos que ya dispongan del mismo esta variable se conjugará y competirá con otras que le otorguen distintos sentidos al proceso de apropiación (como el capital cultural, el capital social, etc.)

Finalmente, en el grupo de entretenimiento y sociabilización se encontraron estudiantes de clases intermedias y trabajadoras, advirtiendo características personales en relación a la motivación que exceden las dimensiones estudiadas en esta tesis. Lo que puede afirmarse, es la heterogeneidad de clase dentro de este tipo y, en algunos casos, objetivos personales aparentemente “alejados” de la actividad digital como el deporte.

Uno de los hallazgos más significativos de este capítulo es la inexistencia de excluidos dentro de los jóvenes, ya que todos se definen incluidos digitalmente autoevaluándose similarmente (entre 7 y 8 puntos). Esta similitud en la auto imagen, partiendo de situaciones empíricamente diferentes, reafirma el sentido relativo de la desigualdad digital partiendo de la posición individual. Una importante diferencia hallada ha sido el referente de exclusión familiar (quienes se acercarían al tipo ideal del excluido) entre los jóvenes más desprivilegiados: mientras que la mayoría de jóvenes señala a sus abuelos como individuos de nulo o bajo capital digital, acceso y uso (primera y segunda brecha digital), los individuos que acumulan más desventajas señalan a sus padres como los referentes familiares de menor acceso. Esa diferencia generacional en el acceso indica una desigualdad de acceso a TD por clase, no saldada en la generación anterior y ampliada en la generación analizada gracias a las netbooks del gobierno.

En conclusión, las clases sociales demuestran una estrecha relación con el tipo de apropiación a partir de los efectos secundarios descritos por Raymond Boudon. La valoración de oportunidades difiere por clase, siendo la capitalización la más frecuente en la clase de servicios y la instrumentalización más frecuente en clases intermedias y trabajadora.

Sin embargo, el aspecto más significativo dentro de las apropiaciones de TD ha sido el rol del mediador tecnológico (Chicas en tecnología, un vecino que ayudó a armar la computadora o los amigos de la colonia) que ha permitido “torcer” el destino de clase

esperado y desarrollar trayectorias de apropiación de TD diferentes en jóvenes de la misma clase.

Los mediadores tecnológicos, la elección de escuelas como mecanismos de reproducción de clase oficiados por las familias, y las políticas públicas (no solo las netbooks) en las trayectorias de apropiación de TD son aspectos a profundizar en futuros trabajos.

CONCLUSIONES FINALES

Los capítulos de esta tesis han desarrollado el tema de investigación a partir del objetivo general propuesto: la comprensión de las trayectorias de apropiación de TD juveniles. En dicha trayectoria se han retomados los objetivos específicos, expuestos como dimensiones y variables analizadas a lo largo de este trabajo: la clase social de origen, el rol de los mediadores tecnológicos y las políticas públicas de inclusión digital a partir de las netbooks del gobierno.

Partiendo de dichos objetivos y en relación a la pregunta de investigación, ¿de qué forma las DSO condicionan la apropiación de TD en los jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas entre 2017 y 2020?, uno de los primeros resultados de esta tesis es la constatación de la alta correlación entre las DSO (clases sociales) y las trayectorias de apropiación –que incluyen las variables mencionadas en los objetivos específicos- e incluso los tipos de apropiación juvenil (descritos en el capítulo 7).

Este resultado confirma la hipótesis de trabajo que guio el proceso de análisis. La clase social operacionalizada en DEO, condicionan los procesos de apropiación de TD. Estas asimismo son re-producidas por diferentes estrategias, estableciendo mecanismos de reproducción social que pueden ser modificados por la influencia de mediadores tecnológicos que modifiquen los destinos “típicos” de clase. Estos dos aspectos de la hipótesis –reproducción de clase e influencia de mediadores tecnológicos- han sido comprobados a partir de los resultados de este trabajo.

Sin embargo, otros avances y hallazgos en relación la pregunta investigación se han desarrollado en el proceso, planteando formas de inclusión inesperada y alteración de destinos típicos de clase. Es menester destacar que la forma inclusión inesperada que mayor impacto tiene en la disminución de desigualdades educativas de origen, clase y género, es el rol de los mediadores tecnológicos. Este hallazgo se plantea como futura hipótesis de trabajo, e insumo para el desarrollo de políticas públicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TD (especialmente en el contexto de finalización de esta tesis).

Es dentro de este último apartado donde se ponen en discusión los análisis y conclusiones de todos los capítulos de modo global, a fin de establecer reflexiones finales de todo el trabajo en su conjunto. A partir del proceso de triangulación

(metodológico y teórico) realizado en esta tesis, tres puntos han condensado los hallazgos más relevantes en el estudio de la desigualdad digital juvenil:

- Las trayectorias: como forma en la cual se producen (y reproducen) dichas desigualdades –a partir de los procesos de apropiación de TD-.
- Las clases sociales (operacionalizadas en DEO): como variable explicativa de dichos procesos, especialmente para los jóvenes que se encuentran en el centro de los mecanismos de reproducción y movilidad (social y digital),
- La influencia de las “netbooks del gobierno” en los procesos de apropiación de TD: La vinculación de estos procesos con la educación, a partir de sus efectos estratificadores, y la influencia de las políticas de equidad educativa –en este caso de inclusión de TD- dentro de los procesos de desigualdad digital.

Estas tres dimensiones, se hallan íntimamente relacionadas en el proceso de construcción de los grados de desigualdad digital (Capítulo 7) relacionados con la apropiación de TD.

Trayectorias de apropiación de TD

En este trabajo se han analizado las trayectorias de apropiación de TD de jóvenes estudiantes de escuelas públicas de CABA, a partir del concepto de desigualdad digital. Los resultados de la tesis han demostrado la vigencia explicativa de la clase social en relación al acceso y disponibilidad de TD y también en relación al capital digital. Sin embargo, no es una relación lineal, ya que algunos jóvenes han desarrollado trayectorias diferentes a otros de su misma clase, enfocados a sus intereses personales, conformando capitales digitales diferentes y evidenciando diferentes tipos de apropiación de TD.

La importancia del estudio de las trayectorias de vida en la conformación de desigualdades sociales ha sido manifiesta en este trabajo, en donde las estrategias de reproducción y el rol de los mediadores juegan un papel central (a veces “silencioso”) mediante el cual pueden ocurrir cambios inesperados en cuanto a reproducción o movilidad social.

El rol de los mediadores tecnológicos dentro de estos procesos ha sido el mayor hallazgo de esta tesis dentro de los procesos de apropiación de TD. Los mismos no solo guían el proceso y se ofrecen como posibilitadores de procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también funcionan como referentes comparativos para establecer

posiciones individuales. En este sentido es que podrían traccionar en procesos de movilidad digital entre tipos, y movilidad social ascendente.

La relación entre origen y destinos de clase en relación a la apropiación digital, es frecuentemente “torcido” por los mediadores, auspiciando de acelerador de dichos procesos. Este resultado confirma la hipótesis de investigación de esta tesis.

Por otro lado, entre las desigualdades digitales se observa una desigualdad de género que ubica a las mujeres en posiciones de mayor desventaja respecto de los hombres. Esta desigualdad tiene sus raíces en el juego, estableciendo “juegos de nenas y juegos de nenes” desde la primera infancia que luego se trasladan a los videojuegos en la niñez, y a sentidos en la apropiación de TD que excluyen a las mujeres de los usos y apropiaciones relacionados con la computación en la juventud, y a las carreras STEM en la adultez.

Este recorrido signado por los estereotipos de género resulta es evidenciado más por mujeres que por varones. Si bien la mayoría de jóvenes está “en contra” de la brecha de género e identifican las condiciones sociales que provocan dicha desigualdad (machismo, violencia, etc.), los estereotipos son fácilmente identificados por todos los jóvenes de la muestra identificando actividades como “masculinas” (videojuegos, especialmente sobre deportes y “tiros”) y “femeninas” (moda y diseño) con las TD.

La brecha de género se evidencia en las trayectorias de mujeres de todas las clases, exponiendo una percepción (y autopercepción) menor de los saberes de las mujeres en relación a las TD.

Finalmente, más que un hallazgo, se constató el carácter relativo de la privación digital (RDDT) en la población analizada. Si bien en los países centrales el acceso a las TD se encuentra ampliamente difundido el acceso a TD, Argentina todavía presente indicadores que excluyen a amplios sectores poblacionales de haber tenido o tener un dispositivo propio⁵⁶. Esta característica podría generar estudiantes que se autoperciban excluidos dentro de la apropiación de TD. La confirmación de que todos los jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas de CABA se consideran incluidos digitalmente constituye un aporte.

⁵⁶En esta tesis, de 28 estudiantes entrevistados, una joven comentó el caso de su padre que nunca tuvo celular ni computadora propia.

Por otro lado, el RDDT ha sido confirmado a lo largo de esta investigación al evidenciar que no existen estudiantes que se perciban “excluidos” digitalmente, pero si se ubican en posiciones con mayores obstáculos o desventajas dependiendo de los referentes con quienes se comparen. Estos grados de inclusión no han sido analizados en esta tesis, pero si se ha constatado que los estudiantes que menor capital digital poseen, provienen de familias cuyos padres no han tenido nunca acceso a TD (como es el caso de Martina). Mientras que para estos estudiantes las personas que menos capital digital son sus padres, para el resto de los jóvenes son sus abuelos. Este “salto” generacional, indica una “inclusión tardía” del sector social al cual pertenecen en términos de desigualdad digital. En este punto la familia, especialmente los padres, y el grupo de pertenencia, compañeros de escuela y amigos, constituyen los mediadores tecnológicos más frecuentes.

Desigualdades Educativas de Origen (DEO) y Clases sociales

Teóricamente esta tesis ha sintetizado los aportes de Bourdieu, Boudón y Goldthorpe, entre otros, para analizar los procesos de desigualdad, combinando las perspectivas francesas y británicas (Capítulo 1) y demostrando la persistencia de las DEO en los procesos de apropiación de TD.

Estas dos corrientes de estudio sobre las desigualdades de origen se han integrado teóricamente a partir de los conceptos de DEO, estrategias de reproducción, aversión al riesgo (de las clases más desaventajadas), entre otros. Asimismo, en la construcción de la variable cuantitativa “clase social”, la medición de EGP (corriente británica) permitió obtener datos comparativos a nivel internacional para el estudio de fenómenos macrosociales, mientras que la misma variable creada con los conceptos integrados de la perspectiva bourdiana (perspectiva francesa) en un nivel microsocioal, fue utilizada cualitativamente para combinar y fortalecer teórica y metodológicamente el estudio del fenómeno en cuestión.

Se constató que la clase social influye en el acceso a TD (primera brecha digital) a partir del capital económico que posibilita la compra de equipos. Pero el hallazgo de esta tesis es que superando las dos primeras brechas, ya sea por la dotación de netbooks a partir de políticas públicas o habilitando un uso similar en niños varones a partir de los videojuegos por ejemplo, las DEO persisten en los efectos secundarios y la tercera

brecha digital. El objetivo de la educación es justamente generar mecanismos que achiquen las desigualdades sociales, sin embargo las perspectivas británica (afirmando que estas persisten) y francesa (afirmando que incluso las desigualdades se agravan) han sido confirmadas en esta investigación.

En este sentido, las oportunidades y resultados tangibles de la apropiación de TD, difieren por clase a partir de las estrategias de reproducción. Y son estas últimas las que los jóvenes “calculan” a partir de su posición de clase. Dicho de otra forma, en la teoría de la acción racional (TAR) los jóvenes analizan los costos y beneficios de “aprovechar” o invertir sus esfuerzos en las oportunidades de la apropiación de TD, y lo harán (desplegando diferentes estrategias) dependiendo de su clase social.

Asimismo, este estudio abre la reflexión para futuras investigaciones sobre movilidad social. Esto ocurre al incluir el capital digital dentro de las estrategias de reproducción social, como posibilitadora de ascenso y acumulación de otros capitales.

En este sentido, las relaciones entre desigualdad digital y desigualdad social fueron expuestas en este trabajo a partir de la influencia de las DEO en ambos procesos. Es a partir de la posición en relación a la desigualdad digital, que los jóvenes establecen estrategias de reproducción digital intentando mantener y/o acumular su capital digital en torno de sostener dichas posiciones o buscar la movilidad social ascendente.

A partir de la consideración del capital digital como un capital puente –entre las desigualdades digitales y sociales- que a su vez reúne el resto de los capitales (Ragnedda, 2017; 2020), la acumulación del mismo y capitalización en cuanto capital simbólico podría generar procesos de movilidad dentro de la estructura social. Por lo expuesto, la dimensión del capital digital como variable podría incorporarse dentro del análisis de movilidad social.

Las netbooks del gobierno: Políticas públicas de equidad

En primer lugar, las políticas públicas del PCI y Plan Sarmiento (que fue un emergente del campo) aparecen como posibilitadoras de disminución de brecha digital de primer orden, especialmente dentro de la clase trabajadora y en menor medida para las clases intermedias.

En la encuesta “Jóvenes y Tecnología 2018-2019” un 29.7% de la clase trabajadora solo tiene acceso a la computadora gracias a la netbook del gobierno (Capítulo 3), sin embargo, la misma no se encuentra disponible en el 30% de los casos (está rota o bloqueada), situación que al cerrar esta tesis se recalca con la pandemia por COVID-19 y el período de ASPO.

Por otro lado, las netbooks del gobierno han sido la primera computadora personal de varios estudiantes de diferentes clases sociales (Capítulo 4 y 6), situación que todos los jóvenes valoran.

En segundo lugar, las políticas públicas son representadas por los jóvenes estudiantes de escuelas públicas como una forma de resolver desigualdades sociales (en la mayoría de los casos). Todos reconocen positiva la iniciativa desde lo formal y ofrecen diferentes críticas por clase desde la implementación el funcionamiento. Sería una característica de las escuelas públicas cierta visión positiva de dichas políticas, en concordancia a una concepción de equidad (capítulo 6).

Sin embargo, la forma de acceso a TD a través del mercado y no como un derecho (incluso para tareas escolares) está normalizada en las representaciones sociales de los estudiantes analizados en esta tesis (Capítulo 6). El Derecho de acceso a la Tecnología⁵⁷, emerge solo en la defensa de las políticas públicas como respuestas a las desigualdades sociales, pero no desde la perspectiva de derechos en las que podrían fundarse.

Esta concepción está actualmente puesta en jaque a partir de la mediación de las TD en la escolarización en Argentina al cierre de esta tesis, en el contexto actual que será analizado a continuación.

⁵⁷El derecho de acceso a tecnología que, bajo el paradigma de las Naciones Unidas entendido como derecho humano, es incluido en la ley 27.078 Argentina Digital la cual establece que las disposiciones de la presente ley tienen como finalidad “garantizar el derecho humano a las comunicaciones y a las telecomunicaciones” (Art. 2 Ley 27.078). En dicha ley el Estado “garantiza el Servicio Universal” estableciendo como finalidad del mismo “posibilitar el acceso de todos los habitantes de nuestro país, independientemente de su domicilio, ingreso o capacidades, a los Servicios de TIC prestados en condiciones de calidad y a un precio justo y razonable” (Art. 18 y 19 de la Ley 27.078) (...) la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 29 de junio de 2012 el acceso a Internet como un derecho humano por su condición de herramienta que favorece el crecimiento y “promueve el progreso de la sociedad en su conjunto” La ONU ha enmarcado este derecho dentro del artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos sobre derecho a la información, que establece el derecho a “investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Declaración Derechos Humanos, 1948) Fuente: Matozo, Victoria, “Conectar Igualdad: de política social a política educativa”. Perspectivas de Políticas Públicas. N 17. 2019 (Pág. 201-225).

El nuevo contexto: la pandemia

Luego de décadas en la que los investigadores y educadores han luchado por la inclusión digital y reflexionado sobre los aprendizajes “extra muros”, es decir por fuera de la institución escolar, el momento en que la escolaridad excede el espacio de la institución y la mediación por TD es central en la vida cotidiana (ese “futuro escolar digitalizado”) ha llegado debido a la pandemia por el virus COVID-19. Al concluir esta tesis, este es el contexto atravesado y por ello este último punto de la tesis exige al menos una mención.

Este “futuro”, esperado y teorizado, acelera la tecnologización de la educación alguna vez imaginada. La pregunta que en la actualidad se abre es ¿cuán “preparados” están los estudiantes para autogestionar (desde su hogar, en el contexto del ASPO) su aprendizaje mediado por TD, en términos de acceso, uso y oportunidades? Las tres brechas digitales se ponen en juego en un contexto donde la pregunta por la desigualdad digital es protagonista.

Los estudiantes no se encuentran en la misma “línea de largada”: la institución escuela se ha digitalizado, y la conectividad y el acceso a TD implica acceder a la educación o no hacerlo. Hay un tiempo y espacio escolar interrumpido, o continuo pero mediatizado, donde se marcan los límites de una inclusión/exclusión social y digital.

En este contexto, la perspectiva relativa de la exclusión digital, probablemente tendría de referentes a los compañeros de escuela con mayor intensidad que los hallazgos de esta tesis.

Si bien la escuela pública estaba “preparándose” desde años anteriores con las políticas públicas mencionadas y la provisión de netbooks, no fue suficiente.

Hoy la desigualdad digital emerge con fuerza dentro de las desigualdades sociales durante la pandemia por COVID-19. Es una oportunidad histórica para replantear el qué y el cómo incluir TD, ya que el ASPO exige la reconfiguración de la institución escolar.

En este contexto, las políticas públicas de inclusión digital se hacen necesarias más que nunca. Aunque ya lo eran, como comprobó esta tesis, antes de tiempos de pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Fabián (2015) “Políticas y política de jóvenes y juventud” en Acosta-Sánchez, F., Suárez- Prieto, R., Bocanegra-Marín, K., Copete-Narváez, J. D., Cubides-Martínez, J., Cuesta-Rodríguez, I., Galindo-Ramírez, L., Hoyos-Martínez, A., Lázaro-Durán, M. A., Marín-Ariza, J. & Uribe- Mendoza, C. (2015). Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración social.
- Acosta, Fabián, Cubides, J. y Galindo, Liliana (2011). Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, OBJUN. Capítulo 3 “Jóvenes, Universidad y Trabajo” pag 66 a 87.
- Alabarces, Pablo et al. (2005) Hinchadas, Buenos Aires, Prometeo.
- Álvarez Sousa, Antonio (1996) “El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Bourdieu”, en Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas No. 75, Monográfico sobre Desigualdad y Clases Sociales (Jul. - Sep., 1996) págs. 145-172.
- Amnistía Internacional España (2007) “Acceder a violaciones de derechos humanos virtuales, un juego de niños”.
- Amnistía Internacional España (2000) "Haz click y tortura. Videojuegos, tortura y violaciones de derechos humanos". Relevado el 19/8/2020 en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/videojuegos/not-videojuegos222.html>
- Area Moreira, Manuel *et. al.*(2014) Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. revista : Revista Iberoamericana de Educación
- Ariés, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid:Taurus.
- Artopoulos, Alejandro y Kozak, Débora (2011) *Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación*. Universidad de San Andrés, Centro de Tecnología y Sociedad, Documento de trabajo N° 9. Disponible en www.udesa.edu.ar/files/AdmTecySociedad/DT%209.pdf
- Baquero, Ricardo (1996) “La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas”, en Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique. Cap. 5.

- Ball, Stephen (2003) *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.
- Barujel, Adriana, Fraga Varela, Fernando & Rodes, Virginia. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos (Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games) en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 31, Núm. 2. Pag. 171-186. ISSN: 2530-3791.
- Basco, Ana Inés y Lavena, Cecilia (2019). Un potencial con barreras: la participación de las mujeres en el área de ciencia y tecnología en Argentina. Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL). IV. Título. V. Serie.
- Batista, María Alejandra; Celso, Viviana; Usubiaga, Georgina (2007) *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Coordinado por Viviana Minzi. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
- Beckers, John; Schmidt, Henck; y Wicherts, Jelte (2008) Computer anxiety in daily life: old history? In *The social dynamics of Information and Communication Technology* by Loos E., Haddon L. y Mante-Meijer E..Ashgate Publishinf Limited. Inglaterra. 13- 23
- Benitez Larghi, Sebastian (2013) *Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas*. *Revista Question* – Vol. 1, N.º 38 (otoño 2013)
- Benítez Larghi, Sebastián y Duek, Carolina (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. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9072/pr.9072.pdf
- Benítez Larghi, Sebastián; Lemus, Magdalena; Welschinger Lascano, Nicolás. (2014). La apropiación en tensión: Los usos de la computadora e Internet al interior de familias de sectores populares beneficiarias del Programa Conectar Igualdad (PCI) en la Argentina. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. EN: Actas. La Plata : UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.

- Bernardi, Fabricio, y Cebolla, Héctor (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), 3-21.
- Bertaux, Daniel (1993), “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”, en Marinas y Santamarina (Eds), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate.
- Bertrand, Marianne y Karmenica, Emir (2018) Coming apart? Cultural distances in the United States over time. Becker Friedman Institute for Research in Economics. Working Paper No. 2018-47. Consultado el 10/6/2020 en <https://ssrn.com/abstract=3208730>
- Bernstein, Basil (1997) Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo. En *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Benza, Gabriela (2016). La estructura de clases durante la década 2003-2013. En G. Kessler, *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BID (2019) Los videojuegos no son un juego: Los desconocidos éxitos de los estudios de América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Coordinación: Alejandra Luzardo y Juan Pablo Pison.
- Blumberg, Fran C., Rosenthal, Sheryl F., & Randall, John D. (2008). Impasse-driven learning in the context of video games. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1530–1541. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.010>
- Boudon, Raymond (1973) *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, Raymond (1981) *La lógica de lo social*. Madrid. Rialp.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988. (primera edición francesa, 1979) Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40184032>
- Bourdieu, Pierre (1997): *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, Pierre (1980) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007.
- Bourdieu, Pierre (2004) *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, Pierre (2012) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires: Siglo xxi Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Editorial Labor.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico :Fontamara. 1996.
- Bukodi, Erzsébet; Goldthorpe, John H.; Halpin, Brendan; Waller, Lorraine (2016) *Is Education Now Class Destiny? Class Histories across Three British Birth Cohorts*, *European Sociological Review*, Volume 32, Issue 6, December 2016, Pages 835–849
- Büchi, Moritz; Festic, Noemi Y Latzer, Michael (2018) *How Social Well-Being Is Affected by Digital Inequalities*
- Brannen, J. (Ed.) (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative approaches*. Aldershot: Avebury
- Breen, Richard (2005). *Foundations of a neo-Weberian class analysis. Approaches to class analysis*, 31-50. En: Wright, Erik Olin (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, Richard y John Goldthorpe. (1997) “Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory”. *Rationality and Society*, Vol. 9, n° 3, 1997: 275–305. doi:10.1177/104346397009003002.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009) “Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries”. *American Journal of Sociology*, Vol. 114, n° 5, 2009: 1.475–1.521.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, Cap. 1.
- Cabello, Roxana (2019) "Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia" En: *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* / Oscar Grillo [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir ; María Julia Morales. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Montevideo: RIAT, 2019.

- Camacho, Kemly (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.
- Castaño, Cecilia (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Cátedra ediciones.
- Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura Vol. I. México DF: Siglo XXI.
- Casillas, M.A., Ramírez Martinell, A., y Ortiz Méndez V. (2014) “El Capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición” en Ramírez Martinell, Alberto. Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior. Alberto Ramírez Martinell y Miguel Angel Casillas Alvarado. - 1a ed. - Córdoba: Brujas, 2014.
- Cea D’ancona, Ma. Angeles (1992) Metodología Cuantitativa: Estrategias Y Técnicas De Investigación Social. Madrid: Síntesis.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2003) *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, LC/G.2195/Rev. 1-P, Santiago de Chile.
- Cristiano, Javier L. (2006) Racionalidad de la acción y racionalidad de la teoría Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 113, 2006, pp. 135-153 Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España.
- Cohen, Néstor; Gómez Rojas, Gabriela y Riveiro, Manuel (2019) Tipologías. En: Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de datos y los diseños. Néstor Cohen (et. al.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2019. P.95-138
- Corley, Elizabeth y Scheufele, Dietram A. (2010). OutreachGoingWrong? Scientist, 24(1).
- Dalle, Pablo; Boniolo, Paula y Navarro-Cendejas, José (2019) Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. Revista de Educación y Derecho, Universitat de Barcelona: Barcelona. Consultado el 9/5/2020 en <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/28394>
- Decreto N° 459/2010. Créase el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Buenos Aires 06/04/2010. Relevado el 2/10/2020 en

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

Decreto 1239/2016. Transfírese el “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR”. Buenos Aires, 06/12/2016. Relevado el 2/10/2020 en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/268713/norma.htm>

Decreto 386/2018. PLAN APRENDER CONECTADOS. Creación. Ciudad de Buenos Aires, 27/04/2018. Relevado el 2/10/2020 en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>

Denzin, Norman K. (1970) (comp.) *Sociological Methods: A sourcebook*. London: Watterworth.

Denzin, Norman K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

Dietz, Tracy (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. En: *Sex Roles*, volume 38. Páginas 425-442.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier y Terrón Bañuelos, Eloina (2014) Sexismo y violencia de género en videojuegos. *Exedra: Revista Científica ESEC*.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Cano González, Rufino, y Valle Flórez, Rosa Eva. (2008). La cultura sexista y la violencia en los videojuegos. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 8(1), 13-32.

DiMaggio, Paul y Hargittai, Eszter (2001) "From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases," Working Papers 47, Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies

DiMaggio, Paul; Hargittai, Eszter; Celeste, Coral y Shafer, Steven (2004) “From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality”. En Neckerman, K. M. (ed.). *Social Inequality*. New York: Russell Sage Foundation.

Donzelot, Jacques (1998) *La policía de las familias*. España: Pre-Textos.

- Douglas, Mary y Isherwood, Baron (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una Antropología del consumo*. Mexico DF: Grijalbo.
- Dughera, Lucila (2015) “De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos. Un análisis comparativo de planes “una computadora, un alumno” en tres provincias de la Argentina.” Tesis Presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Académica Buenos Aires. Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2015, noviembre 19). “No es cierto el concepto de nativos digitales”. Disponible en <http://blog.tiching.com/ines-dussel-no-es-cierto-el-concepto-de-nativos-digitales/>
- Dubet, Françoise (2006), “La elección de la Desigualdad” en *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa
- Dubet, Françoise (2012) “Los límites de la igualdad de oportunidades” en: *Revista Nueva Sociedad* (Buenos Aires) N°. 239, mayo- junio <http://www.nuso.org>
- Dubet, Françoise (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Duek, Carolina (2011). *Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego*. *Infancias imágenes*, 10(1), 8-20.
- Duek, Carolina y Benítez Larghi, Sebastián (2018) *Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales*. DOI:10.30578/nomadas.n49a7
- Duek, Carolina; Benitez Larghi, Sebastián y Moguillansky, Marina (2017). *Ninos, nuevas tecnologías y género: hacia la definicion de una agenda de investigacion*. *Fonseca, Journal of Communication*, (14), 167-179.
- Eco, Humberto (1964) *Apocalípticos e Integrados*. Versión en español 1984 España: CasaEditorial Valentino Bompiani
- Erikson, Richard y Goldthorpe, John H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford UniversityPress, USA.
- Erikson, Richard y Goldthorpe, John H. (2002). *Intergenerational inequality: A sociological perspective*. *TheJournal of EconomicPerspectives*, 16(3), 31–44.

- Elder, Glen (1985), *Life course dynamics: trayectorias and transitions. 1968-1980*. Ithaca. Cornel University Press.
- Fachelli, Sandra; Molina Derteano, Pablo y Torrents, Dani (2015) Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. *Revista de Educación y Derecho*, (12), 1-17.
- Filmus, Daniel *et. al.* (2001). “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” Santillana. Bs As.
- Finquelievich, Susana y Prince, Alejandro (2007). *El (involuntario) rol social de los cibercafés*. Edición digital. Disponible en <http://www.oei.es/tic/rolcibercafes.pdf>
- Flotts, Marcela (2016) “Los imaginarios sociales como campo de interpretación para el Trabajo Social: el caso de la desigualdad”. *Revista Perspectivas* 28.
- Fox, Jesse y Tang, Waiyen (2014). Sexism in online video games: The role of conformity to masculine norms and social dominance orientation. *Computers in Human Behavior*,
- 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.
- Galindo Ramírez, Liliana (2012) Política, juventud e Internet: transformaciones y perspectivas de comprensión en América Latina. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 17, núm. 57. pp. 11-30. Universidad del Zulia: Maracaibo.
- García Canclini, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- Goldthorpe, John H. (2010). *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y teoría* (Vol. 1). CIS.
- Goldthorpe, John H. (1998). Rational Action for Sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192
- Goldthorpe, John H. (1998b), “The Quantitative analysis of Large-Scale Data Sets and Rational Action Theory: for a Sociological Alliance”, en Hans-Peter Blossfeld and Gerald Prein (ed.) *Rational Choice Theory and Large-Scale Data Analysis*, Oxford, Westview Pres.

- Goldthorpe, John H. (2010). Esbozo de una teoría de la movilidad social. En *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (Vol. 1). CIS.
- Goldthorpe, John H. (2016). Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process. *Journal of the British Academy*. 4, 89–111. DOI 10.5871/jba/004.089
- Goldthorpe, John y Breen, Richard (2010). Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional. En: John Goldthorpe, *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (pp. 305- 332). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goldthorpe, John H. y Jackson, Michelle (2008) “Intergenerational class mobility in contemporary Britain: political concerns and empirical findings”. *The British Journal of Sociology* Volume 58 Issue 4.525-546.
- Goldthorpe, John y Mills, Colin (2008). Trends in Intergenerational Class Mobility in Modern Britain: Evidence From National Surveys, 1972—2005. *National Institute Economic Review*, 205, 83-100. doi:10.1177/0027950108096591
- Granic, Isabela, Lobel, Adam, & Engels, Rutger C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Granovetter, Mark (1973) “The strength of weak ties” en *American Journal of Sociology*, vol 78, no 6 (pp. 1360 - 1380) [Edición en Castellano: “La Fuerza de los vínculos débiles” en *Política y sociedad*, Vol. 33, año 2000, Universidad Complutense de Madrid, Traducción de María Ángeles García Verdasco].
- Gray, Ann (1992) *Ann Gray: Video Playtime - The gendering of a Leisure Technology*. New York: Routledge.
- Green, C.S. y Bavelier, Daphne. (2012). Learning, Attentional Control, and Action Video Games. *Current biology : CB*. 22. R197-206. 10.1016/j.cub.2012.02.012.
- Hall, Stuart (1972) “Encoding/Decoding.” *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. Hall, Stuart y otros, eds.: Londres: Hutchinson. 128-138
- Haraway, Donna (1985). A Manifesto for Cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Socialist Review*. 80.
- Hareven, Tamara y Masoaha Kanji (1988), “Turning points and transitions. Perceptions of the life course”, en *Journal of family history*. Vol 13 nº 3. Estados Unidos.

- Hernández-Gutiérrez, José Antonio. (2019). Memoria mediática: la nostalgia en la cultura pop. *Question*, Vol. 1, N.º 62, 152, abril-junio 2019. 1. 10.24215/16696581e152.
- Helsper, Ellen J. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426. doi:10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x
- Helsper, Ellen (2013) A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication theory*, 22 (4). pp. 403-426. ISSN 1050-3293
- Helsper, Ellen (2016a) Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. En: *Pesquisasobre o uso das tecnologias de informação e comunicações em domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ICT households 2015*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo, Brasil, pp. 175-185. ISBN 9788555590313
- Helsper, Ellen (2016b). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory*, doi:10.1111/comt.12110.
- Helsper, Ellen (2019) Why location-based studies offer new opportunities for a better understanding of socio-digital inequalities? In: *Desigualdades Digitais no Espaço Urbano: Um Estudo Sobre o Acesso e o Uso da Internet na Cidade de São Paulo*. NIC.br, São Paulo, Brazil, 19 -44.
- Hoggart, Richard (1957) *The uses of literacy.Aspects of Working-Class Life*. Londres: PenguinGroup.
- Hosein, Anesa (2018) *Girls' Video Gaming Behaviour and Undergraduate Degree Selection: A Secondary Data Analysis Approach Computers* En: *Human Behavior*, 91. pp. 226-235.
- Hwang, Y; Jeong, S-H. (2009). “Revisiting the knowledge gap hypothesis: A meta-analysis of thirty-five years of research” En: *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 86 (3): 513–532. doi : 10.1177/107769900908600304
- 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 learningwith New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.

- Jacinto, Claudia (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En: Propuesta Educativa, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 48-63. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Jackson, Michelle (Ed.) (2013) Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment. Stanford: Stanford University Press.
- Jodelet, Denise (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría (Pp. 469–494). En: Sergei Moscovici, Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R. Burke y Turner, Lisa A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Dirs.), Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks: Sage, 297-319.
- Johnson, Burke y Onwuegbuzie, Anthony (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. Educational Research 33(7), 14-26.
- Jorrat, Jorge Raúl (2010). Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007. Laboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, 12(24), 145- 178.
- Jorrat, Jorge Raúl (2016). “De tal padre... ¿tal hijo?": Estudios sobre Movilidad Social en Argentina. (J. R. Jorrat, Ed.) Buenos Aires: Dunken.
- Kerbo, Harold R. (2004) “Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica, comparada y global”. 5ta edición. Madrid, McGraw Hill.
- Knafl, Kathleen A. y Breitmayer, Bonnie J. (1989). Triangulation in qualitative research: Issues of conceptual clarity and purpose. In J. M. Morse (Ed.), Qualitative nursing research: A contemporary dialogue. Rockville, MD: Aspen.
- Kozma, Robert B. (2008): “Comparative Analysis of Policies for ICT in Education Center for Technology in Learning”, en SRI International. J. Voogt y G. Knezek (eds.): *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlín: Springer Science. Traducción propia. Disponible en: <http://robertkozma.com/?q=node/5>
- Layder, Derek (1993). New Strategies in Social Research. Cambridge, MA: Polity Press

- Lago Martínez, Silvia (2012) Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012, pp. 205-218. Disponible en <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/files/2014/08/Lago-Martinez-Inclusion-digital.pdf>
- Lago Martínez, Silvia (2015) De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Lago Martínez, Silvia; Martín Ariel Gendler y Anahí Méndez (2017a). Los Núcleos de Acceso al Conocimiento: objetivos y alcances frente a la brecha digital. *Textos y Contextos desde el Sur*, 3, 45-63.
- Lago Martínez, Silvia; Méndez, Anahí; Gendler, Martín Ariel (2017b) “Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales.” en *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Chubut: Ediciones del Gato gris.
- Lemus, Magdalena (2018) Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales, Un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de Clases medias altas, la plata 2012 – 2017. Tesis para optar por el grado de Doctora en ciencias sociales. Director: Dr. Sebastian Benitez Larghi, Co-directora: Dra. Leticia Muniz Terra. 21 de junio de 2018. Universidad Nacional de La Plata.
- Lemus, Magdalena (2019) *La mirada sobre los otros : tensiones entre miserabilismo e inclusión en las valoraciones sobre el Programa Conectar Igualdad*. Revista: Trabajo y sociedad 2019 (33):371-390.
- Levis, Diego (2007, febrero 10). “Tecnoculturas contemporáneas: «Nativo digital» Cuando la propaganda reemplaza a las ideas”. Disponible en <http://tecnoculturas.blogspot.com/2007/02/nativo-digital-cuando-la-propaganda.html>
- Levis, Diego (2007) “Enseñar y aprender con informática/ enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina” en Cabello, R. y Levis D., edits. (2007) *Medios Informáticos en la Educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Linne, Joaquín Walter (2014) Adolescentes de sectores populares: el desafío del estudio en tiempos de entornos digitales; *Universidade de Amazonas; Mutações*; 5; 8; 1-2014; 1-15

- Livingstone, Sonia and Helsper, Ellen (2007) Gradations in digital inclusion: children, youngpeople and the digital divide. *New media & society*, 9 (4). pp. 671-696.
- Livingstone, Sonia y Sefton-Green, Julian (2017) *The Class. Living and Learning in the Digital Age*. Serie Connected Youth and Digital Futures. NYU Press: Estados Unidos.
- López, Adrián (2017) *Apropiarse de la técnica: sobre la necesidad de estudiar los vínculos con las tecnologías desde una perspectiva sociohistórica* en *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías / Roxana Cabello [et al.] ; editado por Roxana Cabello ; Adrián López*. 1A ed. Rada Tilly : Del Gato Gris ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- López-Roldán, Pedro. (1996). *La Construcción de Tipologías: Metodología de Análisis*. En: *Revista de Sociología (en línea)*; Vol 48. p. 9-29. [10.5565/rev/papers.1811](https://doi.org/10.5565/rev/papers.1811).
- López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2015). *Perspectivas metodológicas y diseños mixtos*. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo I.3. 1ª edición. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163565>
- López Vargas, Omar y Hederich Martinez, Christian (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 58, enero-junio, 2010, pp. 14-39 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf>
- Lozares, Carlos, Martín, Antonio y López-Roldán, Pedro (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación social. *Papers. Revista de Sociología*, 55, 27-43. <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n55/02102862n55p27.pdf>
- Lunt, Peter (1996). Rethinking focus groups in media and communications research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.
- Lunt, Peter Kenneth y Livingstone, Sonia (1992). The meaning of possessions. En *Mass consumption and personal identity*. Buckingham: Open University Press. (Pp. 59-85).
- Lutz Christoph (2019) Digital inequalities in the age of artificial intelligence and big data. *HumBehav&EmergTech*. 2019;1:141–148. <https://doi.org/10.1002/hbe2.140>
- Mansilla, Hector (2017), *El consumo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las estrategias de reproducción social de los hogares cordobeses*. Tesis de Doctorado, UBA

- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1996). *Juventud es más que una palabra*. Biblos, Buenos Aires.
- Marín-Ariza, J. y Uribe-Mendoza, C. (2015). *Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento*. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Marín, Omar. (2010). Youth and consumption: analytical frameworks for problematization. *Ultima década*, 18(32), 137-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100008>
- Martín Barbero, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gilli: Barcelona.
- Martín Criado, Enrique. (2004) *De la reproducción al campo escolar*. En Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo, Enrique Martín-Criado; José Luis Moreno Pestaña y Luis Alonso Benito (Eds). Madrid: Fundamentos.
- Martínez García, José Saturnino (2014) “Clase obrera, genero y exito educativo: inteligencia, Expectativas y didáctica”. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación: Universitat de Valencia*. vol. 7, núm. 2: 449-467.
- Martínez García, José Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martínez Reina, María del Carmen y Vélez Cea, Manuel (2009) *Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género*. En: *juguetes infantiles Ciencia Ergo Sum*, vol. 16, núm. pp. 137-144. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Fernández Mellizo-Soto, María (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías. *Revista Española De Sociología*, (23). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65378>
- Meo, Analía y Dabenigno, Valeria (2010). “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares.¿ Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 53, no 5, p. 1-13.
- Merton, Robert K. (1987) *The Focussed Interview And Focus Groups Continuities And Discontinuities*. *Public Opinion Quarterly*, Volume 51, Issue 4, WINTER 1987, Pages 550–566

- Merton, Robert K., and Kendall ,Patricia L. (1946) "The focused interview." *American Journal of Sociology* 51:541-557.
- Miranda, Ana (2015) "Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo" en *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo :juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* coordinado por Miranda Ana. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo, 2015.
- Molina Derteano, Pablo (2009) "Lo primero es la familia. Atajos alternativos a la constitución de la familia nuclear en el curso del ciclo lectivo 1974-75: Inglaterra y el surgimiento de la política social" en *Jornadas internacionales: Michel Foucault: Subjetividad, poder-saber, verdad*. Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre de 2009
- Molina Derteano, Pablo (2015) "Condiciones de vida y orientación general de las políticas sociales: la historia reciente del Conurbano" en *Masseti A. (Comp) Política y Sociedad. Apuntes sobre el Estado y las políticas públicas contemporáneas*. UNAJ.
- Molina Derteano, Pablo (2015b) "Segmentación residencial e informalidad económica: un ejercicio de tipologías." *Perspectivas en Políticas Públicas*. Buenos Aires,: UNLA. 2015 vol. n°7. eissn 1853-9254.
- Molina Derteano, Pablo (en prensa) "Juventudes en clave estructural: el aglomerado Mar del Plata como caso testigo" en *Garmendía, Emilia y Molina Derteano, Pablo (en prensa) Educación y trabajo de los jóvenes en Mar del Plata: tensiones, desafíos y oportunidades perdidas*
- Moñivas, A. (1994). *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), pp. 409-419
- Mora Salas, Minor (2004), *Desigualdad social: ¿nuevos enfoques, viejos dilemas?*, en *Cuadernos de Ciencias Sociales, Desigualdad social en América Latina*, Minor Mora Salas, Juan Pablo Pérez Sáinz y Fernando Cortés, Flacso, Costa Rica.
- Mora Salas, Minor y de Oliveira Orlandina, (2014) "¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza", en *Mora, Minor y Orlandina de Oliveria (coords.), Desafíos y Paradojas: Los jóvenes frente a lasdesigualdades sociales*. México, El Colegio de México.
- Morales, Susana (2009), *Los jóvenes y las TIC, apropiación y uso en la educación*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Morduchowicz, Roxana (2012), Los adolescentes y las redes sociales, Buenos Aires, Fondode Cultura Económica.
- Morley, David (1988) Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure. London: Comedia Publishing Group.
- Morley, David (1996). Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. Publicado en MORLEY, David. Televisión, audiencias y estudios culturales, Amorrortu, Buenos Aires, 1996.
- Morse, Janice M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner. Rev. Nursing Research, 40(1), 23-45
- Moscovici, Serge (1961) "La representación social: un concepto perdido" en El Psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemul, Buenos Aires, 1979, 2da. edición. Cap. I, pp. 27-44.
- Murolo, Leonardo (2014) Hegemonía De Los Sentidos Y Usos De Las Tecnologías De La Comunicación Por Parte De Jóvenes Del Conurbano Bonaerense Sur. Estudio Realizado En Quilmes 2011-2014. Trabajo de Tesis realizado como requisito para optar al título de Doctor En Comunicación. Universidad de La Plata. Consultada el 21/09/2020 en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43080/Documento_completo.pdf?sequence=2
- Nogry, Sandra y Varly, P. (2017) Everyday Laptop Use by Children in a Southern Country: A Mixed-Method Approach. Journal of Research on Technology in Education, International Society for Technology in Education, pp.1 - 16.
- Orellana, Victor; Caviedes, Sebastian, Bellei, Cristian, y Contreras, Mariana (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. Revista Brasileira de Educação, 23.
- Ortí, Alfonso (1995) "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social" en J.M. DELGADO Y J. GUTIÉRREZ (coord.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid.
- Ortiz Niño. Dyanne (2015). De videojugadoras a desarrolladoras: el aprendizaje del desarrollo a través del prosumo. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología.

- Oyedemi, T.D. (2012) Digital inequalities and implications for social inequalities: a study of internet penetration amongst university students in South Africa. En: *Telematics and Informatics*. 29(3):302-313.
- Petracci, Mónica y Kornblit, Ana Lía (2004) “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”. En Kornblit, A. (compiladora). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. pp. 91-112. Buenos Aires : Biblos.
- Piscitelli, Alejandro (2009) “Los videojuegos y la simulación de la realidad. Lo que viene después de la inducción y de la deducción”. En *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires. Santillana.
- Prensky, Mark (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”, *On the Horizon*, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ragnedda, Massimo (2017) *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. Nueva York. Routledge.
- Ragnedda, Massimo (2020) *Defining Digital Capital* En: Ragnedda, Massimo y Riu, Maria Laura. *Digital Capital: A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide*. Esmerald Publishing Limited.
- Ragnedda, Massimo y Muschert, Glenn W. (2018). *Theorizing digital divides*. London: Routledge.
- Raveaud, Maroussia y Van Zanten, Agnes (2007). Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of education policy*, 22(1), 107-124.
- Rawls, John (1973), *A theory of Justice*, Oxford University Press.
- Resolución CFE 123/10 Anexo 1: “Las Políticas de Inclusión Digital Educativa El Programa Conectar Igualdad”. Buenos Aires, 13 de Diciembre de 2010. Relevado el 24/09/2020 de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf
- Reygadas, Luis (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Robinson, Laura; Cotten, Shelia R.; Ono, Hiroshi; Quan-Haase, Anabel; Mesch, Gustavo; Chen, Wenhong; Schulz, Jeremy; Hale, Timothy M. y Stern, Michael J. (2015) *Digital*

inequalities and why they matter, *Information, Communication & Society*, 18:5, 569-582.

Rodríguez de la Fuente, José Javier (2019). Del origen de clase a las condiciones de vida actuales. La desigualdad social a partir del vínculo entre las trayectorias intergeneracionales de movilidad social y el bienestar material de los hogares en la Ciudad de Buenos Aires. 2004-2015 (Tesis de Doctorado). Facultad De Ciencias Sociales ; Universidad De Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Rivoir, Ana (2015) “La desigualdad digital a la luz de las iniciativas para su reducción” En *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Oscar Grillo ... [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir y María Julia Morales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO;

Rivoir, Ana (2019). Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012). *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie7913417>

Rivoir, Ana y Pittaluga, Lucía (2012). “Proyectos 1 a 1 y reducción de la brecha digital: El caso del Plan Ceibal en Uruguay”. *Information Technologies & International Development*, 8(4), 161-175.

Ros, Cecilia; Cimolai, Silvina; González, Delia; Masnatta, Melina; Montero, Julieta; Ochoa De La Fuente, Liliana y Segal, Analía (2014) *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Informe del proyecto coordinado por Cecilia Ros. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

[Sánchez De Puerta Trujillo, Fernando \(2006\). *Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones*. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, \[S.l.\], n. 11, p. 11-32, oct. 2006. ISSN 2174-0682. Relevado el 28/09/20 de https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1107](https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1107)

Saravi, Gonzalo (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad* (pp. 25 - 56). Mexico:FLACSO.

Sautú, Ruth (2012). El método biográfico. Buenos Aires: Lumière Ediciones.

- Sautú, Ruth (2020) “Clases sociales en los cursos de vida” en El análisis de clases sociales : pensando la movilidad social, la residencia, los lazos. Sautú, Ruth (Comp). Clacso: Buenos Aires.
- Sauter, Michael (2018). TheBest-Selling Video Games of 2018. Relevado el 26/08/20 en: <https://247wallst.com/specialreport/2018/12/04/the-bestselling-video-games-of-2018/>
- Seoane, Viviana Isabel (2012) Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.
- Selwyn, Neil (2004) “Reconsidering political and popular understandings of the digital divide” en *New Media & Society* Vol 6 (3) pp 341-362. FirstPublished Jun 1, 2004.
- Sen, Amartya (1999). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza Editorial.
- Shavit, Yossi y Hans Peter Blossfeld (1993).“Persisting Barriers.Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries”.En *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, editadopor Yossi Shavit y Hans Peter Blossfeld, 1-23. Boulder: WestviewPress.
- Silverstone, Roger (1992), “De la sociología de la televisión a la sociología de la pantalla. Bases para una reflexión global”, en *Revista Dia-logos de la Comunicación*, núm. 33, Perú: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs).
- Silverston, Roger (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Gedisa, Buenos Aires
- Silverston, Roger (2004) *¿Por qué estudiar los medios?* - Buenos Aires :Amorrortu.
- Sosa, Mariana Lucía Sosa (2016) *Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico*. En: Jacinto, Claudia (Coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente : entramados, alcances y tensiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2016.
- Star, S.; Hughes, H.M (1950) “Report of an education campaign: The Cincinnati plan for the United Nations”; *American Journal of Sociology*. 55: 389–397. doi : 10.1086/220562
- Stermer, Paul y Burley, Melissa (2012). *SeX-Box: Exposure to sexist video games predicts benevolent sexism*. En: *Psychology of Popular Media Culture*. N°4, Pág 47-56.DOI: 10.1037/a0028397

- Sternschein, Natalia (2016) *Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar. Experiencias en los programas Conectar Igualdad y Sarmiento en Argentina*. Tesis de Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Stevenson, Nick (1999) *Culturas mediáticas*. Buenos Aires: AMORRORTU
- Stevenson, Olivia (2011). From public policy to family practices: Researching the everyday realities of families' technology use at home. *Journal of ComputerAssistedLearning*, 27(4), 336–346. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00430.x.
- Sunkel, Guillermo (2006) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación de América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile.
- Svampa, Maristella (2011) *Los que ganaron: la vida en los countries y barrios privados*. Editorial Biblos.
- Taylor Steven J. y Bogdan Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tichenor, Phillippe A.; Donohue, George A.; Olien, Clarice N. (1970). “Mass media flow and differential growth in knowledge”;. *PublicOpinionQuarterly*. 34 (2): 159–170. doi : 10.1086/267786 .
- Tiramonti, Guillermina (2007). *Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar*. In: Narodowski, M.; Gómez Schettini, M. (Comps.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio (2002). *El rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- Tenti Fanfani, Emilio *et. al.* (2003). *Educación media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Altamira, Unesco, Fundación OSDE, 2003
- Tenti Fanfani, Emilio (2004) “Viejas y Nuevas formas de autoridad docente”. *Revista Todavía* N°7, producción digital. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Thompson, John (1990) *Ideología y cultura moderna*. En edición 2006, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Thompson, John (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Tuirán, Rodolfo (2001) “Estructura familiar y trayectorias de vida en México”. En Gomes, Cristina (compiladora) *Procesos sociales, población y familia: alternativas temáticas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. FLACSO, Miguel Angel Porrúa editores, México.
- UEICEE -Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa -(2017) Documento metodológico. Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/issap-issas_21-09-17.pdf
- Urresti, Marcelo (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valles, Miguel (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Van Dijk, Jan A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information Society*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Van Deursen Alexander J. A. M. y Helsper, Ellen J. (2015) "The Third- Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?" In: Robinson, Laura, Cotten, Shelia R., Schulz, Jeremy, Hale, Timothy M. and Williams, Apryl, (eds.) *Communication and Information Technologies Annual. Studies in Media and Communications*. Emerald, pp. 29-52.
- Van Deursen, Alexander J. A. M., Helsper, Ellen y Eynon, Rebeca (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19, 804–823. doi:10.1080/1369118X.2015.1078834
- Van Zanten, Agnes (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007.
- Van Zanten, Agnes. (2008) ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. TentiFanfani (Comp) *Nuevos Temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI. (173-191)
- Van Zanten, Agnes (2009) *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF, 2009a. (Le Lien Social).

- Venegas Ramos, Alberto (2020). El videojuego como forma de memoria estética. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, 20, pp. 277-301
<https://doi.org/10.14198/PASADO2020.20.12>
- Vergés, Núria (2012). Gènere i TIC. El procés d'autoinclusió de les dones en les TIC. Una aproximació des de les tecnòlogues artístiques i les tecnòlogues informàtiques. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, Internet Interdisciplinary Institute. Extraído el 16 de Septiembre del 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/84095>
- Vygotsky, Lev (1988a) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. México. Ediciones Crítica Grijalbo, Cap. 4.
- Vygotsky, Lev (1988b) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Ediciones Crítica Grijalbo, Caps. 4, 6 y 7.
- Wajcman, Judy (2004). El tecnofeminismo. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Wajcman, Judy (2007). From women and technology to gendered technoscience. Information, Communication and Society, 10 (3).
- Winocur, Rosalía (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre. Mexico: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana: Unidad Iztapalapa.
- Winocur, Rosalía (2013) Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente. Hegemonía cultural y políticas de la diferencia. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Willis, Paul (1988) Aprendiendo a trabajar. Akal: Madrid.
- Yansen, Guillermina y Zukerfeld, Mariano (2013) Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. En Universitas Humanística, Pontificia Universidad Javeriana Colombia Núm. 76, julio-diciembre, 2013, pp. 207-233.
- Zilveti, M. (2016). Mérito, justicia y desigualdad. Elementos discursivos para el estudio de la desigualdad en Chile a partir de ocho grupos de discusión. Serie de Documentos de Trabajo. PNUD- Desigualdad N°2016/3.
- Zubieta Elena M. (1997) La Psicología Social y el estudio de las representaciones Sociales. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología,

UBA Año 2, n ° 2; 119,137 Zukerfeld, Mariano (2010). Capitalismo y Conocimiento Materialismo: Cognitivo, Propiedad Intelectual y Capitalismo Informacional. Tesis doctoral. Volumen II “Capitalismo y Conocimiento” y Volumen III “Las regulaciones del Acceso a los conocimientos en el Capitalismo Informacional: Propiedad Intelectual y más allá”.

Zukerfeld, Mariano y Benítez Larghi, Sebastián (2015) “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio- técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad.” Informe final. Código de la propuesta: 01_06_33 CIECTIC

ANEXO: Encuesta Jóvenes y Tecnología 2018-2019

P1. Escuela _____ -

EDAD

P2. Año 1ro 2do 3ro 4to 5to 6to

P3. Turno 1. Mañana 2. Tarde 3. Vespertino

P4. Sexo 1. Femenino 2. Masculino 3. Otro

P5. ¿En qué barrio vivís? _____

P6. Vivís con... (marcar con una cruz) si no

Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pareja de padre o madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanastros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abuelos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otros: _____

P7. Nivel máximo de estudios	Padre	Madre
1 Sin estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Educación Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Primario Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Primario Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Secundario Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Secundario Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Terciario Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Terciario Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Universitario Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Universitario Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Posgrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P8. Trabajo actual del Padre (a que se dedica, qué tarea realiza y en qué tipo de establecimiento) _____

P9. En ese trabajo tu papá es...

1. Obrero/Empleado 2. Patrón /Jefe
3. Cuenta propia 4. Otro

P10. Y tu papá trabaja en un establecimiento....

1. Público 2. Privado 3. ONG

P11. Trabajo actual de la Madre (a que se dedica, qué tarea realiza y en qué tipo de establecimiento) _____

P12. En ese trabajo tu mamá es...

1. Obrero/Empleado 2. Patrón /Jefe
3. Cuenta propia 4. Otro

P13. Y tu mamá trabaja en un establecimiento....

1. Público 2. Privado 3. ONG

P14. ¿A qué edad tuviste tu primera computadora?

- Año _20____, yo tenía _____ años
 Nunca tuve

P15. ¿A qué edad tuviste tu primer celular? Nunca tuve

- Año _20____, yo tenía _____ años

P16. En tu casa tenés... (marca todas las correctas)

1. Computadora de escritorio 2. Netbook
3. Tablet 4. Netbook 5. Televisor Smart
6. Televisor que no es Smart 7. Celular/es de la familia
8. Consola de videojuegos 9. Internet (no del celular)
10. Servicio de cable

11. Netflix → y lo miro en.... (elegir solo una) 1. Celular

2. TV 3. Netbook 4. Notebook 5. Tablet

P17. ¿Cuán importante es para tu mamá y/o tu papá que te vaya bien en la escuela?

1. 2. 3. 4. 5.

Poco importante

Muy importante

P18. ¿Cuán importante es para tu mamá y/o tu papá que sepas usar bien una computadora?

1. 2. 3. 4. 5.

Poco importante

Muy importante

P19. ¿Cuán importante es para tu mamá y/o tu papá que sepas usar bien el celular?

1. 2. 3. 4. 5.

Poco importante

Muy importante

P20. ¿Cuánto sabe tu papá y tu mamá usar una computadora?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Mucho

P 21. ¿Cuánto sabe tu papá y tu mamá usar el celular?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Mucho

P22. ¿Cuánto saben tus amigos/amigos más cercanos usar una computadora?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Mucho

P23. ¿Cuánto saben tus amigos/amigos más cercanos usar el celular?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Mucho

P24. Cuánto sabes vos usar una computadora?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Mucho

P25. ¿Cuánto sabes vos usar el celular?

1. 2. 3. 4. 5.

Muy Poco Poco Algo Bastante Muchísimo

P26. ¿En qué año tuviste la computadora de Conectar Igualdad? Año _20____ Estaba en ____°año

- Nunca la tuve → Saltar a P34

P27. La netbook de Conectar Igualdad(marca todas las correctas)

1. Funciona 2. Está rota
3. Está bloqueada 4. Está en el servicio técnico

P28. (si respondiste 2, 3 y/o 4) ¿Desde que mes y año NO la tenés disponible? Mes _____ año _____

P29. ¿Quiénes usan o usaban la netbook de Conectar Igualdad en tu casa? (marca todas las correctas)

1. Yo 2. Madre y/o Padre 3. Mis hermanos 4. Otro familiar/persona que vive conmigo

P30. (Solo si respondiste madre o padre en la pregunta anterior, sino saltar a P31) ¿qué hacía/hace tu mamá y/o papá con la netbook de Conectar Igualdad? (máximo 3)

1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P31. ¿Qué hacías/hacés vos con la netbook de Conectar Igualdad? (máximo 3 opciones)

1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P32. ¿Cada cuanto usaste la netbook en la escuela?

1. Todas las semanas 4. Dos o tres veces al año
 2. Unas veces por mes 5. Nunca → **Saltar a P34**
 3. Unas veces por trimestre

P33. Cuando usaste la netbook en la escuela ¿Qué hiciste? (máximo 3 opciones)

1. Tareas en Word o Excel
 2. Armar presentaciones 3. Buscar información
 4. Editar fotos/ video 5. Programar
 6. Usar Redes Sociales 7. Jugar
 8. Utilizar programas específicos con los profes

P34 ¿Tenés otra computadora que no sea de Conectar Igualdad en tu casa? 1. Si 2. No → Saltar a P37

P35. ¿Qué hacía/hace tu mamá y/o papá con esa computadora? (máximo 3 opciones)

9. Nada, no la usan
 1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
 3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
 5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
 7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P36 ¿Qué haces vos con esa computadora? (máximo 3 opciones)

9. Nada, no la uso
 1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
 3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
 5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
 7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P37. ¿Tenés un celular propio (que uses vos solo)?

1. Si Modelo _____ 2. No → **Saltar a P39**

P38. ¿Qué hacés con ese celular? (máximo 3 opciones)

1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
 3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
 5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
 7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia
 9. Nada, no lo uso

P39. ¿Qué hacen tus amigos y amigas más cercanos con sus computadoras? (máximo 3 opciones)

9. Nada, no la usan
 1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
 3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
 5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
 7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P40. ¿Qué hacen tus amigos y amigas más cercanos con sus celulares? (máximo 3 opciones)

9. Nada, no lo usan
 1. Trabajar/buscar trabajo 2. Estudiar
 3. Mirar videos o películas 4. Redes Sociales
 5. Sacar y editar fotos/videos 6. Escuchar música
 7. Juegos online 8. Juegos de rol/ estrategia

P41. ¿Quién te ayuda cuando no sabés hacer algo con la tecnología? (1:nunca, 2: A veces, 3: siempre)

	1	2	3
Mis Padres			
Mis amigos			
Mis profesores			
Aprendo solo			

P42. ¿Cuán necesario es para vos aprender a ... (1:nada necesario, 2: algo necesario, 3: muy necesario)

	1	2	3
Usar computadora para trabajar			
Usar computadora para estudiar			
Usar el celular para trabajar			
Usar el celular para estudiar			

P43. Calificá si estas actividades las hacen más los hombres, las mujeres o ambos por igual (colocá una cruz)

	Hombres	Mujeres	Ambos
Sacar fotos y editarlas			
Hacer tarea o cosas para la escuela en el celular			
Hacer tareas o cosas para la escuela en una computadora			
Ayudar a amigos/as cuando no saben sobre tecnología			
Informarse sobre noticias online			
Escribir textos			
Crear videos			
Escuchar música			

P44. Marcá cuan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes frases. (1: muy en desacuerdo, 2: algo en desacuerdo, 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4: algo de acuerdo, 5: muy de acuerdo) Colocá una cruz

	1	2	3	4	5
No necesito un mejor celular					
Necesito una mejor computadora					
La netbook de Conectar Igualdad es/era mi única computadora personal					
Los hombres saben más de tecnología que las mujeres					
Conectar Igualdad sirvió para usar tecnología en clase					
Conectar Igualdad sirvió para que los chicos que no tenían computadora, tengan una en su casa					
La netbook de Conectar Igualdad sirve para estudiar en casa					
Se puede trabajar en la computadora mejor que en el celular					
Se puede estudiar en el celular mejor que en la computadora					

P45. ¿Cada cuanto realizas las siguientes actividades con la tecnología? (1: Nunca, 2: A veces, 3: Siempre)

	1	2	3
Escuchar música			
Jugar juegos online (candy crush, etc)			
Jugar juegos de rol o de estrategia (Age of Empires, Warcraft, etc.)			
Buscar Información online			
Leer diarios o revistas online			
Leer o mirar tutoriales de cómo hacer algo con la compu o el celu			
Mirar series o programas (Netflix,youtubers,etc)			
Escribir en Word			
Crear videos			
Opinar o discutir en redes sociales			

P46. ¿Cuánto sabés usar los siguientes programas y/o aplicaciones?(1: no se usar, 2: Se usar más o menos, 3: Lo sé usar bien)

	1	2	3
Word			
Excel			
Power Point			
Lenguaje de programación			
Programas para editar fotos			
Programas para editar videos			
Otros Programas de diseño			