



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCILA DIDIER

**Prefiero un abrazo antes que un *like*:
¿Cómo se construyen las subjetividades juveniles en relación a lo técnico?**

Salvador

2022

LUCILA DIDIER

**PREFIERO UN ABRAZO ANTES QUE UN *LIKE*: ¿Cómo se construyen las
subjetividades juveniles en relación a lo técnico?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto

Didier, Lucila.

Prefiero un abrazo antes que un *like* : ¿cómo se construyen las subjetividades juveniles en relación a lo técnico? / Lucila Didier. - 2022.

168 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Verónica Sofia Ficoseco.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Tecnologia educacional. 2. Juventude. 3. Tecnologia e juventude. 4. Tecnologia digital. 5. Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Córdoba, Argentina).
I. Couto, Edvaldo Souza. II. Ficoseco, Verónica Sofia. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.334 - 23. ed.

LUCILA DIDIER

**PREFIERO UN ABRAZO ANTES QUE UN *LIKE*:
¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS SUBJETIVIDADES JUVENILES EN RELACIÓN A
LO TÉCNICO?**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para obtenção do Título de
Doutora em Educação, defendida e aprovada em 20 de dezembro de 2022, pela banca
examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Dr. Edvaldo Souza Couto- Orientador
Doutor em educação- UNICAMP, São Paulo
Universidade Federal da Bahía

Dra. Verónica Sofia Ficoseco- Co Orientadora
Doutora em Comunicação- Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
Universidade Federal da Bahía, Brasil

Dra. Ma. Cecilia Martínez
Doutora em Filosofia- Universidade de New Jersey, Estados Unidos
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Melina D. Gaona
Doutora em comunicação- Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Dr. Luis Ricardo Sandoval
Doutor em Comunicação- Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

A mi Nono Lalo,
ojalá la vida te hubiera permitido verme doctorada
y festejar comiendo un asado, escuchando, una vez más, tus anécdotas

A mi mamá y mi papá,
son sostén, son fuerza, son calidez y son amor,
y el orgullo y privilegio de ser su hija no cabe en estas páginas, no tiene medida.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: por tornar todo posible, por regalarme los momentos más hermosos y las palabras justas. Porque mi familia es mi hogar; aunque las distancias físicas que nos separan sean gigantes, el amor sigue intacto. Porque no hay mejor refugio que una noche de truco y cervezas, riéndonos y afrontando todo lo que venga, con la única certeza de tenernos. A mis hermanas, porque son mi compañía y mi guía en todo, mis mejores amigas y confidentes. Porque descostillarnos de risa como cuando éramos chicas es siempre la cura a todo. Y a Nala, que hace diez años hace mi vida más feliz a base de maullidos y ronroneos; a ella, que dejé para mudarme en las mejores manos para criar y dar amor: las manos de mamá.

A mis amigos: Sil, Tania, César; con ustedes no hay tiempos ni espacios, es solo cuestión de reencontrarnos y poner *play* para que todo vuelva a ser como cuando nos veíamos todas las semanas. Cada risa, cada charla, pero también cada discusión teórica me hicieron mejor amiga, mejor socióloga y mejor persona.

A mi familia brasilera por adopción: David, por nuestra complicidad, nuestra cercanía y las risas imparables. Por las danzas más divertidas y los viajes; por la confianza y el cariño. Róger, por compartir todo, por ayudarme a redescubrirme viviendo juntas, por las charlas gastando el piso de Campo Grande y el humor cínico. Por comunicarnos a través de miradas y saber siempre que estamos pensando. Rafaelo, porque con vos aprendí que todo vínculo se puede resignificar si está el deseo de hacerlo. Por enseñarme que pensar distinto no está mal y por brindarme una amistad sincera y llena de kilómetros corridos. Bartira, por ser a minha amiga/colega/vizinha/parceira de treinos, por cada bate-papo de cinema nacional, por cada sessão de terapia indo a caminhar pela orla, por me deixar conhecer a tua família e receber deles amor de lar. Cinthia, por tus risas, ideas locas y creativas y tu gran corazón. Por haberme hecho probar las baleadas más ricas y transformarme en soldada de Operaciones Cerveza. Carla, pela tua energia maravilhosa, sempre de bom humor, sempre com um sorriso gigante. Por me ensinar a manter a cabeça erguida, ainda que o percurso esteja cheio de perrengues. Y a todes quienes formaron parte de estos cuatro años y me hicieron sentir acompañada (Jaque, Danillo, Gabriel, Leyde).

A Anuar, mi novio: porque nos vimos en un cuadradito de *meet*, supimos que queríamos estar cerca y desde ahí no nos separamos más. Por cada debate que me ayudó a pensar estas páginas, por tu apoyo constante, por llegar y *resetearme* la vida. Porque todo es más fácil de a dos.

A meu orientador e professor, Edvaldo Souza Couto: o amante das leituras e dos gatos, obrigada por ter me acolhido na metade do caminho, por me deixar iniciar essa parceria de trabalho juntas que não vai acabar aqui, por cada correção feita desde o respeito e o carinho, por me dar a confiança para chegar até hoje.

A Verónica Sofía Ficooseco: en los papeles mi co-orientadora, en estos cuatro años una guía. Gracias por las palabras de aliento, por la confianza y por siempre ayudarme a pensar las cosas con claridad. Gracias por cada corrección, atenta y minuciosa, por dar siempre las posibles soluciones a los problemas y saber dar calma y seguridad.

Ao GEC: o grupo de pesquisa que me acolheu e onde conheci pessoas que se tornaram muito importantes na minha vida, além de diversas leituras. Ao professor Nelson, por ser um ativista *full-time* e ser exemplo de amor pelo seu trabalho. A UFBA, fico muito feliz em ter sido parte de um espaço de luta pela educação, de ter caminhado naqueles corredores e de cada café com colegas no bar do cinema, que me fizeram crescer.

Ao EDUTEc: o grupo de pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais, liderado pelo orientador e pela co-orientadora, que igualmente me acolheu a partir da metade do meu doutoramento.

A ProA, especialmente a les jóvenes que formaron parte de esta tesis y a Laura. Allí descubrí que hay espacios que nos invitan a formar parte y de los cuales es muy difícil irse, espacios donde todo lo que utópicamente pensabas de la docencia podés concretarlo, donde el trabajo en equipo tiene un nuevo significado.

Al Estado Argentino: porque con sus políticas me permitió llegar hasta acá, porque la educación universitaria pública y gratuita le cambia la vida a las personas. Porque me dio la posibilidad de formarme y poder estudiar fuera, para volver y retribuir con trabajo en mi tierra, en mi hogar.

A Salvador: porque te amé y te odié muchas veces. Porque me hiciste conocer paisajes y lugares increíbles y pasar por momentos muy oscuros. Porque con seguridad no soy la misma que llegó aquel 30 de enero: ahora sé afrontar cosas desde un nuevo lugar. Porque aunque haya querido irme siempre, voy a extrañar la sal cuando corro, el olor a dende y los gritos desenfrenados por el bahía.

RESUMEN

Las tecnologías digitales han alcanzado una presencia relevante en las sociedades actuales, dentro de las cuales son vividas como entornos naturales, en donde lo técnico y lo social se mixtura y se interconfigura. En este contexto, las juventudes van construyendo sus identidades y subjetividades, enmarcadas en un vivir la técnica como presente natural, casi invisibilizado. Sin embargo, con el auge de lo tecnológico también aparecen problemáticas, y se refuerzan otras, como las crecientes brechas digitales y la predominancia de discursos reduccionistas para explicar la relación personas/máquinas, sobre todo en relación a los jóvenes. En este marco, esta tesis se propuso analizar las relaciones entre tecnologías, subjetividades y juventudes en la sociedad actual, partiendo de conocer de qué manera se co-construyen las experiencias tecnológicas y los procesos de apropiación digital de los jóvenes de una escuela secundaria experimental, Escuela ProA, en Córdoba, Argentina. Para dar cuenta del objetivo, se propuso una articulación entre las teorías del constructivismo social, la postfenomenología y los estudios sobre apropiación digital; al mismo tiempo, se trabajó sobre las principales discusiones en torno al debate entre adolescencia y juventudes, tomando posición por este último. Se realizó una tesis cualitativa, de enfoque fenomenológico social, en el que se mixturaron diferentes técnicas de recolección de datos (cuestionario, relatos autobiográficos y entrevistas) para poder abarcar los fenómenos desde una mirada global, teniendo como eje de análisis la experiencia de los sujetos. El análisis de datos se hizo a través de la técnica de análisis de contenido que permitió la construcción de categorías emergentes del campo empírico y puestas, posteriormente, en diálogo con el referencial teórico. A través de la investigación se constató que las tecnologías están presentes en la vida de los jóvenes desde antes de que se produzca el acceso material, co-construyendo las subjetividades juveniles. Aun así, los jóvenes no solo reconocen los quiebres en sus prácticas cotidianas antes y después de las tecnologías, sino que también han desarrollado una mirada crítica y reflexiva sobre la presencia de lo técnico en el mundo. Lo anterior refleja que se desarrolló un proceso de apropiación digital en un nivel alto, lo cual podría estar potenciado por la experiencia de ser estudiantes de ProA, una escuela que busca trazar una experiencia transversal con las tecnologías. Los jóvenes de esta tesis no solo están involucrados con las tecnologías una gran parte del tiempo, sino que también son capaces de reconocer el impacto de estas en el mundo, demostrando un alto grado de sensibilización frente a lo técnico.

Palabras clave: Tecnología Educativa. Juventudes. Apropiación Digital. Escuela ProA. Escuela Secundaria.

**I PREFER A HUG BEFORE A LIKE:
HOW ARE YOUTHFUL SUBJECTIVITIES CONSTRUCTED IN RELATION TO
THE TECHNICAL?**

ABSTRACT

Digital technologies have achieved a relevant presence in today's societies, within which they are experienced as natural environments, where the technical and the social are mixed and interconfigured. In this context, the youth build their identities and subjectivities, framed in living the technique as a natural present, almost invisible. However, with the rise of technology, problems also appear, and others are reinforced, such as the growing digital gaps and the predominance of reductionist discourses to explain the relationship people/machines, especially in relation to young people. Within this framework, this thesis set out to analyze the relationships between technologies, subjectivities and youth in today's society, starting from knowing how technological experiences and the processes of digital appropriation of young people from an experimental secondary school, Escuela ProA, in Cordoba, Argentina. To account for the objective, an articulation between the theories of social constructivism, post-phenomenology and studies on digital appropriation was proposed; At the same time, we worked on the main discussions around the debate between adolescence and youth, taking a position on the latter. A qualitative thesis was carried out, with a social phenomenological approach, in which different data collection techniques were mixed (questionnaire, autobiographical accounts and interviews) in order to cover the phenomena from a global perspective, having the experience of the subjects as the axis of analysis. The data analysis was done through the content analysis technique that allowed the construction of categories emerging from the empirical field and subsequently placed in dialogue with the theoretical framework. Through the investigation, it was found that technologies are present in the lives of young people before material access occurs, co-constructing youth subjectivities. Even so, young people not only recognize the breaks in their daily practices before and after technology, but have also developed a critical and reflective view of the presence of technology in the world. The foregoing reflects that a process of digital appropriation was developed at a high level, which could be enhanced by the experience of being students of ProA, a school that seeks to trace a transversal experience with technologies. The young people in this thesis are not only involved with technologies a great deal of the time, but they are also capable of recognizing their impact on the world, demonstrating a high degree of awareness of technology.

Keywords: Educational technology. Youths. Digital Appropriation. ProA School. High School.

**PREFIRO UM ABRAÇO ANTES DE UM LIKE:
COMO AS SUBJETIVIDADES JUVENIS SÃO CONSTRUÍDAS EM RELAÇÃO
AO TÉCNICO?**

RESUMO

As tecnologias digitais têm alcançado uma presença relevante nas sociedades atuais, dentro das quais são vividas como entornos naturais, onde o técnico e o social vão se misturando e interconfigurando. Neste contexto, as juventudes vão construindo as suas identidades e subjetividades, vivendo a técnica como presente natural, quase invisível. Porém, com o boom do tecnológico também aparecem problemáticas, e vão se reforçando outras, como as crescentes lacunas digitais e o predomínio de discursos reducionistas para explicar a relação pessoas/máquinas, sobretudo em relação aos jovens. Neste marco, esta tese propõe analisar as relações entre tecnologias, subjetividades e juventudes na sociedade actual partindo de conhecer de que jeito vão se co-construindo as experiências tecnológicas e os processos de apropriação digital dos jovens de uma escola de ensino médio experimental, Escuela ProA, en Córdoba, Argentina. Para dar conta desse objetivo, propor uma articulação entre as teorias do construtivismo social, a postfenomenologia e os estudos sobre apropriação digital; ao mesmo tempo, trabalhou-se sobre as principais discussões em torno do debate sobre adolescência e juventude, escolhendo neste caso o último termo. Realizou-se uma tese qualitativa, com enfoque fenomenológico social, no qual misturam-se diferentes técnicas de coleta de dados (questionário, relatos autobiográficos e entrevistas) para poder dar conta dos fenômenos desde um olhar global, tendo como eixo de análise a experiência dos sujeitos. A análise de dados foi feita com a técnica de análise de conteúdo que permitiu a construção de categorias emergentes do campo empírico que foram colocadas posteriormente em diálogo com o referencial teórico. Através da pesquisa constatou-se que as tecnologias estão presentes na vida dos jovens desde antes de ter acesso material, co-construindo as subjetividades juvenis. Ainda assim, os jovens não apenas reconhecem uma mudança nas suas práticas cotidianas antes e depois das tecnologias, mas também têm desenvolvido um olhar crítico e reflexivo sobre a presença do técnico no mundo. O anterior dito reflete que tem se desenvolvido um processo de apropriação digital de um nível alto, que poderia estar sendo potenciado pela experiência de ser estudantes de ProA, uma escola que procura ter uma experiência transversal com as tecnologias. Os jovens desta tese não apenas estão envolvidos com as tecnologias numa grande parte do seu tempo senão que também são capazes de reconhecer o impacto destas tecnologias no mundo, demonstrando assim um nível alto de sensibilização frente ao técnico.

Palavras-chave: Tecnologias Educativas. Juventudes. Apropriação Digital. Escola ProA. Ensino Médio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Logo del programa ProA	67
Figura 2- Códigos libres	89
Figura 3- Códigos árbol	90
Figura 4- Nube de palabras “Definir las TD”	127
Figura 5- Nube de palabras “Definir al <i>smartphone</i> ”	129

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1- Primer año en el Icardi	69
Imagen 2- Inauguración del edificio ProA La Calera	70

LISTA DE ABREVIATURAS

PROA	Escuela secundaria experimental con énfasis en tecnologías de la información y la comunicación
TD	Tecnologías digitales
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
PIT	Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa
CIFFyH	Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades
OEA	Organización de Estados Americanos
ARSAT	Empresa Nacional de Soluciones Satelitales
REDEFO	Red Federal de Fibra Óptica
GEC	Grupo de Educação, Comunicação e tecnologias
UFBA	Universidade Federal da Bahia
RRSS	Redes Sociales Digitales
SCOT	Social Construction of Technology
PCI	Programa Conectar Igualdad
REA	Recursos Educativos Abiertos
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
COAR	Colegio de Alto Rendimiento
LPE	Ley Provincial de Educación
ADM	Aulas Digitales Móviles
ISEP	Instituto Superior de Estudios Pedagógicos
LOM	Lista de Orden de Mérito
UEPC	Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
AC	Análisis de Contenido

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN.....	10
1. TECNOLOGÍAS DIGITALES [desocultar la técnica].....	20
2. JUVENTUD(ES) Y CULTURA TÉCNICA.....	43
3. NUEVAS POLÍTICAS POTENCIAN NUEVAS EXPERIENCIAS [el programa ProA en Córdoba].....	61
3.1 ProA desde la experiencia de los jóvenes.....	72
3.1.1 ¿Cómo se llega a ProA?.....	72
3.1.2 ProA: diferente de otras escuelas ¿por qué?.....	76
4. METODOLOGÍA.....	79
4.1 Sujetos de la investigación.....	81
4.2 Producción de datos.....	83
4.3 Análisis de datos.....	88
5. “ESTOY TODO EL DÍA CON EL CELULAR EN EL BOLSILLO” [¿qué hacen los jóvenes con las tecnologías digitales?].....	92
6. “APRENDÍ METIENDO MANO” [¿qué saben los jóvenes de tecnologías digitales?].....	107
7. “PREFIERO UN ABRAZO ANTES QUE UN <i>LIKE</i>” [¿qué piensan/sienten los jóvenes acerca de las tecnologías digitales?].....	125
8. CONCLUSIONES.....	144
REFERENCIAS.....	152

0. INTRODUCCIÓN

*Cuando miro la Barranca
La Quinta Santa Ana, mi calle Chubut
Siento una guitarra, una serenata
Me acuerdo de Córdoba que me dió la luz
Zamba de Alberdi- Los 4 de Córdoba*

Cuando Donna Haraway (2016) dijo “prefiero ser un *cyborg* que una diosa” puso de manifiesto que el futuro tecnológico ya estaba entre nosotres y que debíamos hacer algo al respecto. Si bien es cierto que, desde que existe la humanidad hay presencia de la técnica, la revolución digital marcó un quiebre en la forma de suponer, proponer y estimular modos de vivir (SIBILIA, 2009). Ni yo como docente/investigadora/fan de las tecnologías, ni ustedes como lectores, ni les estudiantes de ProA, protagonistas de esta tesis, quedamos afuera: aun quien no tiene acceso a las tecnologías digitales (TD) se ve subjetivado, interpelado por la cultura digital que es el presente natural.

En la transformación que la revolución digital supuso, los Estados debieron poner en agenda a las TD. Argentina, desde 2003, inició un proceso de universalización y soberanía tecnológica y digital que abarcó diversas políticas y programas. Ese proceso, que se inició, como en los demás países de la región, con la necesidad de garantizar el acceso a las TD –la llamada inclusión digital– fue avanzando hasta posicionarnos hoy en el debate de ¿qué hacer cuando un gran porcentaje del acceso está garantizado?

Sostenemos que se han generado numerosos espacios de inversión para dotar a las personas de artefactos y facilitar el acceso¹, pero no se han generado los suficientes espacios para propiciar apropiaciones digitales críticas que lleven a una mirada reflexiva sobre el lugar que las TD ocupan en la esfera actual (MENEZES, 2018). Actualmente, no basta solo con usar tecnologías, se necesita crear y poder entender su implicancia política (ZUAZO, 2018).

Frente a la presencia totalizante de las TD, que se intensificó desde la revolución digital, entendemos que los debates tecnofílicos/tecnófobos carecen de sentido; la realidad es que las tecnologías están aquí, presentes más que nunca en el cotidiano, conviviendo a la par de las personas y formando una estructura sociotécnica que alberga por igual a sujetos humanos como

¹ Desde el Estado, hubo un auge del desarrollo de políticas vinculadas al acceso de ciencia y tecnología, de mayor relevancia durante los mandatos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, que fueron interrumpidas luego con el cambio de poder político en 2015, donde los principales programas se descontinuaron y se generó una desinversión en el área.

técnicos. Sin embargo, la presencia de las tecnologías muchas veces reproduce y perpetúa desigualdades sociales, económicas y de género, lo cual nos lleva a afirmar que “reabrir la cuestión de la tecnología es rechazar ese futuro tecnológico homogéneo que hoy se nos presenta como la única opción” (HUI, 2020, p.64).

El interés de esta tesis por analizar las experiencias con TD de un grupo de jóvenes, estudiantes de una escuela experimental, se encuadra en rechazar un futuro tecnológico, que parece ser la única opción. Si no hubiera conocido al programa ProA y a estos jóvenes, de seguro mis inquietudes con respecto a lo técnico hubieran seguido otro rumbo.

Ingresé a ProA sin saber a ciencia cierta de qué se trataba y sin saber que no iba a poder salir más. Febrero está en sus últimos días y todavía el calor invade las calles de Córdoba. Estoy regresando de pasar un verano rodeada del fresco que los árboles de Carlos Paz me brindan, del abrazo familiar y de las comidas del fin de semana. Pero es hora de volver y, como ocurre comúnmente con los profesores de Educación Física, estoy buscando conseguir más horas de clase. Hoy, tengo una entrevista para dar clases en las escuelas ProA. Hasta hace unos días no sabía qué eran, pero, gracias a *Google*, pude investigar bastante y preparar el proyecto que deberé defender.

Estas escuelas, creadas por el gobierno de Córdoba, se anuncian como una formación innovadora que involucra a las tecnologías en todas sus dimensiones. Si bien la convocatoria es para la sede ubicada en La Calera, ciudad vecina, me motiva no solo sumar más horas, sino la posibilidad de participar en un proyecto nuevo, novedoso.

También novedosa resulta la forma en que se seleccionan los docentes para estas escuelas: a diferencia del resto de las instituciones que se rigen por una Lista de Orden de Mérito, para ProA hay que presentar un proyecto de trabajo en el que incluyamos las tecnologías digitales para la enseñanza de algún contenido curricular, ¿tecnologías en Educación Física? pensé, es, cuanto menos, complejo.

Sin embargo, recordé que, en el profesorado, en un seminario de Análisis del Movimiento, utilizamos un programa llamado *Kinovea*. Ese programa analiza y compara un gesto técnico utilizando dos videos: el del modelo contenido en el programa, con ejecución técnica perfecta, y el video subido por quien desee analizar su propia ejecución. A través de gráficos demuestra porqué la ejecución aún no es perfecta y qué debería trabajarse. Como en su momento me pareció fascinante la experiencia pensé que sería una buena oportunidad para trabajar con estudiantes de una escuela especializada en tecnologías. Quizás no me equivoqué, porque, tras defender el proyecto frente a un tribunal, me seleccionaron para el cargo.

Desde que pasé el concurso para ProA, me embarqué en una búsqueda de internet para poder conocer particularidades del proyecto, regulaciones, currícula o algo que pudiera decirme qué tienen estas escuelas de especial, sin embargo, no encontré nada salvo algunas fotos de sedes en otras ciudades y el documento donde explicaba cómo armar el proyecto. Por eso, se mantuvo la incógnita hasta que me llegó un *Whatsapp* de LM, coordinadora de ProA La Calera, mi nueva escuela. Acto seguido me incluyó al grupo de docentes y me di cuenta que todos se conocían ya entre sí. Me convocaron a una reunión en la escuela, me pasaron la dirección y algunas indicaciones para llegar: tomás el transporte La Calera, te bajás en la parada de la escuela Eladio Diez y caminás una cuadra para abajo.

Acostumbrada a resolver todo mediante las tecnologías, abrí *Street View* para ver por dónde debería caminar, pero no había imágenes disponibles para la región: debería aventurarme en modo analógico. Llegué a la que parecía ser la escuela, un edificio blanco algo abandonado y cuya puerta no abría. Después de intentar entrar por 10 minutos, llamé a LM y le dije: creo que estoy afuera. Sus palabras reflejaron que yo no era la única que no había podido entrar “ya te abro”. Y así comenzó la historia.

Rápidamente saqué dos conclusiones: esta no era una escuela común (ediliciamente no se parecía a una, pero académicamente mucho menos), y yo había encontrado mi lugar para trabajar. Fui aprendiendo de LM, mis colegas y ese grupo maravilloso (y muy, pero muy, rebeldes) de segundo año que era una escuela ProA: su historia, sus vivencias, la mudanza del edificio. Aprendí a trabajar con tecnologías sin tenerlas, a dar clases con una pelota que yo llevé, a dar clases en plazas, arroyos y obras en construcción. Aprendí a enseñar de otra manera, aprendí a aprender.

Desde allí mi devenir académico se transformó. En 2017, comencé a cursar la Maestría en Sociología (UNC), a la cual ingresé con un proyecto continuación de mi trabajo de licenciatura en Educación Física, sobre procesos de juego adolescente. Sin embargo, los seminarios de sociología y la escuela ProA me fueron llevando por otros caminos. Quería saber cómo, por qué, quién había imaginado esos nuevos formatos escolares. Me preguntaba si existían otras escuelas como esas en el país o en el mundo, me cuestionaba si nadie se da cuenta que ProA, que se supone es una escuela tecnológica, no tenía computadoras, si a alguien le importaba que para poder disfrutar internet primero teníamos que tener un edificio, y varias otras cosas.

Motivada por la búsqueda de información sobre otros formatos innovadores en la provincia de Córdoba me encontré con el PIT (Programa de Inclusión Terminalidad) que es un programa de inclusión socioeducativa, creado en Córdoba en el 2012, que tiene por objetivo

garantizar el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes de la escuela secundaria. Para ello, está destinado a todos los jóvenes entre 14 y 17 años que el ciclo lectivo anterior inmediato no cursaron la escuela secundaria, sin importar los motivos, y que desean retomar. Su matriz organizacional, su estructura curricular y sus formas de acreditación difieren del resto de las escuelas a los fines de garantizar trayectorias escolares personalizadas.

Indagando sobre el PIT, llegué a un libro escrito en conjunto por UNICEF y la Universidad Nacional de Córdoba (VANILLA y MALDONADO, 2013), entre sus autores figuraba Cecilia Martínez (Docente e Investigadora de la carrera de Ciencias de la Educación) así que, a inicios del 2018, junté coraje y le escribí un *mail* con la escasa idea de proyecto que tenía, me contestó animada y me invitó a “la salita del CIFYH”. Desde ese día Cecilia abrió una puerta que ya no se cerró: comencé a formar parte del grupo de investigación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y del grupo de extensión UNC++ (Articulación entre el CIFYH y la Facultad de Matemática, Astronomía y Física).

Cuando Cecilia se enteró que trabajaba en un ProA, me dijo: vamos a trabajar sobre eso, y empezamos el proyecto de tesis de maestría que, luego de cinco años dejó de ser un proyecto para transformarse en una tesis, que me dejó un título de posgrado y más de un trauma. Pero que me dio la posibilidad de vincularme con ProA desde otros lugares, de estudiar un proyecto en el que creo políticamente y de estar hoy escribiendo estas páginas en mi cuarto, en Salvador de Bahía.

No siempre escribir sobre el lugar de trabajo es sencillo. No se trata de aparentar objetividad, sino de reconocerse en el lugar de quién vive en ese campo que un día vuelve su objeto de estudio y poder develar todos aquellos supuestos, prejuicios, sentimientos y miradas que se tienen. Hay que tener una vigilancia epistemológica constante, sí, pero también hay que recordar que ese campo en estudio me permitió ser la investigadora que soy hoy, y que seguramente haya cosas de estas tesis que vuelvan a ese campo, en un proceso de retroalimentación que es lo que da sentido, desde mi postura, a la actividad académica.

Por eso, embarcada en la tarea de volver a ProA, no solo una escuela en la que me impliqué laboral y emocionalmente, sino también un campo empírico, a mediados del 2018 apliqué para una beca de la Organización de Estados Americanos (OEA) para estudiar un doctorado en Brasil. No se muy bien por qué: no terminé la maestría y por fin tengo casi todas mis horas de profesora cubiertas, trabajando en dos ProA y bailando para una compañía de danza. Cuando parece que todo está acomodado, decido que es tiempo de hacer temblar esos cimientos y aventurarme a estudiar afuera, un proyecto que perseguía desde niña. Cecilia,

dándome su apoyo constante, redacta una de las cartas de recomendación que necesito y me ayuda a darle forma al proyecto de tesis.

El año transcurre bastante atareado, como siempre, y en algún momento, sumida en el caos que significa trabajar en tres escuelas secundarias, parecía que me había olvidado de la beca. Sin embargo, hacia finales de año llegan los resultados: ¡me voy a Brasil!. Toda la emoción inicial se transformó en dudas; “dejar las escuelas, dejar la gata, dejar el departamento, vender mis cosas, vivir lejos de mis hermanas, de mi pareja”; pero mi papá pronunció la frase justa en el momento justo (como de costumbre): “Es mejor arrepentirte de haber tomado decisiones que vivir con la intriga”. Y acá estoy, cuatro años después.

El doctorado fue —y sigue siendo— esa formación en tecnologías que nunca tuve pero que había querido, la posibilidad de pensar académicamente sobre aquellos espacios de redes que ocupó desde hace más de diez años y en los cuales transito varias horas al día. De pasar de ser “la que arregla las tecnologías en casa”, a ser también la que debate, discute, reflexiona y ¡hasta escribe un *blog*!

Fue la puerta de entrada para buscar otras lecturas, otros espacios de formación, otros congresos. Significó también profundizar en un nuevo campo de estudio, sobre todo teniendo en cuenta que me inicié investigando procesos de juego adolescente en las clases de Educación Física de la escuela secundaria y hoy estoy analizando experiencias de jóvenes con tecnologías digitales (al menos el interés por la franja etaria se mantuvo). También estoy convencida de que esa multiplicidad de campos, esa inquietud por saberes de áreas diferentes, me permitió poder reavivar dos características personales que tengo desde la infancia: ser inquieta y ser curiosa. Esa hiperactividad y esa curiosidad fueron las que un día me hicieron prender la computadora de casa, cuando recién había llegado, y jugar todo un día al buscaminas y al solitario hasta descubrir que más se podía hacer.

Desde allí, cada celular, computadora, cada tecnología se me hacía irresistible: quería no solo saber cómo funcionaban por intriga, sino también porque no quería depender de nadie para arreglarlas. Me convertí en la consultora de tecnologías familiar y en la que da las recomendaciones de cine o literatura de ciencia ficción. Toda esa curiosidad por lo tecnológico, que tiene más relación con la Educación Física de la que se piensa *a priori*, me llevó a querer involucrarme más y más con ProA y a querer volver a las tecnologías y a los formatos escolares innovadores mi objeto de estudio.

Esta tesis no tendría posibilidades de existir si ProA no se hubiera creado en 2014, y eso no hubiera pasado si Argentina no sancionaba en 2006 la Ley de Educación Nacional 26206 (ARGENTINA, 2006), en la cual la tecnología se ganara su espacio. Fue Néstor Kirchner quien,

desde su asunción en 2003, con la idoneidad del entonces ministro de educación Daniel Filmus, persiguió el sueño de la soberanía tecnológica que siguió Cristina Fernández de Kirchner con el Conectar Igualdad, con ARSAT, con REDEFO y que sigue hoy Alberto Fernández con el Plan Federal Juana Manso. Comencé a escribir la tesis de la maestría y la del doctorado en la computadora del “Conectar Igualdad” de la que fui beneficiaria gracias a la política pública de mayor envergadura en lo que a distribución de equipos concierne. Desde que me dieron la *netbook* en 2011, cuando cursaba el último año del profesorado en Educación Física, se transformó en mi única computadora: no solo para estudiar, sino para hacer trámites y poder usarla recreativamente.

Los programas no se crean solos: no fue magia; fue política.

Fue ProA, fue LM, fueron cada uno de los estudiantes y los colegas de esa escuela. Fue Cecilia abriéndome la puerta del CIFYH y cebándome unos mates en la salita, con la foto de Santiago Maldonado de fondo. Fue el GEC, en la UFBA, haciéndome sentir parte y entendiendo mi *portuñol* rústico. Pero también fueron mi papá y mamá cuando decidieron que comprar una computadora de escritorio en 2002 y colocar el *internet* (lentísimo) de *OneNet* era una prioridad. Cuando nos compraron juegos de vídeo e intercedieron para que entre todas las hermanas no nos matáramos, cuando comenzaron a preguntarme cómo resolver cuestiones tecnológicas, cuando fomentaron mi curiosidad y mi hiperactividad, aunque a veces les provocara más de un dolor de cabeza. Y lo siguen siendo, acostumbrándose a los abrazos virtuales y los mates en fotos y audios, aun antes de la pandemia. Lo siguen siendo en cada comentario que escriben en mi *blog*.

Cada vez que llegué a ProA, o a las otras escuelas, y vi a los estudiantes con sus celulares, cada vez que miro cine de ciencia ficción, cada vez que mis familiares me preguntan cómo hacer tal cosa con tecnologías yo me vuelvo a hacer las mismas preguntas: ¿qué nos pasa con las tecnologías? ¿qué les sucede a los jóvenes? ¿cuándo, dónde, por qué comenzaron a usarlas? ¿piensan en eso?

Esas preguntas no solo movilizan que lleve escritas dos tesis sobre eso, también movilizan que lea autores sobre el tema de forma recreativa, que participe en debates, que siga mirando cine de ciencia ficción y que escriba un *blog* sobre películas y series atravesadas por el debate de lo técnico.

Por eso, en las páginas que siguen intentaremos responder a estas dudas, y a todas las que se vayan presentando en el camino. Seguro no va a ser perfecta, pero, poder escribir sobre aquello en lo que crees, ya es mucho.

Comprender la relación personas/máquinas y abogar por la necesidad de nuevos debates

y reflexiones en temas de vieja data como las tecnologías dentro de las sociedades se vuelve clave para poder imaginar nuevos futuros y evadir el techo de cristal de la conciencia crítica predominante (SADIN, 2020). Se reconoce que hay una relativa universalización del acceso y una incipiente apropiación digital en nuestras sociedades; sin embargo, es evidente una carencia de debates en torno a las relaciones constituidas entre personas y máquinas, una carencia de apropiación digital en los niveles más profundos de análisis y una reflexión superficial del futuro de los sistemas tecnológicos diseñados. Por ello, desde esta Tesis proponemos realizar un análisis y una descripción de los modos en que las experiencias tecnológicas de los jóvenes se co-construyen con los procesos de apropiación digital, en el marco de una escuela secundaria de formato innovador (ProA) y cómo todos esos procesos alimentan la construcción de una triple articulación entre tecnologías, subjetividades y juventudes.

A partir de lo expuesto previamente, se construyen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es la relación entre tecnologías, subjetividades y juventudes?, ¿de qué maneras se co-construyen las experiencias tecnológicas de estudiantes de ProA y los procesos de apropiación digital?, ¿cuáles son las principales líneas de discusión teórica sobre las tecnologías actualmente?, ¿cuál es la relación entre las juventudes y las tecnologías digitales?, ¿qué características tiene ProA como contexto particular de acceso y apropiación tecnológica para los jóvenes?, ¿de qué maneras se relacionan los jóvenes con las TD y qué tópicos de interés se identifican a partir de esta relación?

Objetivos

Analizar las relaciones entre tecnologías, subjetividades y juventudes en la sociedad actual, partiendo de conocer de qué manera se co-construyen las experiencias tecnológicas y los procesos de apropiación digital de los jóvenes de una escuela secundaria experimental, Escuela ProA, en Córdoba, Argentina.

Específicos:

Identificar las principales discusiones teóricas referentes a los estudios de lo sociotécnico para arribar, finalmente, a la definición de sociedades de vigilancia como realidad natural actual.

Comprender la relación entre tecnologías y juventudes en las sociedades actuales.

Describir el programa ProA desde una doble dimensión; por un lado, desde la dimensión teórica (documentos) y, por otro lado, desde el discurso de los actores.

Indagar en la relación de los jóvenes con las TD a través del análisis de los principales tópicos o emergentes temáticos derivados de la presencia de las tecnologías en su cotidiano.

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, se pretende desarrollar una investigación cualitativa, enmarcada en el abordaje de la fenomenología social. Se trabaja desde este abordaje, ya que se centra en comprender los fenómenos como son experimentados, experimentados por los sujetos, comprendiendo que toda acción social reviste un significado particular, que no puede ser aislado de su contexto y que necesita de una mirada que sobrepase la actitud natural para poder interpretarla (SCHUTZ, 1972).

En ese abordaje fenomenológico, la categoría subjetividad se presenta como la percepción y valoración personal –y parcial– que tienen los sujetos sobre un determinado objeto, fenómeno o asunto. Está fundada en la experiencia personal de cada uno y surge de la conciencia narrativa que busca resignificar la experiencia vivida de una situación determinada. Por ello, el interés de esta tesis está centrado en el análisis de las subjetividades juveniles: no se pretende arribar a una explicación enciclopédica o abstracta de lo que significa ser joven, sino, más bien, a la interpretación que hacen sobre la juventud quienes la viven en carne propia, los jóvenes.

Se construyó una estrategia de producción de datos que constó de varias técnicas aplicadas a diferentes grupos, las cuales serán profundizadas en el capítulo metodológico: para dar cuenta de las características de ProA y de la ciudad, se realizaron entrevistas semiestructuradas vía telefónica o por correo electrónico al ex-coordinador general del programa, a la tecnóloga educativa, a la coordinadora de sede y a tres docentes. Además, se tomaron registros fotográficos del entorno y de la escuela y se tomó, como punto de partida, la experiencia laboral de la investigadora en dicha institución.

Para constituir el grupo de jóvenes participantes, se convocó a quienes quisieran participar de la tesis, a través de un vídeo explicativo, y que fueran de tercero y cuarto año en el ciclo lectivo 2019 por ser los cursos más antiguos dentro de la escuela. Para cada instrumento utilizado (formulario de encuestas, entrevistas semi estructuradas personales, relatos autobiográficos), las muestras siguieron el mismo criterio de vocación de participación y de pertenencia a esos grupos. Se aplicó a cada instrumento el método de saturación.

Para el análisis de datos, se utilizó el análisis de contenido (BARDIN, 1986), en tanto se considera una técnica propicia para poder abordar los fenómenos desde la significación que les sujetos les otorgan, presente en sus narrativas, y para poder articular los discursos con sus contextos de producción. El modo en cómo fue implementada dicha técnica se describe detalladamente en el apartado metodológico, en el capítulo cuatro.

La tesis se compone de siete capítulos, de los cuales tres abordan cuestiones teóricas; uno enuncia las decisiones metodológicas y tres se componen de los principales hallazgos.

El **capítulo 1** aborda la discusión de diferentes corrientes teóricas –sociológicas y filosóficas– sobre las tecnologías y el fenómeno técnico para arribar a la idea de sociedades de vigilancia como realidad natural actual.

El **capítulo 2** recupera discusiones vinculadas a la relación entre tecnologías y juventudes. Allí se realiza un recorrido por la construcción teórica de las juventudes y se demuestra la relación que existe entre la evolución de las tecnologías y la forma en que esta es vivida por los jóvenes. Llega, finalmente, a las juventudes actuales viviendo en el seno de la cultura digital y cómo ese aspecto supone, propone y estructura ciertas formas del vivir.

El **capítulo 3** aborda la descripción del campo empírico: ProA. No sólo se realiza una descripción del programa y de la sede sobre la cual trabaja esta tesis, sino que se trae el discurso de sus protagonistas: coordinadores, profesores, estudiantes. Complementado con registros fotográficos, documentos e imágenes. Este capítulo persigue el objetivo no sólo de dar a conocer el programa sino de poder transmitir la experiencia de ser parte de ProA.

Ya el **capítulo 4** está centrado en las decisiones metodológicas que atañen a esta investigación: tipo de estudio, contexto de investigación, sujetos participantes, recursos empleados, análisis propuestos.

El **capítulo 5** indaga qué hacen los jóvenes con TD, describiendo las primeras experiencias con TD, los cambios que se produjeron en las vidas de los jóvenes desde la llegada de las TD y los principales usos que hacen de sus dispositivos. Se centra, sobre todo, en las Redes Sociales Digitales (RRSS) y en escuchar música, entendidas como dos dimensiones relevantes de las experiencias tecnológicas de estos sujetos.

Luego de analizar qué hacen, el **capítulo 6** se enfoca en describir qué saben los jóvenes de TD. Para ello, se describe de qué modo aprendieron a usar dispositivos tecnológicos, cuál es el nivel de conocimiento autopercebido y qué nivel de dominio técnico y cognitivo tienen. Además, se describe la manera en que las TD deconstruyen las jerarquías de aprendizaje: jóvenes que enseñan a sus familias y a sus docentes, en tanto aprenden de forma individual o en grupos de pares.

Por último, el **capítulo 7**, se propone analizar qué piensan y sienten los jóvenes con respecto a la presencia de las tecnologías en el mundo en general y en su cotidiano, entendiendo que la sensibilización es un aspecto fundamental de la apropiación digital. Así, se trabaja sobre el imaginario tecnológico que los jóvenes han construido en torno a lo técnico, tanto previo como actual, a la relevancia que otorgan a las TD y a la mirada crítica y reflexiva a través de la

cual se relacionan con las TD. Esto último, poniendo de manifiesto que los jóvenes no se relacionan de forma automatizada con la técnica, sino que poseen una mirada crítica mediante la cual identifican ciertas problemáticas. Demuestra, también, que los jóvenes son agentes activos en relación a lo técnico, ocupándose de resguardar su privacidad y preocupándose por su huella y su seguridad digital.

El texto en su totalidad está escrito haciendo uso del lenguaje inclusivo, coincidiendo con Brigitte Vasallo (2018) “en que el lenguaje es un instrumento y como tal debe expresarse, expandirse, transformarse, reinventarse en cada línea” (pp.148). Un lenguaje que permita comprender el mundo, un lenguaje en el que tenemos que estar todos, incluso los *cyborgs*.

1.TECNOLOGÍAS DIGITALES

[Desocultar la técnica]

En un mundo hiperconectado e hiperdigitalizado, donde las TD tienen una presencia ubicua, el objetivo de esta tesis se centra en analizar cuál es la relación que se teje entre tecnologías, subjetividades y juventudes a través de conocer de qué manera se co-construyen las experiencias tecnológicas y los procesos de apropiación digital de los jóvenes de una escuela secundaria experimental en Córdoba, Argentina. Para dar cuenta de ello, en primer lugar, debemos comprender cómo llegaron las TD a ocupar un lugar en el cotidiano, cuya presencia de realidad natural supone, propone y estructura determinados modos de vivir.

Frente a esa naturalización de la técnica es que se propone en este capítulo –y en la tesis en general– poder realizar un ‘desocultamiento’ de la técnica, en el sentido de la *techné poiética* de Heidegger (2004); para poder posibilitar una reflexividad sobre la misma: comprendiendo quién hace la tecnología, por qué y cómo, y cómo estas preguntas están directamente relacionadas con las experiencias que las personas puedan construir (FEENBERG, 1999) y una toma de conciencia sobre la existencia de TD en el mundo actual, pero atendiendo también a su devenir histórico (SIMONDON, 2007).

Para poder realizar este desocultamiento, en los próximos párrafos se identifican las principales discusiones teóricas referentes a los estudios de lo sociotécnico para arribar, finalmente, a la definición de sociedades de vigilancia como realidad natural actual, dando cuenta de cómo se relacionan la producción de subjetividades y la aceptación social de la vigilancia.

Si bien la existencia de la técnica, y su consecuente análisis, se remonta al origen mismo de la humanidad, para los fines de esta tesis, se toman las discusiones desde las primeras décadas del siglo pasado hasta la actualidad, considerando que allí se sientan las bases teóricas que dan marco al objeto propuesto. Para este recorrido, se tiene como guía la clasificación de teorías sobre las tecnologías realizada por Andrew Feenberg (1999).

Existe una línea de estudios ingenieriles que aborda la tecnología como neutral en relación a sus usos y sus fines, capaz de solucionar todos los problemas presentes en las sociedades. Este determinismo tecnológico concibe a la técnica a partir de su propia naturaleza, explicada en y para sí misma: aquí podríamos ubicar a las teorías instrumentalistas. Por otro lado, están los enfoques humanistas que conciben a las tecnologías desde una perspectiva extra-técnica, que contienen y expresan las formas de lo social que las crearon (DELEUZE, 2006) y refuerzan la

idea de no-neutralidad tecnológica: las corrientes constructivistas², esencialistas, críticas, neosustantivistas o aceleracionistas.

Las teorías instrumentales sostienen que las tecnologías son producto del progreso científico disponibles para su uso por quién pueda y quiera hacerlo, independiente de cuáles sean los fines o intereses particulares. Desde esta visión, las tecnologías son neutrales en sí mismas y depende del uso que las personas les den adquirirán un sentido positivo o negativo. Esta concepción está directamente vinculada al proceso de racionalización propio de la modernidad, en el que el devenir tecnológico parece auto conducirse, adquiriendo un estado de inevitabilidad tecnológica. Si bien esta teoría es quizás la más extendida para el análisis de las tecnologías, ha sido desde el inicio fruto de innumerables críticas; por ejemplo, desde los autores de la Escuela de Frankfurt que vieron con recelo el progreso técnico y sus posibles consecuencias, o desde el mismo Martin Heidegger que en *La pregunta por la técnica* (2017) realiza una comparación entre la *techné* antigua y la técnica moderna.

Los autores de la Escuela de Frankfurt, Adorno y Horkheimer, a través de *la Dialéctica de la Ilustración* (1998), realizan una crítica a la razón instrumental; para ellos, la razón es el elemento de dominación con el que cuentan las burguesías. Al advertir el progreso tecnológico de ese momento, los autores comienzan a pensar que la tecnología, junto a la idea de progreso sin límites, ocupan ese rol de elementos de dominación y provocan una alienación cada vez mayor de los obreros que les imposibilita poder llevar a cabo la revolución proletaria.

Por su parte, Heidegger trae a escena la diferencia entre la técnica antigua y la moderna en el sentido en que la primera tenía, a su entender, una relación más armoniosa con el medio natural, no provocaba a la naturaleza. Funcionaba más bien como una defensora de la cuadratura, no se basaba en el cálculo ni en la aceleración. La técnica moderna, en cambio, es desarrollada, creada para un determinado fin, se basa en la idea de progreso científico y se sirve del cálculo para poder extraer y optimizar recursos, provocando a la naturaleza y el equilibrio del medio. Es un modelo más invasivo y más extractivo que, cegado por el poder y por la idea de autonomía, estaría provocando grandes consecuencias (Heidegger, [1927] 2017).

Así es que, desde mitad del siglo pasado, comenzaron a surgir críticas cada vez más fuertes a las teorías instrumentales, sobre todo con el desencantamiento técnico producto de la segunda guerra mundial. El optimismo ilustrado de inicios de siglo, seguido por el determinismo neutralista, dejan lugar a una nueva corriente de estudios que comienza a

²Siempre que en esta tesis se hable de teorías constructivistas o constructivismo social se alude a aquellas corrientes surgidas desde la publicación de “La construcción social de la realidad” de Berger y Luckman (1968) y a los estudios que se centran en la construcción social de las tecnologías.

preguntarse por las relaciones de los sistemas técnicos con las sociedades de las cuales emergen y sobre las cuales actúan, inaugurando una concepción sociotécnica que se mantiene hasta la actualidad. Pierden fuerza los estudios sobre los impactos de las tecnologías sobre las sociedades y comienzan a analizarse las múltiples fuerzas que operan en la construcción y la configuración de las mismas, lo que se conoce como abrir la caja negra de la técnica (IHDE, 2015).

Como respuesta a la neutralidad tecnológica de las teorías instrumentales, surgen las teorías sustantivistas o esencialistas (FEENBERG, 1999), entre las cuales pueden ubicarse diferentes autorxs que, si bien tienen especificidades propias, rechazan la idea de la técnica como algo neutral considerándola una esfera más dentro del ensamble sociotécnico del mundo. Según Feenberg (1999), estas teorías analizan el fenómeno técnico desde una perspectiva transhistórica, considerándola como un nuevo sistema cultural o como una parte constitutiva del tejido sin costuras sociotécnico (BIJKER, 2005). Ya no puede pensarse la técnica por fuera de la sociedad, ni viceversa: existe una interconfiguración tal como expresan los autores del constructivismo social (WAJCMAN, 2015; BIJKER, HUGHES y PINCH, 1993). Por su parte, Jaques Ellul interpreta la tecnología como totalitaria, en el sentido que abarca toda la experiencia humana: la técnica solo producirá más técnica, se ha convertido en ambiente y modo de vida (ELLUL, 2013).

Para poder efectuar este análisis, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología incorporan diversas herramientas conceptuales que permiten dar cuenta de que los procesos de invención tecnológica, así como el éxito de unos artefactos puntuales sobre otros, no responden a factores meramente técnicos sino a una serie de negociaciones vinculadas no solo al contexto, sino a los intereses, conocimientos, deseos y necesidades de los grupos sociales relevantes implicados (WAJCMAN, 2015). La flexibilidad interpretativa aparece como uno de los conceptos centrales de estas corrientes de estudio y se basa en la idea de que las tecnologías, desde su mismo diseño, pueden ser usadas para diferentes fines lo cual dejaría sin sentido la posibilidad de poder definir la esencia técnica desde el uso de un artefacto. Frente al mismo objeto, los intereses, deseos y necesidades de los sujetos obrarán en favor de una diversidad de utilidades, demostrando que la tecnología no puede definirse en sí misma (WAJCMAN, 2006).

Son los grupos sociales relevantes quienes operan sobre el proceso de negociación tecnológica que, luego de disputas acerca de su diseño y su funcionalidad, logran otorgarle a un determinado artefacto el estadio de *momentum*, es decir, la estabilidad o aceptación (BIJKER y PINCH, 2008). Esta mirada sobre la construcción social de la tecnología no solo posibilitó otras formas de análisis, sino que facilitó la articulación con otras corrientes de estudios, preocupadas

también por el desarrollo tecnológico, como las corrientes del feminismo y los estudios medioambientales.

Las teorías sustantivistas o esencialistas fueron –y siguen siendo– un importante viés desde el cual pensar la relación sociedad y técnica, que marcó un quiebre respecto de los postulados deterministas. Sin embargo, la crítica de diversos autores, entre ellos Andrew Feenberg (2017), pone el foco en la romantización del proceso de construcción técnica de estas teorías y en la dificultad para abordar dicho fenómeno desde una mirada crítica en lo político y económico. A menudo, la generalización y la perspectiva transhistórica vuelve difícil la tarea de poder evaluar los sistemas técnicos concretos, y el exceso de flexibilidad interpretativa no llega a poner de manifiesto los procesos de poder, jerarquía, agencia y resistencia que se juegan en la elección/construcción de los sistemas técnicos (FEENBERG, 1999).

Andrew Feenberg, propone el estudio de las tecnologías desde una teoría de constructivismo crítico (2017) por medio de la cual incorpora el proceso de reflexividad, abriendo el foco de estudio hacia perspectivas ignoradas o limitadas por la rigidez de las corrientes expuestas anteriormente (FEENBERG, 1999). Desde su concepción, las opciones técnicas fijan los horizontes de la vida cotidiana y definen un mundo de posibilidades y alternativas técnicas (FEENBERG, 2013), por lo cual la tecnología no es algo dado, sino un campo o terreno de disputas (FEENBERG, 2013).

Es a través de la teoría crítica, y su consecuente reflexividad, que puede generarse la conciencia sobre la cultura técnica y, así, habilitarse procesos de apropiación digital que son uno de los focos de estudio de esta tesis. Si las tecnologías aparecen en escena como un producto cerrado, difícilmente puedan analizarse desde la experiencia de los jóvenes que interactúan en su cotidiano con ellas, por lo cual abordar nuestro objeto desde la teoría crítica permite reabrir la cuestión tecnológica, rechazando un futuro que se presenta como homogéneo (HUI, 2020) y poder traspasar el techo de cristal de la conciencia crítica que parece haber cooptado los estudios del área (SADIN, 2020).

Coincidimos con Cavalli (2013) cuando expresa que Feenberg brinda una alternativa actualizada para mirar la técnica, a través no solo de la crítica holística sino de la mirada de las potencialidades democráticas de la misma, colocando el cambio tecnológico dentro de un contexto social más amplio. La teoría crítica muestra cómo sus lógicas subyacentes están imbricadas en lógicas de poder dominantes y afirma que “la tecnología no es una cosa en el sentido ordinario del término, sino un proceso ambivalente de desarrollo suspendido entre diferentes posibilidades” (FEENBERG, 1991, p.11).

Para poder demostrar que las decisiones tecnológicas están orientadas por intereses de las hegemonías dominantes, Feenberg introduce el concepto de código técnico –código de diseño (2017). En 1991, define al código técnico como valores de sistema social específico y valores de clase sociales dominantes instalados en el diseño técnico aun antes de otorgarle función específica al objeto. Estos códigos sedimentan invisiblemente los valores e intereses de clase en las reglas de diseño y uso de los artefactos (FEENBERG, 2002) y permiten evidenciar que la tecnología no es en sí misma un destino sino un escenario de lucha (FEENBERG, 2002). En *Critical theory of technology* de 2005, Feenberg habla de código técnico como la realización de un interés bajo la forma de una solución técnicamente coherente a un problema. Cuando la percepción que les sujetos tienen de sus propios intereses en relación a los problemas técnicos refuerza esos códigos, su significado político suele pasar desapercibido (FEENBERG, 2005).

A través de la incorporación del código técnico, que guarda estrecha relación con la idea de concretización *simondoniana* (SIMONDON, 2007), Feenberg se aleja de la idea de neutralidad. Según Simondon (2007), los objetos técnicos se concretan en su devenir, a través de un proceso de individuación en el que van evolucionando al aumentar su grado de tecnicidad. Sin embargo, esa evolución se realiza dentro de márgenes de posibilidades alojadas en la esencia misma de los objetos, el linaje de artefactos al cual pertenece se mantiene a lo largo de la evolución o individuación, dando como resultado un objeto que ya no está en lucha consigo mismo, en el cual ningún elemento secundario obstaculiza su funcionamiento (SIMONDON, 2007; COUTO, 2007). Feenberg, en su concepto de código técnico, se acerca a esta idea de concretización/individuación de los objetos en la medida que ambos reconocen elementos estables de los artefactos, los que guardan la esencia o el linaje, que no se modifican en el devenir.

Estas nociones toman más fuerza cuando se introducen las ideas de sesgo formal y sesgo sustantivo de las tecnologías. Por un lado, el sesgo sustancial, entendido como conjunto de prejuicios y creencias que influyen decisiones que debieran estar basadas en criterios objetivos: este sesgo “designa a algunos miembros de la sociedad como inferiores por todo tipo de razones engañosas” (FEENBERG, 2010, p.163, traducción nuestra) y genera inequidades evidentes. Por otro lado, el sesgo formal que se encuentra escondido en el propio sistema y solo puede ser revelado mediante análisis de contexto. A través del sesgo formal, se observa cómo un dispositivo coherentemente diseñado puede resultar discriminatorio para cierto sector (FEENBERG, 2010). Este sesgo se utiliza para describir arreglos sociales prejuiciosos y prevalece siempre que la elección de ciertos sistemas favorece a un grupo en detrimento de otro (FEENBERG, 2010). Teniendo como objetivo analizar la relación entre tecnologías,

subjetividades y juventudes estos sesgos resultan de gran relevancia, ya que permiten una vigilancia respecto de la noción de no-neutralidad tecnológica y advierten que todo vínculo humano/técnica estará impregnado de diversos sesgos.

Las teorías de constructivismo social, introdujeron la noción de flexibilidad interpretativa para poder explicar de qué manera las tecnologías iban constituyéndose a través de procesos de negociaciones, en las cuales participaban los diferentes grupos sociales relevantes (BIJKER, HUGHES y PINCH, 1993). Al respecto, Feenberg introduce la idea de ambivalencia tecnológica desromantizando la mirada constructivista e incorporando, para ello, las nociones de autonomía operacional y margen de maniobra, acercándose más a un idea de poder/resistencia *foucaultiana* que a la mirada del modelo SCOT (por sus siglas en inglés *Social Construction of technology*).

Para Feenberg la tecnología no es un destino, sino un campo de batalla, un escenario de lucha, “un parlamento de las cosas en el que las alternativas de la civilización se encuentran” (FEENBERG, 2002, p.15). Expresa que la técnica es ambivalente del proyecto civilizatorio para el que se le use, tiene en sí misma el potencial para desempeñarse en diversos proyectos (TULA MOLINA y GIULIANO, 2015). No hay una correlación única entre el avance tecnológico y la distribución del poder social (FEENBERG, 1999); es por ello que hay que hablar sobre la ambivalencia tecnológica como un locus de cambio social, desafiando la unidimensionalidad del pensamiento tecnológico (FEENBERG, 2013).

Esta ambivalencia se ve confrontada con la ambivalencia de las personas, entre el deseo de autodeterminación y el deseo de tener las cosas resueltas (TULA MOLINA y GIULIANO, 2015), motivo por el cual el autor apela a la reflexión individual para desafiar el sistema técnico actual y reconfigurarlo, tema sobre el que se volverá más adelante y que guarda estrecha relación con la posibilidad de apropiación digital.

En este juego de poder/resistencia propuesto por Feenberg, aparecen la autonomía operacional y el margen de maniobra. La autonomía refiere a la diferencia de poder entre quienes dirigen los sistemas técnicos y quienes los utilizan; es la libertad de los sectores poderosos para tomar decisiones independientemente de las opiniones y los intereses de otros sectores (TULA MOLINA y GIULIANO, 2015). Por el contrario, el margen de maniobra se vislumbra como la posibilidad de respuesta, de agencia o de resistencia que existe de manera individual o colectiva frente a las autonomías operacionales. Como se verá más adelante, es este margen de maniobra que se relaciona directamente con la apropiación digital de las tecnologías y que puede ser desarrollado desde la escuela y desde la relación con las TD desde una mirada crítica y reflexiva.

Al pensar en el estudio reflexivo de la técnica, cabe preguntarse por el cómo; si líneas arriba se habló de que las TD son para los jóvenes una realidad naturalizada ¿cómo poder generar espacios de reflexión o de pensamiento crítico? En relación a ello, Feenberg propone la teoría de la instrumentalización, como parte de su constructivismo crítico y que, con sus dos niveles, permite un análisis dialéctico de la técnica, similar a lo propuesto por Simondon en *El Modo de Existencia de los Objetos Técnicos* (2007).

Por un lado, en un nivel primario o de funcionalización, se analiza la técnica desprendida de su contexto y de la experiencia a través de la reducción y la descontextualización (FEENBERG, 1999), necesario para poder analizar artefactos y técnicas solo por sus componentes técnicos. Por otro lado, un nivel secundario o de realización propone reinsertar los sistemas técnicos en su entorno social y natural, en un proceso de recontextualización (FEENBERG, 1999).

En lo propuesto por Gilbert Simondon (2007) el modo de acercarse a los objetos que tienen las personas es a través de dos maneras opuestas: estatuto de mayoría y estatuto de minoría. En la minoría, el objeto está reducido meramente a su funcionalidad, necesario para la vida cotidiana y fundido con el entorno (un tendido eléctrico, por ejemplo). Ya en el estatuto de mayoría, existe una toma de conciencia respecto de la existencia del objeto técnico, una reflexividad individual sobre la técnica que es acompañada del razonamiento adulto.

Podría decirse que la teoría de la instrumentalización propuesta por Feenberg (1999) se correspondería con el estatuto de mayoría de Simondon (2007), ya que la mixtura de estos dos niveles posibilita una mirada holística sobre el artefacto técnico en cuestión, permitiendo correrse de miradas tecnofóbicas o tecnofílicas que vean a las TD como bendiciones o maldiciones en relación a las formas de organización social. Además, permiten ver con mayor claridad dónde y cómo se dan los procesos de margen de maniobra explicados anteriormente y cómo se posibilitan –o no– espacios para la reflexión y la apropiación digital.

La teoría de constructivismo crítico de Andrew Feenberg recién expuesta no fue pensada, al menos según su autor, para el análisis de las relaciones micro entre humanas y técnica sino para el análisis macro de los grandes sistemas técnicos. Aun conscientes de ello, en esta tesis se decide realizar una articulación entre esta teoría, que, como se expuso, se cree de gran relevancia para el campo, con otras dos corrientes que permitirán abordar las situaciones micro que son el foco de análisis: apropiación digital de Serge Proulx y relaciones humanas/máquinas de la postfenomenología de Don Ihde.

Diferentes entre sí, estas tres teorías comulgan en concebir al mundo como un entramado sociotécnico, y a los sujetos desde una mirada activa y dotados de posibilidades de agencia y

resistencia en relación al mundo tecnológico y social; por ello, se asume el desafío de articular las tres corrientes en una búsqueda de abordar las experiencias de los jóvenes con tecnologías digitales y sus procesos de apropiación desde una mirada integral y multidimensional.

Para poder dar cuenta de la relación entre tecnología y sociedad, Serge Proulx (2001) propone abordarla como un fenómeno complejo resultante de las acciones mediadoras entre humanas y técnicas en el cotidiano; para ello, trae a escena los postulados de su teoría de la apropiación digital, surgida entre los 70 y 80 de siglo pasado en Francia y Canadá y, fuertemente vinculada a la sociología de los usos de los artefactos. Desde allí, fue pensándose cada vez más en la apropiación como fenómeno tanto individual como social y en su carácter dinámico.

Proulx, expresa que, aún hoy, esta categoría de apropiación tiene relevancia social y científica ya que “trata de describir el proceso de internalización progresiva de las habilidades técnicas y cognitivas en el trabajo de los individuos y grupos que utilizan a diario estas tecnologías” (2005, p.5, traducción nuestra). Allí radica la importancia de traer esta categoría a esta tesis, ya que, al pretender analizar las experiencias de los jóvenes con TD, es necesario abordar la manera en que estos elementos se integran creativamente en la vida de esos usuarios, considerando a la apropiación como un componente clave de los sujetos y las comunidades en el mundo tecnologizado actual (PROULX, 2010).

En el escenario actual, quien no tenga cultura técnica vivirá, según Proulx (2010) doblemente alienado; por un lado, no dominará el medio en el cual vive y, por otro, esa falta de conocimiento le coloca en una situación de dependencia o subordinación con respecto a quienes sí tienen dominio de esa cultura. Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente en relación a la manera en que los jóvenes conciben a las TD hoy, como una presencia natural, y advirtiendo que esta naturalización no siempre se acompaña del dominio de la cultura técnica, creemos que será necesario poseer un piso mínimo de conocimientos y habilidades que permitan a los sujetos reapropiarse del medio en el cual viven (PROULX, 2010). Sin embargo, con el desarrollo de sistemas y tecnologías cada vez más inteligentes y con interfaces cada vez más amigables, el proceso de apropiación digital debe necesariamente conocer esas inteligencias maquínicas, debe conocer cómo están hechos y cómo funcionan (PROULX, 2010; SIMONDON, 2007).

Al respecto, Gilbert Simondon (2007) introduce la idea de cultura técnica, cuya finalidad es conocer al objeto en sí mismo, es abrir la caja negra de la que está compuesta la tecnología, pero no solo en lo referido a su funcionalidad “la cultura tecnológica implica el conocimiento de los aspectos conceptuales de su funcionamiento” (GAY, 2010, p.120). Este punto es central en la articulación de los tres autores (Feenberg, Proulx, Ihde), quienes acordarían con Simondon en que los sujetos, al ser inventores y mediadores entre las máquinas, son capaces de alcanzar

una relativa independencia que les permite tener una visión cultural de la realidad tecnológica y así desarrollar una sabiduría técnica en la cual se toma conciencia sobre la realidad maquina. Es en esa toma de conciencia donde se asientan las bases de los procesos de apropiación digital, propuestos desde esta tesis.

La evolución de los objetos técnicos exige hoy una reevaluación de los conocimientos y las habilidades necesarias para la apropiación digital de los sujetos, permitiéndoles un dominio de la ya nombrada cultura técnica (SIMONDON, 2007). En ese marco, Proulx (2005) habla de tres conocimientos necesarios: una sensibilización general del lugar de la tecnología en la sociedad y de las relaciones sociedad/técnica; un dominio de los ambientes y los códigos digitales y, un aprendizaje de los modos de comunicación propios de ese ambiente.

Carece de sentido desarrollar habilidades que pueden ser perfectamente ejecutadas por máquinas y que refuerzan el miedo al reemplazo de humanos por máquinas; más bien, debería desarrollarse una cultura técnica que permita apropiarse de las TD conociendo cuál es el lugar y el sentido de estas en el cotidiano, volver a la idea *simondoniana* del humano como intérprete y como director de orquestas entre las máquinas (SIMONDON, 2007). Reconociendo que las máquinas no hacen nacer información, los humanos deberían actuar como mediadores, como ser humano que descubre las significaciones: interpreta un funcionamiento en forma de información y la reconvierte en otra máquina (SIMONDON, 2007). Es el humano quien creó las máquinas, fundando en ellas las formas de su funcionamiento, y es también quien las interpreta y las hace dialogar entre sí (SIMONDON, 2007)

En esta línea, de conocer e interpretar los objetos, Serge Proulx, define cuatro fases que deberían darse para poder hablar de la apropiación digital en la actualidad: dominio técnico y cognitivo del objeto técnico; integración significativa del objeto técnico en la práctica diaria del usuario; posibilidades de creación surgidas a partir del uso repetido del objeto técnico y, representación de los usuarios en las políticas públicas y en los procesos de innovación (PROULX, 2005). Estas fases, remiten a la idea de articulación entre una mirada micro (apropiación del objeto por los usuarios) y una macro (presencia del usuario en el diseño del objeto) (PROULX, 2001). Al mismo tiempo, propone el matiz entre el análisis de las prácticas de los usuarios con TD (aquí llamadas experiencias) a partir de relatos de primera mano y de observaciones, y otro análisis derivado del contexto de alternativas y criterios sociales, de justicia social, donde se engloban las dimensiones sociológicas que sitúan las relaciones humano/objetos técnicos en un contexto interpretativo más amplio (PROULX, 2001).

Como se dijo previamente, la teoría crítica de Andrew Feenberg posibilita la mirada macro de los sistemas técnicos, mientras que tanto la teoría de apropiación digital de Serge

Proulx como la postfenomenología de Don Ihde posibilitan la mirada más micro; ambas son relevantes para poder analizar las experiencias de los jóvenes con TD, ya que estas experiencias están potenciadas –o no– por un contexto determinado que no puede quedar excluido del análisis propuesto.

Para poder dar cuenta de lo anterior, Don Ihde (2010) propone profundizar el análisis de las tecnologías, reconociendo tanto la política de los objetos técnicos como la desmitologización de las visiones deterministas, desarrollando una crítica posmoderna de lo técnico. En su propuesta, Ihde, propone que las tecnologías sean observadas desde un punto de vista postfenomenológico donde las relaciones humane/técnica son inseparables y exista una interconfiguración; lo que se presenta a las personas en el mundo no son objetos acabados y sí un todo relacional que debe ser interpretado (ALENCASTRO, 2019). Es por ello que la postura teórica de Ihde, articulada con Proulx y Feenberg, reviste un especial interés para esta tesis: es necesaria una mirada microperceptiva que comprenda la experiencia sensorial y cultural/hermenéutica y, al mismo tiempo, una mirada macroperceptiva que interprete como los sujetos dan sentido al mundo y así lo construyen (ALENCASTRO, 2019).

Antes de desarrollar los postulados teóricos de la postfenomenología, es necesario señalar desde cuáles supuestos parte Ihde para la construcción de la misma, así como para continuar esclareciendo la articulación entre los tres autores propuestos. Ihde considera que vivimos en una tecnoesfera, una sociedad tecnológicamente compleja donde las relaciones humane/técnica se transforman en un trasfondo maquínico (IHDE, 1979). El autor afirma que, si cada uno hace un listado de los objetos técnicos con los cuales interactúa en su día a día, acabará sorprendido por la penetrante presencia de las tecnologías (IHDE, 1979). Esta presencia se entromete en el camino hacia la comprensión de la tecnología o hacia el desarrollo de la cultura técnica, encubriendo los aspectos más significativos de nuestra relación con el mundo (IHDE, 1979).

Al analizar las experiencias con TD, es preciso tener en cuenta que la tecnología es nuestra atmósfera y, como tal, difícil de reconocer a no ser que falte, falle o se enrarezca (CUPANI, 2018; FICOSECO, 2018). Incluso, podríamos pensar que existe una sensación de presencia de las TD aun cuando no se estén usando e incluso cuando no se acceda a ellas (IHDE, 2004; KIRAN y VERBEEK, 2010), lo cual complejiza las relaciones que se tejen en el entramado sociotécnico.

Para comenzar a pensar en las relaciones humane/técnica que Ihde expone, primero debemos abordar otro de los supuestos desde donde desarrolla la postfenomenología. Para el autor, los objetos técnicos son *actantes*, ya que tanto los humanos, y las situaciones que estos viven, se transforman en la relación con la técnica (IHDE, 2004). Las tecnologías ocupan

posiciones dentro de las variadas relaciones de los humanos con los mundos de vida materiales e históricos-culturales (IHDE, 2004), por lo cual se debe afirmar que la técnica no es una simple colección de objetos, sino una forma de ver y revelar el mundo (IHDE, 2010).

Se debe afirmar que los objetos técnicos son coagentes, híbridos e indisociables de la agencia humana, porque producen ciertos modos de ver, vivir, e interpretar el mundo; o bien, decir que la posibilidad de agencia está distribuida entre humanos y objetos técnicos (MORENO, 2019). Los objetos técnicos configuran entonces las acciones de los sujetos, formando un entrelazamiento entre ambas entidades; esto no quiere decir que los objetos por sí mismos tengan la capacidad de agencia moral, ya que carecen de autonomía, pero participan en la agencia moral de los sujetos porque moldean las decisiones y acciones, la intencionalidad humana está conformada por estas tecnologías (MORENO, 2019).

Cuando se piensa en las acciones de humanos y en cómo las tecnologías repercuten en estas, debe considerarse, junto con Ihde (2004), que las tecnologías producen posibilidades ambiguas y multiestables que van más allá del uso para el que fueron diseñadas. Nunca un objeto técnico será una sola cosa, pertenece a múltiples contextos a la vez. Las tecnologías pueden representar diferentes identidades a depender del contexto práctico-cultural del cual participan (ALENCASTRO, 2019). Al pensar en las experiencias con TD, debe reconocerse que estas estarán influenciadas o moldeadas por las acciones de los objetos técnicos, al mismo tiempo que producirán en los objetos la estabilidad de su identidad (ALENCASTRO, 2019).

En el análisis de estas posibilidades de estabilidad es donde radica el punto de unión entre la postfenomenología de Ihde y la teoría crítica de Feenberg, ya que se resalta la no neutralidad tecnológica pero atendiendo a la mirada de las diversas posibilidades que se ponen de manifiesto en las elecciones, los usos y las prácticas de determinados objetos. Por lo anterior, se coincide con estos autores en que es necesario un estudio que analice a los objetos técnicos como la relación entre los humanos y el mundo en que viven y no solo describiendo sus propiedades (KIRAN y VERBEEK, 2010).

Las experiencias con tecnologías que dan lugar a estas relaciones son diversas y no fácilmente reductibles o categorizables; por ello, Ihde (1979) pretende a través de la postfenomenología, mostrar cuán penetrantes son las relaciones humanas/técnica y cómo impactan en la manera en que se concibe el mundo. Busca reflexionar sobre la técnica en cuánto esta está presente en el mundo de los sujetos, focalizando en el papel que los objetos técnicos pueden ocupar en la relación de seres humanos con la realidad (BUENOS AIRES, 2020). El enfoque postfenomenológico explora “cómo las tecnologías ayudan a dar forma a las acciones y decisiones morales, y cómo las tecnologías de mejoramiento humano (...) reconceptualizan

los límites entre el concepto de la tierra humana y la tecnología humana (VERBEEK, 2016, p. 2, traducción nuestra).

Ihde plantea en su enfoque diferentes tipos de relaciones entre humanas y objetos técnicos, diferenciados por el lugar que estos últimos ocupen como mediadores entre la realidad y las personas y por su grado de transparencia.

En primer lugar, se encuentran las relaciones de incorporación, en las cuales las experiencias del mundo se obtienen con los objetos técnicos, de la lectura que con ellos puede hacerse de la realidad observada o vivida. Esta experiencia con las tecnologías, será mejor mientras más invisibles se vuelvan los objetos ya que menos se notará su presencia, los objetos se sustraen en el uso; podríamos colocar como ejemplo un par de lentes (IHDE, 1979). Es importante destacar que, aunque la tecnología se haya vuelto invisible, siempre puede ocurrir algo que la saque de la transparencia adquirida (por ejemplo una falla) lo que vuelve a esa tecnología un objeto tematizado y objetivo y cambia la relación desde ‘con’ tecnologías a ‘a través’ de las tecnologías, por ejemplo un lente sucio o empañado.

HUMANE-MÁQUINA → MUNDO

Cuando hablamos de relaciones ‘a través’ de las tecnologías, hacemos referencia a las relaciones hermenéuticas o interpretativas: son aquellas en las cuales los objetos son aquellos otros focales mediante los cuales se hace una lectura interpretativa del mundo que de otro modo no podría ser realizada. Es la acción de interpretar a través de las tecnologías y de confiar en la lectura de estas, de las cuales no se necesita transparencia sino seguridad en sus resultados. Podría hablarse aquí de microscopios o telescopios (IHDE, 1979; ALENCASTRO, 2019).

HUMANE → (MÁQUINA-MUNDO)

En un mundo donde los avances en inteligencia artificial y robótica están a la orden del día, es importante hablar de las relaciones de alteridad, planteadas por Ihde (1979), en las cuales las tecnologías se vuelven una otre que comparte el mundo con nosotros; los objetos aquí tienen cierta independencia, pero, a la vez, son capaces de provocar interacciones entre las personas. En las relaciones de alteridad, los objetos técnicos son capaces de antropomorfizarse en términos de su otredad, lo cual puede observarse en la tendencia a diseñar tecnologías con rasgos humanos (IHDE, 1979; ALENCASTRO, 2019).

También en relación al mundo hipertecnologizado actual, Ihde advierte que hay relaciones con tecnologías que llama de segundo plano y que, están vinculadas a todos aquellos objetos técnicos con los cuales nos relacionamos en el día a día pero con los cuales no se necesita interactuar directamente; Ihde, denomina a estos objetos como trasfondo maquínico y

resalta la importancia de estos en la construcción de la realidad y la estructura de nuestras formas de vida. Los sistemas lumínicos, las cañerías que llevan agua, las conexiones de internet, estarían dentro de este trasfondo, formando la atmósfera tecnológica de la que se habló líneas arriba (IHDE, 1979; ALENCASTRO, 2019).

HUMANE→ (MÁQUINA MUNDO)

Los diferentes modos de relacionar humanos con objetos técnicos planteados por Ihde, permiten pensar en la presencia tecnológica del cotidiano desde un nivel de profundidad mayor que, acompañado de la teoría crítica de Feenberg y de la apropiación digital de Proulx, buscan abordar las experiencias con tecnologías de los jóvenes desde diferentes aristas, demostrando que los binarismos de oposición utilizados frecuentemente en los estudios sobre tecnologías – conectados/no conectados o inclusión/exclusión– dejan fuera ricas dimensiones de análisis relevantes en un mundo donde las tecnologías hacen rato llegaron y donde es preciso hablar de ellas.

Para hablar de tecnologías es necesario dar cuenta de las diferentes corrientes de estudio sobre lo técnico, esta diversidad de teorías no desaparece sino que coexisten, se mixturán, dotando al campo de la tecnología de innumerables debates. Parte de estos debates tienen relación con el tipo de configuración social, política, económica y espacial actual.

Desde mediados de siglo pasado, pero sobretodo en las últimas décadas, los desarrollos en torno a internet posibilitaron un nuevo tipo de configuración, distinta a la de los medios masivos de comunicación social, que, a través de la digitalización y la convergencia, posibilitaron lo que muchos autores han definido como la cultura digital o la cibercultura (LEMOS, 2021; LEVÝ, 2007; JENKINS, 2006). La cibercultura, definida por André Lemos como el “conjunto de procesos tecnológicos, mediáticos y sociales emergentes a partir de la sociabilidad contracultural” (2004, p.13) es posibilitada por la expansión de internet como una red de conexiones, que vuelve posible la cultura del compartir y el desarrollo de la inteligencia colectiva (LEVÝ, 2007).

Esa configuración en torno de la red potencia la idea del ciberespacio como un espacio abierto, flexible, descentralizado, que viene a oponerse a la estructura jerárquica y cerrada de los medios de masa tradicionales como la radio, televisión o periódicos. Esta apertura implica, convoca, la participación activa de los usuarios, que abandonan el lugar de consumidores pasivos para poder tornarse prosumidores (consumidores/productores). Así, a través de la cibercultura puede comprenderse la sociedad contemporánea, marcada sobre todo por una

sociabilidad *online*, por la navegación global y por el protagonismo de la información (LEMOS, 2004).

Al desarrollarse las tecnologías digitales, las analógicas no desaparecieron, sino que se mixturaron dentro del entramado sociotécnico; sin embargo, los cuerpos, las subjetividades, van descompatibilizándose de aquellas formas análogas de ser y tornándose cada vez más compatibles con la digitalización de la vida (SIBILIA, 2009). Esta modalidad digital es “abierta, fluida, continua y flexible” (SIBILIA, 2009, p.27). Esa continuidad, parece no tener límites: todo lo absorbe, lo modifica, lo devora; se presenta como un régimen totalitario (SIBILIA, 2009). La cibercultura se vuelve omnipresente, ya no son los usuarios quienes tienen que ir hasta las redes, sino que estas penetran cualquier resquicio de vida privada (LEMOS, 2005); se une a los usuarios en una conexión generalizada.

Si al comienzo de la era de la informática (entre 1970 y 1990) las computadoras eran grandes dispositivos que estaban localizados en espacios específicos, esa realidad muta y comienzan a desarrollarse computadoras personales que, una vez conectadas a internet, se transforman en computadoras colectivas (LEMOS, 2005), en máquinas de conexión. Ya con el advenimiento de las tecnologías móviles, estas computadoras colectivas terminan de dislocarse territorialmente, permitiendo el desarrollo de la llamada computación ubicua y de las computadoras colectivas móviles (LEMOS, 2005).

Con esos desarrollos tecnológicos mutan, también, las configuraciones espaciales: de la idea del ciberespacio como abierto y flexible pasamos a la idea de la computación ubicua; se superpone una colonización del espacio público con una esfera privada cada vez más hipertrofiada, cada vez más visible (SIBILIA, 2009).

Si bien los estudios sobre la cultura digital y la cibercultura son de especial relevancia y describieron la sociedad que vio nacer el internet, creemos que, en la actualidad, se pusieron en marcha otros procesos (plataformización, datificación, gubernamentalidad algorítmica) que precisan de nuevos debates en torno a lo técnico.

Los principales rasgos que definieron la cibercultura están centrados en lo compartido, lo colectivo. A través de la flexibilización de los canales de participación y expresión, se desarrollan sujetos cada vez más participativos; sin embargo, ello en sí mismo representa una problemática central para la actualidad: a mayor participación (la mayoría de las veces voluntaria) en las redes y en las plataformas, mayores mecanismos de vigilancia y control son desarrollados, como se verá más adelante.

Otra de las críticas que podría hacerse sobre el uso de la cibercultura en la actualidad es la idea de libertad: desde los postulados de la cibercultura se presupone que, a mayor apertura

de las redes y mayor participación de los usuarios, habrá una mayor libertad. Sin embargo, ya Shoshana Zuboff (2020) advierte que la idea de libertad está a priori condicionada por el diseño de las plataformas en sí mismo que, respondiendo a lógicas neoliberales y exclusivistas, desarrollan barreras, que serán analizadas hacia el final de este capítulo.

Teniendo en cuenta el llamado de atención que podría hacerse de la presupuesta libertad en el ciberespacio, también cabe preguntarse si este último está realmente determinado solo por las formas sociales. André Lemos (2004) apunta que el ciberespacio “es abierto a priori, teniendo su forma determinada por el tiempo y por la dinámica social” (p.15) y que está guiado por una lógica de circulación de las informaciones. Si bien el autor en textos recientes reconoce la incidencia del mercado en estos espacios, como se verá más adelante, aún se podría hablar de una relativa ausencia de debates en torno a la cibercultura/ciberespacio en relación con la forma de producción capitalista y con las lógicas neoliberales y extractivistas que le subyacen.

Con la mención de esas críticas, no se pretende desvalorizar los debates en torno a la cibercultura, sino justamente demostrar que así como las tecnologías mutan y evolucionan, lo propio debe hacerse desde las diferentes corrientes de estudios. Por ello, a continuación, se desarrollan otras formas de concebir la configuración actual del mundo sociotécnico, más afines a esta tesis, como las ideas de capitalismo, sociedad y cultura de la vigilancia (ZUBOFF, 2020; BRUNO, 2013; LANIER, 2013, SRNICEK, 2018).

Con el advenimiento de tecnologías digitales móviles y el auge de las plataformas, la cibercultura fue absorbida por la sociedad de la vigilancia, ejercida de manera totalitaria e intrincada en las lógicas de producción de capital. Vigilancia hubo siempre, desde las sociedades soberanas en las cuales quienes ostentaban el poder instauraban formas de control/vigilancia de lo corporal (castigos, reclutamiento para las guerras) en una lógica de “dejar vivir, hacer morir”, hasta las sociedades actuales; sin embargo, en cada una de estas configuraciones sociales la lógica de vigilancia, así como los dispositivos usados, mudan.

Michel Foucault, tanto en *Vigilar y Castigar* (2002) como en *El nacimiento de la Biopolítica* (2007), se pregunta de dónde provienen las diferentes formas de ejercer el poder, sobre todo en vinculación con los sistemas carcelarios y con las instituciones disciplinares del siglo XXI. Allí, realiza una genealogía del poder y advierte que el paso desde las sociedades de soberanía a las sociedades disciplinares trajo consigo significativas mudanzas en relación a la forma de control y castigo de los sujetos, así como de los dispositivos implementados.

Si bien no es objeto de este escrito profundizar sobre los desarrollos de Foucault, se hace necesario indagar sobre las características de aquellas sociedades disciplinares en las cuales los conocimientos científicos y técnicos se ponen a disposición de los sistemas de control y

disciplinamiento de los cuerpos. Existe una consideración del cuerpo/máquina que debe ser corregido, vigilado, para cumplir con las formas de lo deseado (política, social y económicamente). Las biopolíticas están ejercidas de manera jerárquica: los más poderosos controlando al resto de la sociedad que es vista desde una visión totalizante. Así, técnicas de vigilancia y de corrección (por ejemplo la ortopedia) son ejercidas dentro de una lógica de “hacer vivir, dejar morir”, donde el vivir se alinea a lo deseado, lo pretendido de los cuerpos/máquinas.

Con el auge de las tecnologías, se pierde la centralidad del disciplinamiento desde las instituciones estatales y se distribuyen las lógicas de control a diversas instituciones, más reguladas por las lógicas del mercado que por las políticas. Así, con saberes cada vez más orientados a lo personal (medicina, *marketing*, publicidad), comienza a pensarse en un cuerpo operable, reprogramable, susceptible de modificaciones. Si el cuerpo de la sociedad disciplinar era maquínico, el cuerpo de la sociedad de control es performativo. Ya no hay una centralización de la vigilancia (panoptismo), sino una vigilancia descentralizada, que opera cada vez más como una biopolítica informacional (DELEUZE, 2006).

Este pasaje de la sociedad disciplinar a las sociedades de control es relevante para comprender cómo los procesos que se describen a continuación, como la datificación y la gubernamentalidad algorítmica, posibilitan el desarrollo de un nuevo tipo de configuración social, entretejida con las anteriores: las sociedades de vigilancia.

Antes de describir las sociedades de vigilancia, es preciso demostrar que existen una serie de factores que posibilitaron –provocaron– que se esté, actualmente, viviendo en este tipo de configuración de lo social. Desde la expansión de las tecnologías móviles y las plataformas, sobre todo de redes sociales digitales (RRSS), se desencadenaron ciertos procesos que potencian nuevos modos de vida: datificación, gubernamentalidad algorítmica, plataformización, espectacularización del Yo, entre otros. Todos los procesos nombrados suponen/proponen otras construcciones de subjetividades que no hubieran sido tecnológicamente posibles en las sociedades disciplinarias de Foucault (2002), pero que no son provocados a priori por el desarrollo tecnológico: no son consecuencia de la evolución técnica, sino que hay una interconfiguración, las tecnologías que posibilitan estos modos de subjetividad están en auge hoy porque se han transformado las formas de relación entre los sujetos (SIBILIA, 2009; ZUBOFF, 2020).

El primero de estos procesos/factores es la datificación. Desde que, a través de la digitalización, fue posible la convergencia, el flujo de datos de las interacciones y acciones realizadas por los usuarios en internet aumentó de manera significativa. La datificación, es “un

proceso de traducción de la vida en datos digitales rastreables, cuantificables, analizables, performativos” (LEMOS, 2021, p.194, traducción nuestra). Permite la traducción de cualquier acción realizada de manera digital en datos que puedan no solo ser recolectados por computadoras, sino también analizados, lo cual resulta de especial interés para los procesos de aprendizaje maquínico (*machine learning*) que están en auge actualmente. Como se verá más adelante, la datificación no solo se enfoca en la recolección de grandes volúmenes de datos (*big data*), sino también en la performatividad de esos datos y en su uso dirigido con fines específicos (LEMOS, 2021; SILVEIRA, 2019).

Este fenómeno no sería posible sin la plataformización de la vida cotidiana, que refiere a la expansión de las plataformas y a su uso, en masas, en las sociedades actuales (SRNICEK, 2018), “las plataformas transforman en datos lo más diversos comportamientos (...) constituyen una nueva *datastructure*” (LEMOS, 2021, p.195, traducción nuestra). El uso creciente de las plataformas está íntimamente ligado con la cultura de las aplicaciones y pone de manifiesto la existencia de una vida por los datos (*data life*) en la cual el negocio de las plataformas es mantener a sus usuarios atentos y vinculados siempre en torno de estas, es decir, produciendo datos (LEMOS, 2021; LANIER, 2011).

Si en las sociedades disciplinarias el conocimiento médico/científico sirvió como dispositivo de control y vigilancia (FOUCAULT, 2002), hoy los datos se manifiestan como un nuevo tipo de producción de conocimiento, es una traducción del mundo al lenguaje digital que no solo posibilita la dominación entre diferentes sectores de la población, sino que supone nuevas lógicas de producción de capital y nuevas configuraciones del ciclo de trabajo (ZUBOFF, 2020).

Para que todas las acciones/interacciones se traduzcan en datos factibles de ser leídos/analizados por computadoras, es necesario el trabajo de los algoritmos. Como ocurre a menudo con lo técnico, el modo de funcionamiento de los algoritmos suele permanecer oculto, dentro de la caja negra, imposibilitando que las personas –cuyos datos son recolectados y analizados por estos algoritmos– conozcan en profundidad su forma de operar. Además del ocultamiento algorítmico, la representación de nubes (*cloud*) para referirse a los almacenamientos *online* y la ya conocida idea de red para referir a internet dan la idea de procesos etéreos, superficiales, dejando en el oscurantismo su implicancia no solo en la construcción de subjetividades sino también en el medio ambiente.

Sin embargo, la pasividad y la inofensividad del gobierno algorítmico es tan solo imaginario: performa y modifica la realidad de la misma forma que la registra (ROUVROY y BERNS, 2019). El principal problema de creer en la neutralidad o en la transparencia de los

algoritmos es que se piensa en estos como caídos del cielo, ignorando que “no hay datos brutos y que el algoritmo es una escrita y, como toda escrita produce sesgos” (LEMOS, 2021, p.198, traducción nuestra). Por otro lado, así como se suele pensar que los algoritmos son más bien un producto meramente técnico, despojándolos de sus vinculaciones con lo social, también se tiende a creer que los datos recolectados por estos ‘están ahí’ a la espera de ser recogidos. Existe –cuando hay– un consentimiento débil de parte de los usuarios para el uso de sus datos y, en el mejor de los casos, son estos quienes deciden ceder a ser despojados de estos a cambio de beneficiarse de las ventajas de la digitalidad o bien, ceden porque afirman no tener más opción (LANIER, 2011; ROUVROY y BERNS, 2019).

Desde que la datificación –y el trabajo algorítmico– posibilitan la traducción de los más variados comportamientos en datos, se desarrolla una gubernamentalidad algorítmica, definida por Rouvroy y Berns (2019) como:

un cierto tipo de racionalidad (a)normativa o (a)política que reposa sobre la colecta, la sumatoria y el análisis automatizado de datos en cantidades masivas a modo de modelizar, anticipar y afectar, anticipadamente, los comportamientos posibles. (2019, p.148, traducción nuestra)

En la definición anterior se refleja la importancia que reviste, para la gubernamentalidad algorítmica, la posibilidad de poder anticipar comportamientos futuros –y dirigirlos– a través de la interpretación de los datos y la creación de perfiles. Para esta racionalidad, los sujetos como individuos dejan de tener importancia y se coloca como centro la posibilidad de crear perfiles que puedan adecuarse a estas individualidades para condicionar, performar y dirigir las acciones realizadas. El *datamining* pulveriza las singularidades porque las transforma en codificaciones para la creación de perfiles, proceso que se conoce como perfilización, siguiendo lógicas, principalmente, del mercado (ROUVROY y BERNS, 2019).

Aun pulverizando las singularidades y creando perfiles basados en correlaciones, la perfilización tiene la capacidad de poder guiar las acciones de los usuarios con una adaptación perfecta, atribuyéndole perfiles automáticos creados a partir de los trazos de su actividad digital. En la gubernamentalidad algorítmica “cada individuo es, el mismo, una multitud (...) fragmentado en cantidades de perfiles que se relacionan todos a él mismo” (ROUVROY y BERNS, 2019, p.170, traducción nuestra).

La gubernamentalidad algorítmica evita la subjetivación, en el sentido en que las personas, como tales, no revisten un interés especial: el foco de esta racionalidad está centrado en las relaciones, es una lógica más interpersonal que intrapersonal, solo importan las relaciones entre los datos “que son apenas fragmentos infraindividuales, reflejos parciales e impersonales

de existencias cotidianas que el *datamining* permite correlacionar a un nivel supraindividual (ROUVROY y BERNS, 2019, p.170, traducción nuestra).

Decir que estos perfiles son creados en base a las huellas o trazos digitales no es un detalle menor en la actualidad, donde parece haber una hipertrofia de la vida privada y una tendencia cada vez más fuerte a vivir en las pantallas (SIBILIA, 2008).

En las sociedades de los siglos XIX y XX, existía una clara diferenciación entre las esferas públicas y privadas; hoy, cada vez más, la vida cotidiana está siendo convocada a performarse y a realizarse en escena, a estar constantemente visibilizada (SIBILIA, 2008). Comienzan a reemplazarse las paredes sólidas que delimitaban espacios por redes permeables, en las cuales la intimidad parece ceder lugar a la ‘extimidad’, idea de que todo debe estar visible para alcanzar la legitimidad (SIBILIA, 2008; 2009).

Líneas más arriba se habló de que tecnologías como las plataformas no se desarrollan en soledad, aisladas del contexto socioeconómico –postulado que se sostiene desde el inicio de esta tesis– sino que responden a cambios en los modos de ser de los sujetos, en una interconfiguración dinámica y constante. Ganan terreno las tecnologías del Yo, que muestran una práctica social en la cual niños, jóvenes y adultos intercambian cuerpo y espíritu con las máquinas (RODRÍGUEZ, 2019), se construye un ‘Yo digital’ como una nueva forma identitaria, redefiniendo los nexos entre cuerpo, persona e identidad.

Son diversos los factores que contribuyen a que se de este proceso de reconfiguración de la subjetividad: hoy las personas desean mostrarse, construyen su identidad compartiendo información de sí (VAN DIJCK, 2016), no se trata de una invasión o pérdida de la intimidad por/en las pantallas, porque las mismas ideas de lo público/privado mutaron en relación al siglo pasado (RODRÍGUEZ, 2019). Tal como expresa Paula Sibilía (2019) “no se trata de una cuestión meramente tecnológica: si las herramientas para hacerlo están siendo inventadas ahora, eso sucede porque nos parece legítimo” (p. 265, traducción nuestra).

Si todo se exterioriza, se comparte, se visibiliza entonces se torna necesario comprender cómo los jóvenes construyen sus procesos de apropiación digital, cómo tejen sus experiencias del cotidiano en una interacción constante con las tecnologías del Yo. Se construyen así, personalidades alterdirigidas, a las cuales les resulta casi insoportable la idea de vivir sin ser vistas porque “absolutamente todo en su vida debe acontecer bajo los ojos más o menos golosos de algún espectador o lector” (SIBILIA, 2019, p.274, traducción nuestra).

Frente a este deseo, casi irrefrenable, de llevar la vida a las pantallas, a las plataformas que alimentan a diario la gubernamentalidad algorítmica, que todo lo traduce en datos ¿en qué modifica esto la configuración social?, ¿qué tipo de sociedad es esta en la cual ya no es el Estado

quien vigila, quien controla?, ¿cómo influyen los procesos descritos previamente en la estructura socioeconómica actual?

Para intentar dar cuenta de estos interrogantes, se describe la idea de sociedades de vigilancia (BRUNO, 2013) y se la articula constantemente con el capitalismo de vigilancia, como lógica de producción dominante (ZUBOFF, 2020) y con la cultura de vigilancia, como producto o resultado de la configuración social actual (LYON, 2019).

Las TD acrecentaron las posibilidades de participación activa de los usuarios, sobre todo desde que la tecnología móvil permitió el desplazamiento y la ubicuidad de lo técnico; si bien numerosos autores han resaltado ya las potencialidades de esta apertura (SANTAELLA, 2003; LEMOS, 2004) es preciso reconocer que la mayor participación en las plataformas genera a su vez una presencia mayor de dispositivos de vigilancia y control, “se ampliaron todavía más las tecnologías de ver y ser vistos, tornando a los individuos al mismo tiempo más sujetos a la vigilancia y relativamente más autónomos” (BRUNO, 2013, p.58, traducción nuestra). Actualmente, a diferencia de las sociedades descritas por Foucault (2002) la vigilancia y el control se mixturaron con la sociabilidad, el placer y el entretenimiento.

Desde el seno de las tecnologías está presente la necesidad de participar activamente de las mismas; hoy, la vida privada se vuelca a las pantallas, como se analizó previamente, por lo cual los mecanismos de vigilancia y control son alimentados desde la propia voluntad y el deseo de los usuarios. La participación es uno de los procesos claves de la cultura digital, parte de la sociabilidad construida en internet se basa en la exposición voluntaria de datos personales, narrativas de sí y registros de la vida cotidiana (SIBILIA, 2008; BRUNO, 2013).

Debido a lo anterior, Fernanda Bruno (2013) define la configuración social actual como sociedades de vigilancia, aquellas en las cuales la vigilancia se torna cada vez más ubicua, incorporada en los más diversos dispositivos servicios y ambientes utilizados continuamente. A diferencia de las sociedades disciplinares, y cercana a la noción de sociedades de control (DELEUZE, 2006), la vigilancia es descentralizada o, lo que Bruno (2013) denomina, distribuída: el modo de funcionamiento de las redes es lo que constituye la vigilancia como dispositivo en las sociedades contemporáneas.

Estas prácticas de vigilancia no solo se diversifican y se distribuyen, se vuelven cada vez más presentes, ya que el ciberespacio se torna un foco privilegiado para la colecta y el análisis de datos, tal como se analizó al hablar de gubernamentalidad algorítmica (BRUNO, 2013). Esta vigilancia envuelve tres elementos: observación (individual o colectiva), conocimiento (análisis de datos, datificación) e intervención (perfilización) y su principal finalidad es poder influir sobre los comportamientos de aquellos a quien se observa y predecir y controlar

comportamientos futuros (BRUNO, 2013). A diferencia de las sociedades disciplinarias, ya no se corrige lo que está desviado en el momento, sino que se actúa sobre los futuros predecibles.

Hoy, la vigilancia se enfoca en tres grandes circuitos, a través de los cuales se nutre y se refuerza: circuitos de seguridad y control; circuitos de visibilidad mediática y, circuitos informacionales. Así, la vigilancia adopta “un carácter multifacético, con registros de legitimación superpuestos y con una significación social y subjetiva plural” (BRUNO, 2013, p.21, traducción nuestra).

La complejidad de la vigilancia distribuída radica, fundamentalmente, en que ya no está centralizada en los aparatos o dispositivos de punición y se mezcla, constantemente, con aquellas prácticas productoras de subjetividades que, muchas veces, acaban legitimando la vigilancia misma. David Lyon (2019) explica que hay muchos motivos por los cuales la vigilancia puede ser soportada, y hasta a veces deseada, “usted puede odiar la cámara biométrica de seguridad del aeropuerto, pero, si quiere viajar, tiene que esconder sus sentimientos” (p.209, traducción nuestra). Shoshana Zuboff coincide con ello cuando afirma “no hay como colocar el genio de nuevo en la botella, todos querrán ser rastreados y monitoreados, ya que las ventajas (...) serán enormes” (2019, p.49, traducción nuestra).

Estas formas de legitimación que encuentra la vigilancia son las que alimentan el capitalismo de vigilancia propuesto por Zuboff (2020), como una nueva lógica de acumulación que tiene su origen en lo social. Es importante en este punto recordar, una vez más, que ni las técnicas de vigilancia ni el capitalismo de vigilancia caen del cielo: hay toda una lógica social, política y económica que contribuye y refuerza estos fenómenos. Pero, además de estas lógicas, la vigilancia opera sobre la ignorancia del público.

Para Zuboff (2020), el control del capitalismo tiene su inicio en lo que llama “los dos textos”: el primero de estos textos es el que las personas producen, voluntariamente, a través de sus interacciones y prácticas digitales (posteos de fotos, chats, entradas de blog, búsquedas de información, etc.), pero existe, además, un segundo texto, definido por la autora como “texto de las sombras”, compuesto del excedente comportamental “todo lo que aportamos al primer texto, por trivial o fugaz que sea, se convierte en diana u objetivo para la extracción de un excedente” y está oculto al público, se basa en el desconocimiento (ZUBOFF, 2020, p. 19).

Además del desconocimiento o de la aceptación de que, para beneficiarse de las ventajas tecnológicas, hay que ceder al control y la vigilancia, se pone en juego también la idea de dataísmo, como el sentimiento de que se le pueden confiar a las grandes empresas datos que muchas veces no se confiarían a los círculos sociales más cercanos (VAN DIJCK, 2016). Aunque haya algunos espacios de resistencia, la mayoría de las veces la vigilancia se tornó algo

tan natural que se acepta sin cuestionar, se tornó un aspecto más de la vida contemporánea que refuerza la idea de que hoy se vive así: si se quiere hacer uso y aprovechar los beneficios de lo técnico la única posibilidad es la vigilancia (LYON, 2019).

Esta vigilancia naturalizada no solo se refiere a la ejercida por los poderes o las empresas, en el intento de las personas de regular su propia vigilancia y la del resto, todes se vuelven víctimas pero también participantes activos de la misma (LYON, 2019). Se negocian formas de vigilancia, estrategias, y así se construye un modo de ser y un modo de ejercer la vigilancia sobre sí mismos y sobre otros.

Frente a la vigilancia, como forma de configuración social actual, es necesario replantearse qué salidas existen, qué formas de resistir a los embates de la vigilancia ubicua o, en palabras de Feenberg (2002), qué margen de maniobra existe en la realidad sociotécnica actual. David Lyon (2019) propone desarrollar el concepto de cultura de la vigilancia, definida como “una dimensión de la transformación social, tecnológica y político-económica altamente significativa, inevitablemente imbricada con la modernidad digital” (p.219, traducción nuestra). Desde allí, propone la necesidad urgente de considerar la ciudadanía digital de una forma más amplia, para “comprender más claramente las relaciones entre la vigilancia contemporánea y la vida cotidiana de aquellos que pueden ser descritos como sus sujetos” (LYON, 2019, p.222, traducción nuestra).

La propuesta de Lyon de cultura digital tiene estrecha relación con la perspectiva reflexiva y crítica propuesta desde esta tesis que aboga por comprender las experiencias tecnológicas de los jóvenes desde una mirada plural, integral y por fuera de las clásicas dicotomías; sobre todo, pensando en que los jóvenes viven la técnica como el presente natural, tal como se abordará en el próximo capítulo.

2. JUVENTUD(ES) Y CULTURA TÉCNICA

Atendiendo a uno de los objetivos específicos de esta tesis: comprender la relación entre tecnologías y juventudes en la actualidad, el presente capítulo se concentra en la relación existente entre las juventudes contemporáneas y la cultura técnica, enfocándose para ello en la evolución histórica tanto del concepto juventudes como de las tecnologías.

En un comienzo, se realiza un breve esbozo de las diferencias existentes entre lo que se denominan juventudes contemporáneas, actuales, y las juventudes que vivieron en momentos históricos diferentes, comprendiendo que es necesario “reconocer la existencia de un entorno de exposición digital distinto a épocas previas que tiene incidencia en todos los planos de la vida cotidiana y que es necesario comprender desde contextos situados” (RICUARTE QUIJANO, 2018, p. 21).

Luego de esa diferenciación, se analiza el concepto adolescencia, desde su etimología y comienzos, hasta que su uso pierde vigor entre los estudios de las ciencias sociales y es reemplazada por la categoría juventud. Para ello, se analizan principalmente las características socioeconómicas y políticas que dieron lugar a la diferenciación de la franja etaria como tal y, más adelante, se analiza qué teorías construyeron sobre la adolescencia las corrientes estructural-funcionalistas y las escuelas de psicología tanto social como evolutiva.

Más adelante, se procede al análisis de cuándo la categoría adolescencia pierde protagonismo y por qué, y de qué maneras la categoría juventud, entendida desde la perspectiva social, comienza a abrirse paso en las ciencias sociales y en otras áreas. Para ello, se analiza la juventud desde su aspecto relacional y se la pone en tensión con la expansión del capitalismo, su estrecho vínculo con el mercado y la compleja situación actual de los jóvenes.

Una vez establecidas las principales demarcaciones teóricas al respecto del término juventudes, se le coloca en tensión con la evolución técnica, demostrando la íntima relación entre ambos campos y llamando la atención sobre los procesos de interconfiguración que existen entre los mundos tecnológicos y social. A su vez, se describen las principales características de cada corte generacional establecido en relación a distintos grados de exposición al mundo digital para finalizar luego en una caracterización más densa de la generación actual, denominada generación # o *e-jóvenes*.

Pero, más allá de los desarrollos teóricos y de las descripciones de juventudes que puedan extraerse de los diferentes recortes bibliográficos, es necesario remarcar que se limitan a ser tipos-ideales, entendidos desde la concepción weberiana del término, ya que no pueden negarse

las diferencias que existen entre estos jóvenes descriptes y la realidad de los jóvenes partícipes de esta tesis (BAUMAN, 2007).

Para comenzar a pensar en las juventudes en relación a las tecnologías digitales, se esbozarán primero algunas diferencias sustanciales entre las juventudes de mitad de siglo pasado y las actuales, en relación a la exposición al mundo digital. Si bien estas diferenciaciones serán ampliadas posteriormente, cuando se describa puntualmente cada generación, es importante realizar esta primera aproximación para exponer de qué modos se trabajan las categorías propuestas y qué se está pensando en el cruce de dichas variables.

A mediados del siglo pasado, las tecnologías responden a un consumo particular, comúnmente vinculado a la música, y que llevaba a los jóvenes de aquel entonces a equipar sus cuartos con consolas musicales, equipos de audios y televisión, generando un deseo de permanencia al interior de los mismos (CARA, 2013). Además, existía una relación estrecha entre determinados consumos y la construcción de la identidad: por ejemplo, el caso de los *rockeres* o *hippies* que, a través de la compra y el uso de determinados signos estéticos, reafirmaban su posición social, su identidad, frente a la mirada de los otros (SANTOS SOUZA y FURLAN COSTA, 2020). A su vez, ciertos mecanismos de construcción de identidades eran distribuidos entre los jóvenes obrando de manuales de ser y estar, un ejemplo de ello son las revistas *Seventeen* que enseñaban a las jóvenes cómo actuar, vestirse y realizar una gestión de su propio cuerpo que se adecuara a los patrones estéticos del momento (CARA, 2013).

Hoy, las generaciones de jóvenes contemporáneos nacen con un grado avanzado de exposición digital: las TD forman parte del medio natural en el que se desenvuelven y en el que construyen su identidad y su sociabilidad. Por ello, las prácticas y los modos de ser y estar van a presentar rupturas con respecto a las juventudes anteriores. Mientras que antes las TD aparecían como un consumo principalmente en el campo de lo estético y de lo cultural, hoy estructuran el modo de vivir de las sociedades. Ya no se usa la tecnología para determinada actividad, sino que se vive en un estado de invisibilización tecnológica en el cual las prácticas *offline* y *online* se hibridizan (SILVA SANTOS, FERNANDES SANTOS, NOU SCHNEIDER, 2020).

Así mismo, los avances técnicos permitieron dislocar esas prácticas volviendo permeables y difusas las barreras espacio-temporales: ya no es necesario recluirse en un cuarto tecnológicamente equipado, hoy la tecnología es móvil, pequeña, liviana y permite llevar los dispositivos a cuestas, casi como una extensión de lo corporal, tornando a los jóvenes verdaderos *cyborgs* (RICAURTE QUIJANO, 2018). Pero no solo las barreras físicas se licúan: si antes las tecnologías se erigían como consumos estéticos y culturales que reafirmaban las

identidades y la pertenencia a distintos grupos o tribus (MAFFESOLI, 2006), hoy son posibilitadores de un sinfín de posibilidades de ser. Las TD, con la posibilidad de anonimato y de dislocación, permiten vivir múltiples ‘yoes’ y reafirmarse en cada uno de ellos a través de la mirada de otros, también múltiples y diversos (SILVA SANTOS, FERNANDES SANTOS, NOU SCHNEIDER, 2020).

Las posibilidades tecnológicas también permiten un cambio en el modo de interactuar con los dispositivos: mientras antes se efectuaba un consumo pasivo, hoy existe la posibilidad de un consumo activo, la creación y circulación de contenidos autogestivos y la reflexión-crítica frente al acto de consumir. Sin embargo, no puede negarse que las diferencias estructurales que existen entre jóvenes de diversas clases sociales y regiones impacta directamente sobre estas posibilidades (SILVA SANTOS, FERNANDES SANTOS, NOU SCHNEIDER, 2020).

Todas estas diferencias que existen entre los modos de ser joven a través del correr del tiempo serán amplificadas a lo largo del capítulo, demostrando también la distancia que existe entre el tipo-ideal de juventudes contemporáneas y la realidad de los jóvenes partícipes de esta tesis. Sin embargo, consideramos adecuado realizar aquí esta breve presentación para demostrar que no puede hablarse de un ‘ser joven’ único, homogéneo e inmutable: la juventud debe ser entendida en su carácter relacional, como un actor social que se forma y se transforma con otros, principalmente el contexto (SÁNCHEZ, 2018).

Por último, para concluir esta idea de diferenciación entre las diferentes culturas juveniles a depender del contexto socio histórico, se coincide con Margaret Mead (1971), cuando afirma que existen tres tipos de cultura diferentes entre sí: la cultura que ella investigó como antropóloga, posfigurativa, en la cual existía un devenir de las infancias y juventudes a imagen y semejanza de los adultos de esas sociedades, teniendo como modelo a seguir esos modos de ser y estar. En la sociedad que ella vivió en Estados Unidos, las cosas ya habían cambiado y se trataba más de una negociación de los parámetros entre padres/docentes y juventudes, la cultura configurativa donde unos y otros iban aprendiendo en simultáneo. Pero, con el advenimiento de las TD, y los cambios que eso supuso a nivel estructural, las jerarquías parentales se han visto modificadas y se trata de una cultura prefigurativa: los pares reemplazan a los padres y se genera una ruptura generacional en la cual hay un montón de jóvenes compartiendo las mismas leyendas sobre el pasado pero sin lineamientos para el futuro.

Se concluye, entonces, coincidiendo con Mariane Cara (2013), que las distintas juventudes van a desempeñarse de diversas maneras a depender del contexto en que hayan nacido, compartiendo con sus contemporáneos el mismo contexto social, político y económico. Las características propias de cada corte generacional se hacen evidentes, principalmente,

porque las juventudes son quienes más rápido captan las transformaciones en las sociedades, aun sin conciencia de ello, lo que resulta en que “las expresiones juveniles de cada época son frutos del espíritu del tiempo” (CARA, 2013, p. 2, traducción nuestra).

Ya establecidas esas diferencias principales, pero, sobre todo, la perspectiva relacional desde la cual se concibe a la categoría juventudes desde esta tesis, es momento de realizar un recorrido por la categoría adolescencia que analice sus orígenes, la historia del término, las principales corrientes de estudios que la consideran y la pérdida de vigor dentro del campo académico de las ciencias sociales.

La palabra adolescencia, etimológicamente, deriva del verbo *adolescere* que significa crecer, transitar o ir en aumento (CARA, 2013). Si bien esta raíz va a determinar u orientar su significado desde el inicio, lo cierto es que antes del siglo XVII carecía de sentido, ya que no existía una franja etaria que pudiera ser delimitada dentro de los límites de la adolescencia. Hubo un tiempo en que niños y adultos realizaban las mismas tareas sin grandes distinciones; sin embargo, esa situación cambió con la llegada de las revoluciones industrial y francesa que delimitaron las franjas etarias.

Se pueden reconocer dos grandes vías por medio de las cuales se crea la categoría adolescente y se diferencia a los sujetos que la componen de los niños y adultos. En primer lugar, las ya citadas revoluciones, acompañadas de cambios en las leyes y regulaciones laborales limitaron la participación de los jóvenes en la vida industrial y obrera. En el siglo XVIII, se crean los tribunales de menores y con ello dejan de ser considerados los jóvenes como aptos para el trabajo. Además, los estudios de Jean-Jaques Rousseau, y fundamentalmente, la publicación de “Emilio, o de la educación” ([1762] 1978) contribuyeron a dividir por edades los ciclos de escolaridad, rompiendo con la heterogeneidad en el aula y dando origen al nacimiento de las diferentes franjas etarias: infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018).

La otra vía por la cual se cimentó la adolescencia fue el reconocimiento por parte de las culturas occidentales de las imágenes construidas en torno de los adolescentes, desde las teorías estructurales y funcionalistas, como sujetos que es necesario vigilar y proteger y que fomentaron la creación de normas y políticas públicas al respecto; visión adultocéntrica que se mantiene en vigencia aún en estos días a través de políticas para prevenir el embarazo adolescente o el consumo de drogas, entre otras (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018).

Lo anterior se corresponde con lo que Feixa (2005) denomina “Síndrome Tarzán”: los adolescentes son salvajes que, aun teniendo todos los potenciales para convertirse en adultos civilizados, necesitan cuidados especiales para no desviarse. Frente a la etapa adulta, estos

jóvenes presentan el mismo desconcierto que Tarzán con respecto a la civilización: miedo y fascinación.

Todas estas características de la adolescencia, que nacen en este período, se reforzarán luego a lo largo del siglo XIX con la educación como eje fundamental. El rol de estudiante se transformará en el rasgo distintivo de esta franja etaria, creando así un colectivo de sujetos que deben ser cuidados hasta culminar sus estudios, instalando una idea de adolescencia como etapa de moratoria social que se verá reforzada por la creciente democratización de la escolaridad, que permite a los hijos de obreros asistir a la escuela y continuar sus estudios (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018; PERINAT MACERES, 2003).

Hacia el siglo XX, irrumpen en el estudio de la adolescencia las teorías de cuño más social generando así una brecha entre dos campos: por un lado, las teorías biologicistas para las cuales la adolescencia es una etapa de transición biológica definida por el desarrollo y aparición de los órganos y caracteres sexuales y, por otro lado, las teorías de la psicología evolutiva o social para las cuales los adolescentes atraviesan un período de cambios y transiciones psicológicas (URTEAGA, 2019). En esta línea, pueden ubicarse los estudios de Stanley Hall (1915) y las teorías psicosociales de Anna Freud (1936) y Eric Erikson (1971) para quienes la adolescencia inicia con el brote pulsional de la pubertad que genera un desajuste del equilibrio logrado en la infancia, provocando una crisis identificatoria (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018).

A su vez, autoras como Margaret Mead (1990) comienzan a trabajar la categoría adolescencia desde la antropología social, explicando que no se trata solo de una etapa en la vida de los sujetos sino más bien de un contexto que les afecta de determinadas maneras: la adolescencia no es una transición tormentosa sino una limitación de estos sujetos de parte de los adultos (MEAD, 1990).

En la segunda mitad de siglo, durante el período de posguerra, la categoría adolescencia va a sufrir modificaciones radicales que depararán luego en una tensión con la categoría juventud. Hasta ese entonces, las ciencias naturales y la psicología hablaban de adolescencia y las ciencias sociales comienzan a hablar de juventud; posteriormente, ese discurso se verá unificado al comenzar a considerar que ser joven no es una edad sino una identidad (DÁVILA LEÓN, 2004). Para que ello sucediera, fue necesario primero que se diera lo que Feixa (2005) denomina Síndrome Peter Pan: gracias al impulso económico de las sociedades de bienestar de la posguerra, al potencial de las sociedades de consumo y a la consolidación del capitalismo como sistema económico, los adolescentes comienzan a ser vistos como los nuevos sujetos revolucionarios y consumistas: ser joven comienza a tener un gran valor social y la transición a la edad adulta se hace cada vez más lenta. Los privilegios de ser joven, asociados al consumo,

el dinero y los estudios, resultan tan llamativos que busca extenderse lo más posible el estado de juventud, generando una ruptura en los límites etarios que habían sido definidos en las etapas anteriores (FEIXA, 2005). La juventud surge con fuerza, porque la salida de la adolescencia, según los parámetros establecidos desde la psicología evolutiva, no implica necesariamente la entrada inmediata a la vida adulta (LOZANO VICENTE, 2014). Esto, como se verá más adelante, genera una fuerte crisis en las juventudes contemporáneas.

A través de la invención de posguerra de los adolescentes como sujetos de consumo, se va afianzando esta edad en el imaginario social y surge contenido específico, creando un nuevo nicho de mercado que sabrá captar de manera eficiente los dinamismos de las juventudes (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018; REGUILLO CRUZ, 2007). Así, las teorías que asocian la adolescencia a una etapa de transición, preparación o moratoria social van perdiendo fuerza y se reivindica la existencia de los jóvenes como sujetos de derecho (REGUILLO CRUZ, 2007), generando en torno de sí una construcción social que definirá a los jóvenes como la matriz de la revolución cultural (CARA, 2013; GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018; REGUILLO CRUZ, 2007).

Puede afirmarse, junto a Reguillo Cruz (2007), que son tres las vías por las cuales la juventud alcanza visibilidad en el período de posguerra: “reorganización económica (...) oferta y consumo cultural y el discurso jurídico” (p.25). A través del cine, la televisión y las revistas, la juventud se fue afianzando en el imaginario social como un segmento poblacional con intereses y características propias, que tuvo especial interés para el mercado (GARCÍA SUÁREZ y PARADA RICO, 2018). En relación a la reorganización económica, la expansión de la categoría juventud se refuerza con el afianzamiento del capitalismo desde la época de posguerra y se nutre de las bondades de la sociedad de bienestar que permiten que los jóvenes tengan un acceso más democrático a bienes y servicios. A su vez, esto se relaciona con la actuación de los mercados que potenciaron un nicho de productos destinados a los jóvenes asociados directamente al consumo cultural y estético, teniendo como principales exponentes de fines de siglo pasado el cine, las revistas y la industria musical. Todo ello, apañado por un estado de derecho que, desde las primeras legislaciones que promovían un cuidado de los jóvenes allá por los siglos XVIII y XIX hasta la actualidad, se encargó de desarrollar e implementar políticas públicas destinadas a estos grupos.

Así, a través de estas vías, la juventud dejó de ser vista como una etapa o un proceso para pasar a ser considerada una fase autónoma con características propias, contemplando que estas características, a su vez, están vinculadas a los diferentes contextos en los cuales viven los jóvenes (BENDIT y MIRANDA, 2017).

La juventud, “no se considera ni edad ni trayectoria, sino identidad (...) agenciabile, flexible y siempre cambiante, pero no más para la juventud de lo que es para el resto de las personas de cualquier edad” (URTEAGA, 2019, p.65). Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente se aboga por hablar de juventudes, en plural, resaltando que hay referentes múltiples desde los cuales les jóvenes construyen su realidad cotidiana (URTEAGA, 2019; MORCH, 1996).

Reguillo Cruz (2007) define a las juventudes como “un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural (...) y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente” (p.50). Esta definición nos acerca a la idea de juventudes como un sujeto social y demuestra que les jóvenes rebasan los discursos de libros de textos con los cuales fueron definidos hasta hoy, que apuntaban a la juventud como una sucesión lineal de etapas con objetivos y comportamientos específicos (SÁNCHEZ, 2018). Hoy, la figura que ayuda a comprender las construcciones de las juventudes dejó de ser lineal para identificarse con el hipertexto, como una combinación infinita de *links* que van introduciendo factores de cambio constantemente (REGUILLO CRUZ, 2007).

Una de las diferencias entre las juventudes de hoy y las generaciones pasadas es que estas últimas fueron socializadas en el pensamiento lineal y continuo que caracterizó a la modernidad, es decir en términos binarios. No obstante, las juventudes contemporáneas, con su socialización hipertextual, consiguen interpretar los cambios y adaptarse a las nuevas configuraciones de lo social a un ritmo mucho más veloz, lo cual será clave en el análisis que se hará más adelante sobre la articulación entre juventudes y tecnologías (REGUILLO CRUZ, 2007; SANTOS SOUZA y FURLAN COSTA, 2020).

Quien supo entender el dinamismo y la actividad constante de las juventudes fue el mercado que, a través de “una conceptualización activa del sujeto, (fue) generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural juvenil” (REGUILLO CRUZ, 2007, p.51). Así, rápidamente se crearon diversos nichos de mercado, asociados sobre todo a los consumos culturales que fueron convirtiéndose más en expresiones de la cultura de las juventudes que en consumo *per se*. Así, ciertos consumos fueron convirtiéndose en vehículos de expresión de identidades, en el “referente para rastrear relaciones, usos, decodificaciones y recodificaciones de los significados sociales en los jóvenes” (REGUILLO CRUZ, 2007, p.40; CARA, 2013; MARTIN BARBERO, 2002).

A través de estos análisis, se va visibilizando como les jóvenes tienen maneras de estar juntas que no se corresponden directamente con un territorio o un colectivo particular, cercano

a lo que Maffesoli propone al hablar del tiempo de las tribus: la existencia de microculturas juveniles, nacidas del consumo, que ocupan diferentes espacios dentro del colectivo urbano (MAFFESOLI, 2006). Según el autor, estos grupos recuerdan a las configuraciones arcaicas de las tribus pero se diferencian de las mismas porque carecen de una estabilidad temporal, generando lo que denomina neotribalismo. Además, Maffesoli (2006) acentúa que pueden ser/parecer inestables ya que no hay un coeficiente de pertenencia tan elevado e, incluso, las personas pueden pertenecer a más de un grupo, como en un tipo de mariposeo o aleteo.

El auge de las TD, sobre todo en el último tiempo de los dispositivos móviles, sumado a una crisis de legitimidad de las instituciones creadas durante la formación de los estados modernos (escuelas, iglesias, estados, familias) han llevado a que se creen, de manera espontánea y guiados por la posibilidad del anonimato y la dislocación espacio-temporal, grupos o tribus sin otro consenso racional y duradero que la edad, el género o los consumos estéticos y culturales, poniendo en jaque la idea de sociabilidad cara a cara que era característica de otros contextos (MARTÍN BARBERO, 2002).

Esta idea de tribus efímeras, dinámicas y multiestables obliga a rever una vez más la concepción de jóvenes que sigue estando inscripta en diversos debates sociales: la escuela, la familia y otras instituciones continúan pensando en las juventudes como un tránsito, mirando siempre al futuro, sin embargo, les jóvenes, están anclados en el presente (REGUILLO CRUZ, 2007). Podría hablarse de juventudes como humanas sincrónicas, que viven el presente y en la búsqueda constante de experiencias del aquí y ahora sin recabar en experiencias pasadas (BAUMAN, 2007). La vida como un encadenamiento de instantes, como una colección de momentos (BAUMAN, 2007).

Pero ¿qué genera esta reivindicación del presente, esta búsqueda del placer inmediato? Las juventudes, como ya se dijo previamente, son una construcción social relacional, es decir, están interrelacionadas con los elementos constitutivos de su entorno. Tal como afirman algunos autores (BAUMAN, 2007; LIPOVETSKY, 2006), las sociedades de consumo, sobre todo en las últimas décadas, vinculadas fuertemente a las tecnologías digitales, instalaron nuevas formas de estructurar lo económico y lo social, instalando la idea de un consumo cada vez más individual y más difícil de satisfacer. Mientras que la oferta de productos crece, las necesidades de consumo parecen estar cada vez más lejos de ser satisfechas. Se vive bajo una lógica dominante de consumo sostenido que, a su vez, está retroalimentado por una obsolescencia programada de los productos (BAUMAN, 2007). Todo ello sustentado por una lógica de la eficiencia y de la aceleración, la gran carrera tras de un placer que se esfuma ni bien parece haber sido satisfecho.

Si se piensa en que el consumo no es solo la adquisición de productos, sino que se vive más como una inversión de pertenencia social, como un consumo identitario que refleja quiénes son y cómo viven quienes consumen (LIPOVETSKY, 2006) y que refleja los códigos sociales asociados a los bienes deseables o no (BAUDRILLARD, ([1970] 2009) entonces es necesario afirmar que, en la actualidad, no se consumen solamente aquellos bienes ligados a las necesidades de primer orden sino también aquellos ligados a lo cultural y lo estético, en la búsqueda constante de nuevas experiencias y placeres. Todo ello acaba fortaleciendo una sociedad de consumo que cada día empuja a personas de todas las edades a la búsqueda inmediata de la satisfacción del placer a través de la compra.

Los jóvenes no solo no escapan a esta lógica, sino que son destinatarios de los principales segmentos de mercado: considerando la necesidad de los jóvenes de ser reconocidos por los otros para afirmar su propia identidad y del deseo de emanciparse de las elecciones y los gustos de sus familias, el mercado instaura un mundo de productos destinados solo a esta franja etaria, creando una asociación entre consumo y juventud presente desde mediados del siglo pasado (LIPOVETSKY, 2006).

El mercado supo leer las principales características de las juventudes de posguerra: rebeldía, exaltación, deseo de libertad, y se enfocó en explotarlas a través de la promesa de un consumo que permitiera el goce instantáneo. Fueron las mitologías juveniles, liberales y despreocupadas con el futuro, las que permitieron una mutación cultural del consumo (LIPOVETSKY, 2006). Sin embargo, a medida que se avanzó en el tiempo, fueron cambiando también las claves de ese consumo.

Hoy, se asiste a lo que podría denominarse culto de marcas: productos asociados a una empresa, imagen o logotipo que se consumen más por ello que por sus características funcionales, no para garantizar la superioridad o la distinción frente a los grupos de pares, sino, por el contrario, para no quedar excluidos (SANTOS SOUZA y FURLAN COSTA). Aquellos jóvenes que en décadas pasadas se afianzaban a signos culturales para poder gritarle al mundo quiénes eran, hoy consumen las marcas deseadas por todos para no quedar fuera, para no parecer menos que otros, generando una inclusión que depende de sí mismo y no de la pertenencia a determinada clase social o grupo étnico (LIPOVETSKY, 2006).

A través de lo expuesto, puede resumirse que las categorías juventudes y mercado/consumo han ido retroalimentándose desde mediados de siglo pasado; sin embargo, no es posible dejar de lado dos aspectos relevantes que tienen que ver con una nueva redefinición de las categorías etarias. Por un lado, si entre 1950 y 1960 los jóvenes fueron los destinatarios de los principales segmentos de consumo, hoy eso cambió y se están dirigiendo

las principales publicidades y herramientas de mercado a los niños, considerando a las infancias como sujetos de consumo de relevancia. Lo mismo sucede con los ‘abuelos *boomer*’ que durante su juventud no pudieron disfrutar de las ventajas de pertenecer a un mundo digitalizado y que son hoy un importante nicho de consumo de artefactos tecnológicos (LIPOVETSKY, 2006).

Lo anterior se encuentra vinculado también a un creciente deseo de no envejecer, a una consagración social del ser joven que marca las tendencias actuales y que incrementa el consumo de bienes asociados a las juventudes: los jóvenes no quieren envejecer y los adultos quieren ser jóvenes nuevamente. Lo que en líneas arriba se habló como Síndrome *Peter Pan* (FEIXA, 2005), hoy está en pleno auge. Ahora bien, las sociedades ya no son aquellas de bienestar que caracterizaron el período de posguerras en el mundo occidental. Hoy, las crisis de empleo, de vivienda y la creciente deslegitimación de las instituciones sociales llevan a que debamos hablar de las juventudes desde la óptica del Síndrome *Blade Runner* (FEIXA, 2005).

Los jóvenes serían hoy, desde esta postura, como seres artificiales, medio *robots* medio humanos, que se debaten constantemente entre la rebeldía y la emancipación de sus progenitores y la obediencia a los adultos (FEIXA, 2005). Como nacieron en un mundo con una gran exposición digital saben utilizar las TD y, por ello, están mejor preparados que sus antecesores para adaptarse a los cambios y a las condiciones de flexibilización e incertidumbre de las nuevas lógicas político-económicas basadas en el neoliberalismo. Aun así, si bien tienen el mundo a su alcance y el potencial para lograrlo, “no son amos de sus destinos” (FEIXA, 2005, p.5).

Hay una presencia hoy, en relación a la juventud, que, en palabras de Feixa (2018), podría definirse como “el nuevo lumpenproletariado de la era posindustrial, constituido por esos jóvenes hiperformados y sin embargo precarizados, conectados a través de redes sociales, que a veces reaccionan de forma creativa (...) y otras en forma más airada y violenta” (p.98). Frente a esa presencia, un fantasma: el fantasma de la crisis económica global que afecta a todas las generaciones, pero especialmente a los jóvenes en donde la crisis material se traduce en una crisis de valores. Entre la crisis de las juventudes y una creciente infantilización de las sociedades, se da un modelo híbrido, donde la transición a la vida adulta, como era concebida antes, es cada vez más difícil y demorada.

Reconocer la incidencia del mercado y del consumo, sobre todo de las TD que permiten la sociabilidad desde formas antes imposibles y que permean las fronteras de lo físico, en la construcción de las juventudes contemporáneas, sirve como punto de partida para entender quiénes son los jóvenes de hoy, o mejor dicho: qué características tienen las juventudes contemporáneas. Sin embargo, para ello recorreremos primero los llamados cortes generacionales en los cuales se vincula a las juventudes con la evolución técnica del momento,

desde la era de las llamadas *baby boomers* (que coincide con el período de posguerra donde gana protagonismo el término juventud), hasta llegar al corte generacional que se correspondería con las juventudes contemporáneas, la generación # o les *e-jóvenes*, términos que serán profundizados más adelante.

El estudio de estos cortes generacionales se ubica en la tercera etapa de los estudios de las juventudes, según lo expuesto por Feixa (2018). Mientras que una primera etapa se orientó al estudio de las juventudes como culturas subterráneas o *underground*, centrando su análisis en en las bandas y pandillas, una segunda fase se orientó a las culturas emergentes, como *afterpunks*, *emos* y *floggers*. Por último, una tercera fase considera que las culturas juveniles ya no son emergentes, sino emergidas e hipervisibilizadas, fase en la que comienzan a analizarse las juventudes en relación a lo tecnológico (generación #, *millennials*, *centennials*) (FEIXA, 2018).

En el segundo período de posguerra (desde 1946 a 1960), nace la generación de los *baby boomers* que reciben su nombre por el aumento notorio de las tasas de natalidad después de las dos guerras mundiales. Es una generación marcada por el idealismo y el optimismo, las ansias de transformación social y cultural, y el compromiso en la lucha por los derechos civiles. Además, hay un notable avance en cuanto a la importancia que los movimientos sociales dan a la liberación de la mujer y a la independencia (CHIRINOS, 2009).

Les *baby boomers* conciben al trabajo como centro de su vida y como modo de poder adquirir la independencia pero, al mismo tiempo, se cuestionan sobre los mandatos sociales del período de posguerra que se cimentaban sobre el tipo ideal de familia norteamericana con un padre trabajando fuera y una mujer trabajando como ama de casa, rodeada de los lujosos electrodomésticos que estarían en auge.

Además de los electrodomésticos, estas generaciones nacieron teniendo como eje de sus vidas a la televisión, que ahora ocupaba la escena familiar con una imponente presencia. Además, les *baby boomers* serán la llamada generación del *rock*, del cine y los fanzines y es, a través de estos artefactos tecnológicos, que iniciarán una marcante revolución cultural (FEIXA, 2014).

La siguiente generación, nacida a partir del 1961 hasta 1981, recibe el nombre de generación X y va a caracterizarse también por una gran independencia, pero en otro sentido. Luego del bienestar, y del *boom* económico de posguerra, se da una crisis económica generalizada, un aumento de los despidos corporativos y una crisis de seguridad social. Además, la legalidad del divorcio alcanzada en Estados Unidos en 1970 generó que la generación X inaugurara la vida bajo un arquetipo nómada, siendo la primera generación de familias

divorciadas. Este arquetipo nómada se complementó con una necesidad de que les dos xadres salieran a buscar trabajo, por lo cual les niños X se criaron de manera más autónoma (CHIRINO, 2009).

Las principales características de esta generación son la independencia, el pragmatismo y el escepticismo, lo que la diferencia del idealismo de sus predecesores. Les *baby boomers* habían gozado de los beneficios de una sociedad pujante en lo económico y esperanzada luego de las guerras, lo que generó en ellos un idealismo y un optimismo exacerbado. Sin embargo, la generación X ya no correrá con la misma suerte: el contexto complejo y repleto de incertidumbre y la crisis de las instituciones generará en esta generación una falta de ideales y un escepticismo en todo aquello que no pueda ser resuelto de manera práctica y concreta, es el quiebre de los ideales y de las ilusiones de sus antecesores. Además, es una generación que se criará viendo a sus xadres trabajar mucho fuera de casa, por lo cual el trabajo estará en el centro de sus vidas.

En relación a la tecnología, les X nacieron con la televisión naturalizada y en el auge de los videojuegos. Al llegar a su juventud tendrán computadoras e *internet*, y serán los primeros usuarios de salas de *chat* y correos electrónicos. Además, serán la llamada generación *MTV*, ya que vivirán el auge de las cadenas musicales televisivas y el nacimiento de los *videoclip*, por lo cual tendrán una forma de ver el mundo no lineal y crecerán acostumbrados a los múltiples estímulos (auditivos, visuales) (HIDALGO TOLEDO, 2019). Por estos motivos, esta generación suele recibir también el nombre de generación @ o generación *internet* (FEIXA, 2014).

Quizás uno de los términos generacionales más de moda actualmente sea el de *Millennials*, también conocidos como la generación Y. Son aquellos nacidos entre 1982 e inicios de los 2000; caracterizados por ser la primera generación en crecer de la mano de las tecnologías digitales (TAPSCOTT, 1999).

Teniendo como marco contextual el calentamiento global, el *boom* económico de los 90 y el auge de las tecnologías digitales, esta generación se transformó en la primera en convivir de manera naturalizada con las TD. Pero, además, es una generación muy formada académicamente, con mucha oferta de actividades curriculares desde la infancia y una conexión 24/7 que les da herramientas de búsqueda de información y de manejo de tecnologías avanzadas.

Es una generación de idealistas, que en ese sentido se asemeja más a los *baby boomers* que a la generación X, pero también es una generación que tiene que estar constantemente en busca de mejores ofertas, y tienen que ser creativos viviendo en un mundo, y consecuentemente en un mercado, muy fluctuante y flexible (CHIRINO, 2009).

Se les suele llamar la generación de los bebés a bordo, por ser una generación planificada, que tiene menor índice de independencia que las generaciones pasadas y que están acostumbradas a recibir elogios constantes, lo que vuelve complejo tolerar el fracaso y lleva a un gran aumento de enfermedades o trastornos psicológicos (CHIRINO, 2009).

Esta generación, también llamada generación *NET*, nace rodeada de tecnologías digitales por lo que desarrolla competencias en estos ámbitos desde la infancia, teniendo la posibilidad de aprender desde el contacto y la experiencia activa así como desde la interactividad, la colaboración y la creatividad (TAPSCOTT, 1999). Ello provocó que esta generación fuera considerada por algunos autores como nativos digitales, ya que no tuvieron que adaptarse a las TD en la juventud (como la generación Y), sino que nacieron inmersas en la cultura técnica digital (PRENSKY, 2013).

Una vez diferenciadas estas franjas etarias, se está en condiciones de describir el tipo-ideal de jóvenes sobre los cuales trata esta tesis; es decir, aquellos que nacieron en pleno auge de las TD y que configuraron su mundo a partir de la interacción cotidiana con los artefactos técnicos. Se destaca que hablamos de tipo-ideal porque, como se verá en los capítulos de análisis, hay una distancia entre las realidades descritas en la bibliografía de referencia que focaliza en jóvenes de países centrales o en jóvenes de países semiperiféricos, pero de clase social alta y los jóvenes que han sido entrevistados para esta tesis, que pertenecen a un colectivo de clase media/media baja –también llamados sectores o clases populares– de la zona serrana de la provincia de Córdoba, en un país de la semiperiferia como Argentina.

Todo ello teniendo en cuenta que los tipos-ideales no son “instantáneas o impresiones de la realidad social, sino intentos de construir, a partir de sus elementos esenciales y su configuración, una tipología que vuelva inteligible la caótica y dispersa evidencia que recoge la experiencia” (BAUMAN, 2007, p.22). La realidad se presenta tan compleja que, sin estos instrumentos, se volvería casi imposible su comprensión. Por ello, los tipos-ideales tienen valor instrumental, son los lentes por los cuales puede mirarse aquello que de otro modo aparecería ininteligible. Así, coincidiendo con Max Weber (1982) los tipos-ideales no son, ni buscan ser, descripciones de la realidad, sino herramientas para el análisis de la misma mediante la cual los investigadores podrán centrar el foco de análisis en aquellos aspectos que les son relevantes y podrán dejar en las sombras aquellos que entorpecen la mirada.

Aclarado ello, a continuación, se describe la generación # o de los *e-jóvenes*. Estos términos, cuya autoría pertenece a Feixa (2014) y a Silva (2013) respectivamente, hacen referencia a las características de las juventudes contemporáneas, específicamente a la hipertextualidad, con la que tejen su cotidiano, en un estado de tecnologización y conexión

constante. Por ello, se utiliza para denominarles dos signos presentes en el lenguaje de las redes sociales digitales y de la *web* en general como el símbolo # y la letra *e* al comienzo de las palabras que comunica el carácter *online* (como *email*).

En primer lugar, debe destacarse que es una generación que nació en contacto estrecho con las TD, desde que se entienden por personas estos sujetos están mediando con diversos artefactos, que se vuelven una extensión de sus cuerpos y que configuran sus modos de verse a sí mismos y al mundo que les rodea. Las redes sociales digitales³, las plataformas⁴ y las tecnologías en general⁵ son para estos jóvenes espacios de construcción de nuevas identidades y alteridades, en la medida en que son poseedores de variados dispositivos que les permiten estar conectados de manera continua a una o varias herramientas con características etarias, sociales y culturales propias (MEJÍA WILLE, 2018).

Como poseen gran variedad de dispositivos, son sujetos *multitasking*, es decir que pueden atender a diversos factores al mismo tiempo y que están acostumbrados al engranaje mediático: la publicidad y la cultura de medios forman parte de su entorno natural (HIDALGO TOLEDO, 2019).

Estos jóvenes son, coincidiendo con Silva y Couto (2012) “sujetos ciberculturales” con una identidad “avatarizada” para quienes los medios e hipermedios dan sentido a su identidad y configuran sus formas de percibir, sentir, pensar y hacer en el mundo, con ellos mismos y con otros.

Al acceder desde tan temprana edad a las TD, los jóvenes construyen un mundo a partir de la hiperconexión, de la idea de “vinculación omnisciente” que no es otra cosa que estar allí, compartir la vida real en tiempo real (HIDALGO TOLEDO, 2019). Es por ello que, para comprender cómo se construyen las identidades y subjetividades juveniles contemporáneas, es preciso abordar fenómenos tales como apropiación digital: porque la misma es un indicio de qué es ser joven hoy en la medida en que esta apropiación sirve de soporte para el entendimiento de estas juventudes (LEMUS, 2017).

³ Por redes sociales digitales (RRSS) se entienden aquellas plataformas virtuales, o ambientes *online*, en y desde los cuales los sujetos socializan e interactúan, reuniéndose por diversos fines y afinidades. Si bien redes de personas hubo siempre, estas redes digitales funcionan sí o sí a través de la presencia de *internet* y son ambientes conectados en los cuales cada sujeto crea su perfil y carga la información de relevancia que compartirá con aquellos otros con quienes interactúe (TAPIA, 2016).

⁴ Basándonos en la definición de plataformas de Srnicek (2018), afirmamos que las plataformas son “infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen” (p.45) son intermediarias en la conexión y la relación de las personas y las empresas y protagonistas en el nuevo sistema político y económico basado en el extractivismo de datos o capitalismo de vigilancia (ZUBOFF, 2020). A su vez, albergan a las RRSS y posibilitan así el encuentro y la interacción entre las personas.

⁵ Si bien se incluyen aquí a todas las tecnologías, se hace foco sobre todo en las tecnologías digitales y, más aún, en las tecnologías móviles con amplia penetración entre las culturas juveniles.

Al nacer en estrecho contacto con las TD todo el mundo de estos jóvenes, se constituye a partir de ese entramado sociotécnico, sobre todo la relación con otros. En la articulación de realidades *online* y *offline*, se inauguran nuevas posibilidades de relación social, inspiradas en la cultura de la interactividad, interconexión e interrelación (SILVA, 2013). Así, todos los territorios que se amplían al usar TD son convertidos en posibles escenarios de construcción sociocultural de la propia identidad: los *chat* se viven como espacios donde visibilizar aquella identidad en construcción a los fines de consolidarla, o reformarla, partiendo de la lectura e interpretación de los otros, en una construcción colaborativa de sí. Son “centros de publicaciones estético-identitarias” a través de los cuales se puede ser visible y reconocerse (LEMUS, 2017, p.167).

A través de este ensayo o de esta *performance*, que las personas van tejiendo en sus interacciones en la *web*, se desarrollan distintos ‘yo’ digitales que pueden ser vividos como reales y que fomentan el autodesarrollo y el autodescubrimiento en la interacción *online* (MARÍN DÍAZ, VEGA GEA y PASSEY (2019); HIDALGO TOLEDO, 2019).

Sin embargo, las TD no solo representan un potencial en relación a la formación o construcción de la identidad en redes, sino que también son un importante medio para poder garantizar la interacción con los pares y el contacto inmediato con el mundo, aspectos que son de relevancia para las juventudes.

A menudo, se construye una narrativa de los jóvenes como ‘viciosos’ de las tecnologías; sin embargo, coincidimos con Rigo y Rodrigues da Cunha (2019) cuando expresan que en realidad estos jóvenes están más viciados en las interacciones con sus pares que en los artefactos en sí: el *smartphone*, por ejemplo, representa para ellos el medio por excelencia para mantener el contacto, importando más esta funcionalidad que otras cualidades vinculadas al dispositivo en sí mismo. Con frecuencia, las interacciones mediadas por TD reemplazan a las cara a cara, lo que compromete a los jóvenes a permanecer gran cantidad de tiempo con TD, pero no debe olvidarse que el interés comunicacional o de relacionamiento es lo que llevó en primera instancia a ese uso. A través del *smartphone*, los jóvenes le encuentran sentido a las tecnologías (RAMOS ANTÓN y PAC SALAS, 2019).

Las RRSS se configuran como un lugar de encuentro, referencia y pertinencia: “ámbitos donde es posible borrar el cuerpo material y relacionarse con otros sin importar distancias ni limitaciones físicas” (MARÍN DÍAZ, VEGA GEA y PASSEY, 2019, p.3). Lugares donde son posibles la desinhibición y el anonimato, donde se pueda escapar tanto del control adulto como de las normas sociales de relación y de interacción. Así, según los jóvenes, los grupos que se crean a través de las RRSS son percibidos como una forma de sostén, aceptación y contención

“estar conectados es una forma de sentirse seguros, con cierta estabilidad y compañía fiel, a diferencia de los vínculos actuales que los viven como inestables, superficiales y cambiantes (MARÍN DÍAZ, VEGA GEA y PASSEY, 2019, p. 5).

Les jóvenes de la generación # se definen como “productores, consumidores, proveedores, usuarios de los bienes materiales y simbólicos” (SILVA, 2013, p.34), ya que no solo se limitan a consumir los bienes que les vienen dados sino que se encargan de gestionar sus propios consumos creando y generando nuevos contenidos de forma participativa y colaborativa. Se trata, en palabras de Silva (2013), de una generación “Switchboard” donde los jóvenes interactúan entre ellos y se interrelacionan a través de la participación, la colaboración y el compartir.

Les *e-jovens* basan sus actividades en herramientas de colaboración, “fundadas en el conocimiento compartido e inteligencia colectiva” (MEJÍA WILLE, 2019, p.52), utilizando contenidos creados por ellos mismos y por otros usuarios de las redes, permitiendo así una deslocalización constante que permite generar un impacto que traspase los límites espacio-temporales.

La generación # basa sus experiencias y vivencias digitales en la experiencia activa, interactividad y colaboración, proponiendo nuevas formas de relación no solo entre personas, sino entre personas e instituciones y bienes (FEIXA, 2014). Este modo de vivir la digitalidad como red está directamente vinculado a la arquitectura misma de *internet*: red descentralizada y no jerárquica que posibilita la conexión y la participación de diversos sujetos. *Internet* es, “una red de comunicación abierta, no propietaria y desarrollada colectivamente” (SILVEIRA, 2018, p.23) es “universal sin ser totalitaria” (LEVY, 2007, p.111); universal porque está, o debería estar, disponible para quien quisiera utilizarla, vivirla, pero sin llegar a ser un régimen totalitario⁶.

La forma de habitar las tecnologías, de manera colaborativa, participativa e interactiva, propone y habilita nuevas prácticas sociales mediadas por lo técnico. Así, los jóvenes que viven inmersos en un mundo tecnologizado revelan nuevos modos de comportarse, nuevos valores y nuevas competencias digitales que se caracterizan sobre todo por la capacidad de realizar

⁶ Más allá de que en sus inicios *internet* haya sido creada bajo estos fundamentos, concebida como una red de computadoras conectadas pero de manera libre y descentralizada, hoy la red se convirtió en una parte fundante del sistema económico y político, estableciendo una correlación entre control social, economía y conectividad tal como advierten diversos autores (SRNICEK, 2018; ZUBOFF, 2020; ZUAZO, 2018), por lo que afirmar que sigue siendo una red autónoma y libre nos resulta, cuanto menos, riesgoso. Más adelante cuando se analice la construcción de la subjetividad juvenil en relación a lo digital y se haga hincapié en la biopolítica del consumo, seguramente, habrá mayor espacio para desarrollar esta postura.

múltiples tareas al mismo tiempo y de atender así a grandes cantidades de factores en simultáneo, con una gran agilidad de pensamiento (SILVA, 2013).

Coincidimos con Lemus (2017) cuando afirma que las tecnologías “intervienen en el modo en que los jóvenes y las jóvenes construyen sus identidades y moldean y significan sus prácticas cotidianas así como en las maneras en que se vinculan e interactúan con el mundo” (p.162).

Según la autora, los jóvenes utilizan las tecnologías para diversas actividades, entre las cuales se destacan la búsqueda de información sobre temas de su interés, el aprendizaje de nuevas prácticas (danza, música), la gestión del entretenimiento (mirar películas, escuchar música) y la interacción con sus pares por diferentes vías (LEMUS, 2017). Así, se despliegan nuevas modalidades de entretenimiento que son cada vez más personalizadas, ya que cada quien puede elegir con qué y cómo se entretiene, creando una independencia de los consumos familiares o de pares. Ello podría explicar la heterogeneidad de gustos entre los jóvenes, la existencia de diferentes tribus urbanas y la identificación espontánea, pero, muchas veces, también efímera con ciertos consumos culturales.

Los jóvenes no solo introducen nuevas actividades a partir de la interacción con las tecnologías, sino que reconfiguran o resignifican prácticas realizadas *offline*. Los relatos demuestran que, desde la búsqueda de información en tareas escolares hasta la organización de encuentros con amigos, estas actividades sufren alteraciones al ser mediadas tecnológicamente. Ya sea por la simplicidad o por el ahorro de tiempo, muchas de las cosas que hacían previamente sin necesidad de usar artefactos son ahora realizadas, sobre todo, desde sus *smartphones*.

Además, ciertas actividades de ocio, como leer, parecen cobrar una mayor relevancia: no solo no se pierden, sino que se agregan nuevas posibilidades de realización, por ejemplo, a través de la lectura *online* y de la descarga gratuita de libros desde *internet*.

Todo ello parece coincidir con lo expuesto por Rosalía Winocur (2009), quien afirma que las personas, en su mayoría, reproducen en sus usos de las tecnologías prácticas llevadas a cabo en su cotidiano, incorporando estas actividades a la lógica *online*. Así, la revolución digital se transforma no solo en una forma de transformar las actividades de la vida diaria, sino en una forma de transformar la experiencia de hacer cosas (JOHNSON, 2001).

Todas las prácticas nuevas o resignificadas a partir de la presencia constante de tecnologías en las vidas de los jóvenes tienen que ser experimentadas, vividas y aprendidas. Mientras que en su formación básica la familia y la escuela son las dos instituciones por excelencia encargadas de esta tarea, en el caso de las prácticas tecnológicas la dinámica de

aprendizaje cambia: ya no aprenden de los adultos ni de los docentes. Los grupos de pares, hermanos o familiares de edades similares o grupos específicos de ciertos consumos culturales (grupos de aficionados a determinada música, película, etc) obran de iniciadores tecnológicos y posibilitan el aprendizaje. Pero, además, se da un proceso de descubrimiento personal, de prueba y error, impulsado por la exploración espontánea y la curiosidad, donde importa aprender y, las maneras en las que se lo logra, no siempre guardan relación con la forma en que se aprende en instituciones más ortodoxas (MARÍN DÍAZ, VEGA GEA y PASSEY, 2019).

A través de este capítulo, se buscó esclarecer la relación existente entre las juventudes contemporáneas y las tecnologías digitales, demostrando que es ineludible hacer foco en la naturalización y la invisibilización de lo técnico para las nuevas generaciones. Expuestos los tipos-ideales de jóvenes # o *e-jóvenes*, más adelante se verá cómo los jóvenes de La Calera vivencian las TD en sus cotidianos: qué experiencias tienen con tecnologías, qué niveles de apropiación digital existen y de qué manera se construye su subjetividad juvenil en un mundo de ensamblajes sociotécnicos.

3. NUEVAS POLÍTICAS POTENCIAN NUEVAS EXPERIENCIAS

[El programa ProA en Córdoba]

Las políticas y programas públicos, al igual que las tecnologías, no caen del cielo: es necesario el desarrollo de un contexto que potencie/posibilite la implementación de las mismas. En el caso del programa ProA en Córdoba, Argentina, pueden identificarse desarrollos en tres áreas diferentes que fertilizaron el terreno para la creación del programa: estado tecnológico mundial; normativas vigentes en educación, y experiencias de innovación locales y regionales.

Si bien excede a la finalidad de este capítulo realizar un análisis histórico de la evolución tecnológica, es pertinente focalizar en lo ocurrido desde fines de siglo pasado cuando la informática, con el desarrollo de las computadoras personales, y el internet, con la expansión a la sociedad civil, modificaron las prácticas de vida, tal como se describió en el capítulo uno. Frente a la evolución técnica, que comenzaba a penetrar todas las esferas, los Estados se vieron en la necesidad de dar respuestas a un nuevo tipo de brecha que se sumaba a las ya existentes: la brecha digital. En este marco, América Latina, desde comienzos del nuevo milenio, comenzó a importar programas de distribución de dispositivos tecnológicos⁷ y programas de innovación educativa vinculada a las TD y a la necesidad de formar sujetos competentes con los nuevos lenguajes digitales.

A las necesidades educativas tradicionales, se sumaba ahora la necesidad de alfabetizar estudiantes para poder interactuar y apropiarse de las TD y para poder desarrollar habilidades vinculadas al pensamiento computacional. Para poder hacer frente a esta demanda, se abordó la brecha digital en sus tres niveles: primero, un nivel de acceso necesario para poder alfabetizar; segundo, un nivel de uso en el cual se analizaran los usos de las TD y se potenciara su máximo aprovechamiento y, por último, un nivel de apropiación que consiste en la posibilidad de ser alfabetizados digitales.

Las diversas instituciones forman parte del mismo entramado de lo social, por lo cual puede advertirse que, para posibilitar el ingreso de las TD y las políticas de Ciencia y Técnica que procuraban hacer frente a las ya citadas brechas, fue necesario generar un cambio de mirada desde la educación hacia lo técnico, donde se reconociera la importancia de abordar estas demandas y donde se expresara la centralidad de la escuela como espacio de alfabetización

⁷ Se implementaron diversas versiones del programa *One Laptop Per Child* propuesto por Nicholas Negroponte en 2005 que consistía en la entrega de computadoras personales de bajo costo, diseñadas para fines educativos, a diferentes destinatarios dentro de los sistemas educativos. El país pionero fue Uruguay con el Plan Ceibal, Brasil con el Proyecto UCA y Venezuela con el Proyecto Canaima, en Argentina, bajo este marco se desarrolló el Programa Conectar Igualdad.

digital y, consecuentemente, como espacio de garantía de derechos y equidad social. En el caso argentino, se dan en simultáneo el desarrollo de nuevas normativas que habiliten la entrada de lo técnico al sistema educativo y la creación de diversas políticas públicas de ciencia y tecnología tendientes a generar la soberanía digital.

En 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional 26206, que instala en la agenda educativa la necesidad de incorporar las TD a las escuelas, de erradicar el fracaso y la deserción escolar y de instalar nuevamente la concepción de educación de calidad para todes como derecho. Teniendo esos objetivos como guía, se crean diferentes programas o políticas (o se articulan las ya existentes) para posibilitar el trabajo sobre los dos frentes: inclusión tecnológica y trayectorias escolares.

En relación a la tecnología, el Estado había iniciado desde el 2003 una política de inclusión y soberanía digital que puede verse reflejada en la creación de la empresa nacional de soluciones satelitales (ARSAT), mediante la Ley 26092 en el 2006. Gracias a esta ley, comienza a trabajarse en lo que sería el primer lanzamiento de un satélite de comunicaciones geostacionario, lanzado en 2014, y que posibilitaría un camino a la soberanía digital, ya que el satélite brinda servicios de datos, televisión y telefonía.

Por otro lado, en 2010, se crea, mediante el decreto 1552, el Plan Argentina Conectada, con el objetivo de garantizar el acceso a las TD a todes les argentines. De este plan, se desprenden, en los años siguientes, importantes acciones, políticas y programas que reforzarán la necesidad de inclusión digital y la importancia de garantizar estos derechos a la totalidad de la población. Entre los principales programas que forman parte del plan, pueden destacarse: REDEFO (Red Federal de Fibra Óptica), creada en 2010 con el objetivo de homogeneizar el acceso a los servicios de comunicación e información y el Programa Conectar Igualdad, creado en 2010 mediante el decreto 459/10, que distribuyó dispositivos tecnológicos y posibilitó la formación docente en TD así como la creación de recursos educativos abiertos (REA)(DIDIÉR, FICOSECO Y COUTO, 2022).

En 2013, siguiendo en la línea de inclusión digital, se crea, de la mano del portal educativo nacional *Educ.ar* y de la Fundación Sadosky, la iniciativa *Program.ar* destinada a que el aprendizaje de computación, programación y robótica llegue a la escuela de manera significativa.

La ya citada Ley de Educación Nacional 26206 no solo posibilitó la inclusión de las TD a la agenda política educativa, sino que habilitó una nueva mirada sobre las trayectorias

escolares individuales. Antes, problemáticas educativas como la repitencia, la deserción o el fracaso escolar eran analizadas desde una óptica individual que responsabilizaba al sujeto estudiante por su desempeño; con el cambio de perspectiva, estas problemáticas comenzaron a considerarse sistémicas, quitando responsabilidad exclusiva al sujeto y habilitando nuevas maneras de pensar/hacer la educación formal.

A partir del cambio de mirada sobre las trayectorias, y en articulación con el desafío de la alfabetización digital, comienzan a implementarse a nivel local y regional reformas educativas que procuran modificar la matriz organizacional de la escuela o, en palabras de Flavia Terigi (2008), el Trípode de hierro escolar que se compone de: la clasificación de los currículos por materias fragmentadas entre sí, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Entre las diferentes propuestas de reformas escolares o formatos innovadores, se encuentran ciertos puntos de unión, como ser: mayor tiempo en la escuela en situación de aprendizaje; modificación en la estructura curricular y en la forma de acreditar saberes; propuestas de contenidos más cercanas a los intereses de los jóvenes y ligadas con las TD; modificaciones en los contratos docentes (forma de concursar cargos y modo de contratación). Más allá de estas similitudes, cada propuesta está íntimamente ligada al contexto social del que forman parte y allí radican las principales diferencias entre cada una.

A nivel regional, la mayor parte de estas propuestas, se enfocan en los jóvenes de sectores vulnerabilizados, como el proyecto GENTE⁸ implementado en la zona de Rocinha (una favela de Río de Janeiro). GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais) comenzó a funcionar en 2011 y es un proyecto de innovación educativa, puesto en marcha por la secretaría de educación municipal de Río de Janeiro y destinado a los jóvenes de los últimos tres años de escuela primaria. Se trata de construir nuevos espacios para lo escolar, trabajando en grandes salones, sin paredes, y desarrollando la autonomía de los estudiantes. Gracias a la presencia de distintos dispositivos digitales, se montan laboratorios de trabajo y se pone especial énfasis en la colaboración y la resolución de problemas.

En la misma línea, se desarrollaron en el estado de Pernambuco, en 2008, también en Brasil, las *Escolas de Tempo Integral* que, al tener doble jornada escolar, permite a los jóvenes realizar sus horas de clases obligatorias y, además, sumar talleres y cursos extras que sean de su interés. La apuesta se centra en poder brindar a los estudiantes alternativas de formación que

⁸ <http://gente.rioeduca.net/>

se vinculen no solo a sus intereses personales sino a las demandas laborales, por lo cual la alfabetización digital y la gestión empresarial son protagónicas. Además, estas escuelas proponen una forma de contratación docente por bloque, permitiendo su mayor presencia en la escuela, además de ofrecer un salario mayor que otras escuelas, ya que supone una mayor demanda laboral⁹.

Ampliar la jornada escolar es un fenómeno que se repite en diversas propuestas de innovación, como son los COAR¹⁰ (Colegios de Alto Rendimiento) de Perú. Fundados en 2014, estos colegios tienen formato de internado y los estudiantes tienen 60 horas semanales de actividades entre clases, cursos y talleres. Las escuelas cuentan con un amplio soporte digital y la robótica y la programación son centrales en la oferta educativa. La diferencia de estas escuelas con el resto de los programas aquí analizados es que no están destinadas a una población de jóvenes en situación de vulnerabilidad, sino que, para entrar, es preciso realizar un examen de ingreso, lo cual segmenta desde el inicio el público que puede acceder.

Nuevamente en Brasil, en 2006 se crean las Escolas Nave. Estas escuelas fueron creadas en conjunto entre el Instituto *OI Futuro* y los departamentos de educación de Río de Janeiro y Pernambuco. El vínculo con las tecnologías es una pieza clave que, según indica su portada, prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digital y más desafiante¹¹. Estas escuelas, que comprenden los últimos tres años de educación secundaria de Brasil, sientan sus bases sobre la inclusión digital, el desarrollo integral y profesional y la creación basada en la resolución de problemas.

Desde nuestra perspectiva, el fuerte vínculo que estas instituciones –o programas– mantienen con empresas multinacionales de tecnología o con fundaciones privadas las acerca a una visión mercantil y privatizadora de la educación, con la cual preferimos no acordar. Sin embargo, no podemos dejar de apuntar el carácter innovador que las llevó a ser elegidas para el *Microsoft Schools World Tour* que organiza intercambios de estudiantes de distintos modelos de educación innovadora en el mundo. Esto llamó la atención del ex gobernador de Córdoba, José Manuel de la Sota, quien viajó a Río de Janeiro para conocer de cerca la experiencia de las Escolas Nave, junto al ministro de educación Walter Grahovac. MP, tecnóloga educativa de ProA, detalla, en una comunicación personal, que fueron estas escuelas la clave para la creación

⁹ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

¹⁰ <http://www.minedu.gob.pe/coar/>

¹¹ <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>

del programa ProA, ya que se partió de esa base para luego crear una propuesta más cercana a la realidad contextual local (MP, E1: Junio del 2019).

En un nivel nacional, pueden enumerarse las siguientes propuestas educativas innovadoras: Escuelas de ReIngreso en Buenos Aires, “Vuelvo a estudiar” en Santa Fe, Escuelas Planea del Nuevo Formato en Tucumán y, la Nueva Escuela Rionegrina, en Río Negro.

Las Escuelas de ReIngreso, puestas en marcha en Buenos Aires en 2004, son parte de una política de reinserción escolar, destinada a aquellos jóvenes que habían abandonado la escuela secundaria por diferentes motivos. Por ello, el público al cual están destinadas son los jóvenes de entre 16 y 18 años que no habían asistido a ningún establecimiento el ciclo lectivo anterior. Para poder dar cuenta del objetivo, proponen un nuevo formato escolar, eliminando los elementos más expulsivos del formato tradicional tales como: “el cursado simultáneo de un cantidad numerosa de materias, la promoción por año completo que lleva a la repitencia de un porcentaje de los alumnos, el gran tamaño que muchas escuelas secundarias tienen (...) así como las clases numerosas, entre otros” (NOBILE, 2016).

En una línea similar, Santa Fe crea en el año 2014 el Plan Vuelvo a Estudiar, una acción de inclusión socioeducativa destinada a jóvenes y adultos que no han terminado de cursar la secundaria por diferentes motivos. En un primer momento, se busca casa por casa a ese público destinatario para, luego, posibilitar que culminen sus trayectorias escolares proponiendo cursados acotados que permiten que les estudiantes continúen su desarrollo laboral, con un sistema de acreditación y promoción diferencial y con un seguimiento muy cercano de las trayectorias escolares.

Tucumán, que tenía una gran preocupación por no poder incluir a jóvenes de sectores vulnerabilizados a la escuela secundaria, creó en 2010 las escuelas del Nuevo Formato, con características tendientes a poder garantizar la inclusión, permanencia y egreso de los jóvenes tales como: designación de docentes por bloque de hora cátedra, trabajo docente por ciclo y organización curricular alternativa (STEIMBERG, TIRAMONTI y ZIEGLER, 2019).

Río Negro, en la misma línea, creó en 2015, e implementó en 2017, un nuevo formato educativo llamado la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina se trata de “una propuesta de reforma ambiciosa que pretende realizar modificaciones intensivas en la matriz organizacional de la escuela secundaria, cambiando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente” (STEIMBERG, TIRAMONTI y ZIEGLER, 2019, p.76). En este caso, no se trató de la creación de un nuevo tipo de escuelas sino de la adaptación

de la matriz organizacional de las escuelas ya existentes en la provincia, posibilitando así que su crecimiento/expansión fuera factible.

Ya situades en el ámbito local, de la provincia de Córdoba, en el 2010, se sancionó la Ley Provincial de Educación (LPE) 9870, en la cual se abordan tanto la preocupación tecnológica como la vinculada a las problemáticas escolares. Puede leerse, en el artículo cuatro, que la educación deberá “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (CÓRDOBA, 2010, p.4) y que les estudiantes tienen derecho “a recibir una enseñanza que considere y valore sus intereses, ritmos y posibilidades de aprendizaje, y que atienda a sus características individuales, sociales y culturales” (CÓRDOBA, 2010, p.11).

En relación a lo tecnológico, la provincia lanzó en 2010 el plan “Internet para educar” que proveía de equipamiento tecnológico a las escuelas de la provincia a través de la entrega de Aulas Digitales Móviles (ADM). En relación a las problemáticas escolares, y en armonía con otras provincias, Córdoba creó tres programas de innovación escolar: PIT, ProA y Nuevo Régimen Académico. El PIT es un programa de inclusión terminalidad, creado en el 2010, que, similar a las escuelas de ReIngreso de Buenos Aires, busca la inclusión de los jóvenes de entre 14 y 17 años que no hayan cursado el ciclo lectivo inmediato anterior. A través de esta iniciativa se busca garantizar la inclusión, permanencia y egreso de los jóvenes y se modifican aspectos esenciales de la matriz escolar como la designación docente por proyectos y su contratación por bloques horarios, la promoción de cursados diferenciada, la agrupación de asignaturas por bloques o áreas, sistema de correlatividades de espacios, entre otros (KRAVETZ, 2012).

En el 2018, en sintonía con el plan nacional “Secundaria 2030”, el gobierno provincial presentó su propuesta de reforma o modificación de régimen académico a través del decreto 188/18. Este régimen propone acercar algunas de las propuestas de innovación y reforma de programas específicos –como el PIT o ProA– a las escuelas provinciales públicas de gestión estatal, en un intento por masificar estas nuevas formas de pensar y hacer escuela. Este régimen coloca al Estado como el encargado de garantizar que los sujetos puedan cumplir sus trayectorias escolares de manera exitosa y, para ello, se reconocen diversos modos de ser estudiante (regular, trayectoria asistida, libre). Además, propone una planificación centrada en los aprendizajes, desafiando las formas tradicionales de evaluación y acreditación de saberes. Muchos de estos elementos ya se encontraban en el PIT y en las escuelas ProA, por lo cual es interesante analizar cómo el régimen académico del 2018 busca incorporar estos aspectos a la totalidad del sistema educativo provincial.

Desde el análisis del contexto tecnológico actual, a las propuestas de innovación del ámbito local, puede verse reflejada la articulación entre nuevas perspectivas referidas a las trayectorias educativas y la preocupación de los estados por garantizar la alfabetización tecnológica. Desde esta articulación, e implementándose como un programa que “recupera experiencias educativas locales, nacionales e internacionales caracterizadas por un formato curricular, donde la trayectoria escolar de los sujetos se constituye en el eje vertebral del proyecto educativo” se crea, en 2014, a través de la Resolución Ministerial 136/14, el programa de educación secundaria ProA (CÓRDOBA, 2014, p.1).

Figura 1: Logo del programa ProA



Logo oficial del programa

Fuente: Web oficial del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, <https://prensa.cba.gov.ar>

ProA es un programa experimental de educación secundaria que busca mejorar la relación cualitativa de los jóvenes con las TD a través no solo de la formación específica, sino de la incorporación de las tecnologías en la vida institucional. Definido como Programa Avanzado de Educación Secundaria con Énfasis en TIC, inauguró con tres sedes en el 2014¹², que se sumaron al abanico de ofertas educativas provinciales y que alcanzan en el 2021 las 41 sedes distribuidas por todo el territorio provincial. Los estudiantes egresan de la escuela con el título de Bachiller en Informática con formación especializada en Desarrollo de *Software*¹³, por lo que tienen espacios curriculares orientados desde primer año, así como mayor carga horaria de inglés y matemáticas, ejes que se analizarán más adelante.

Entre los principales objetivos del programa, se encuentran: promover un proyecto educativo que posibilite trayectorias integrales de los estudiantes; desarrollar un proyecto curricular complejo que genere el desafío de aprender a aprender; estimular el pensamiento

¹² Las primeras sedes fueron en las ciudades: Córdoba Capital, San Pedro y San Francisco.

¹³ A excepción de la sede de Villa María que otorga el título de Bachiller en Ciencias Naturales con orientación en Biotecnología y la sede de San Francisco que otorga el título de Técnico en Programación.

crítico y el trabajo colaborativo y responsable; favorecer el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles; garantizar un entorno educativo ligado a las tecnologías y asegurar una propuesta educativa que se vincule con la comunidad y con la sociedad en general (CÓRDOBA, 2014).

ProA fue creado, y es gestionado, enteramente por el gobierno de la provincia de Córdoba. Desde su inauguración, en 2014, se dispusieron fondos públicos provinciales para cubrir todas las demandas derivadas del programa.

El excoordinador general del programa comentó en su entrevista que el programa no tiene relación con empresas tecnológicas privadas (*Microsoft* o *Google*) ni con fundaciones particulares (*Fundación Sadosky*), salvo en lo que respecta a la posibilidades de realizar prácticas escolares o jornadas específicas de intercambios de saberes. GS afirma que tanto los gastos inherentes al funcionamiento de ProA como los gastos vinculados a la compra de dispositivos son enteramente financiados por la provincia, aunque se beneficien de políticas públicas nacionales y provinciales como se verá más adelante (GS, E1: Agosto del 2019).

Desde su creación, en 2014, ProA había dependido del ministerio de Educación de Córdoba, teniendo un área específica que se ocupaba tanto de gestionar el programa como de la selección docente (punto que se describe más adelante). Hacia el 2018, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) comienza a cumplir las funciones vinculadas a la formación y capacitación docente continua y a brindar módulos introductorios para aspirantes a cargos en el programa. Sin embargo, hasta ese momento, el programa tenía un coordinador general que dependía directamente de la secretaría de escuelas secundarias del ministerio y que, a su vez, era el superior, en organigrama, de cada coordinadore de sede. Al interior de las escuelas, además de coordinadores de sede, hay cargos no docentes como secretaries, coordinadores de curso, preceptores y el plantel docente.

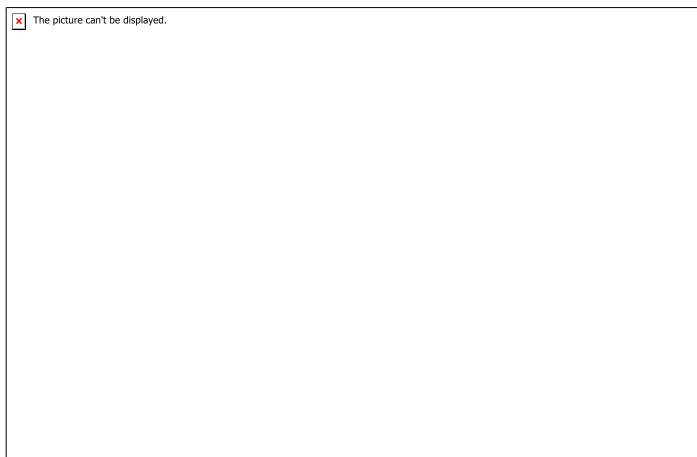
Hacia fines de septiembre del año 2020, las escuelas ProA pasaron a depender de la secretaría de escuelas técnicas de cada inspección zonal, lo que significó un cambio en su gestión. LM, coordinadora de sede La Calera, explica que pasar a depender de inspección significó involucrar a nuevos referentes, ya que en las inspecciones hay más personas ocupando diferentes cargos y llevando a cabo diversas tareas, pero además agrega: “cada inspección tiene su propia forma de trabajo que no siempre coincide con otras zonas, antes ProA era más orgánico en las 41 sedes, más allá de los contextos”, lo que significa que el programa, que antes funcionaba como un órgano específico, se ve ahora articulado a las demás escuelas técnicas, articulación que no siempre es armoniosa en relación a las otras sedes (LM, E3: Agosto del 2021).

Además de lo referente a organización, se espera que este traspaso hacia las inspecciones técnicas afecte positivamente el financiamiento de ProA, ya que, como indica LM, “estamos incluidas en el padrón de INET que entrega partidas de dinero a las escuelas técnicas para herramental, reparaciones, etc. Todavía no hemos recibido nada” (LM, E3: Agosto del 2021), tema que se ampliará en la sección referente a equipamiento tecnológico.

Si bien la estructura, organización y financiamiento es igual para las 41 sedes de toda la provincia, es cierto que existen diferencias no solo en relación al contexto donde están ubicadas, sino también en relación a la estructura edilicia. Hay algunas sedes que tienen edificios creados específicamente para ProA (Villa Carlos Paz y Capital Centro) mientras otras utilizan espacios donados (La Calera) o edificios de otros institutos (Capital Norte).

Para esta tesis, se hace foco en la escuela ProA sede La Calera que comenzó a funcionar en el 2016 y que en 2021 tendrá la primera cohorte de egresades. Inició sus actividades en el 2016 en el Parque Polideportivo Luis Domingo Icardi, donde funcionaba el único curso de ese entonces (primer año).

Imagen 1: Primer año en el Icardi



Estudiantes de primer año (sexto en 2021) en su primer día de clases en el Polideportivo Icardi.
Fuente: Facebook oficial de la Municipalidad de La Calera

Al año siguiente, la escuela se trasladó al edificio del antiguo Espacio Padre Feliú, también municipal, ya con primer y segundo año. El Espacio Padre Feliú es un espacio municipal, con un salón de usos múltiples y un edificio, que años atrás funcionó como el hogar de madres solas. Si bien es un espacio cerrado perimetralmente, los vecinos utilizaban sus instalaciones para jugar y desarrollar actividades de esparcimiento, por lo cual la escuela comenzó sus actividades compartiendo orgánicamente el espacio. Era común, ver la clase de Educación Física del secundario con presencia de niños vecinos que siempre se acercaban a jugar con los elementos y más de una vez compartían algún juego. Esta dinámica posibilitó un

vínculo rico con la comunidad, y generó que la escuela pudiera contribuir –y recibir contribuciones– del entorno inmediato.

Para el 2018, en ese espacio comenzaron a funcionar el jardín de infantes y la escuela primaria de ProA, siendo La Calera la única sede que alberga los tres niveles. Eso significó que la secundaria se vuelva a trasladar, esta vez dentro del mismo predio, a un edificio que está siendo construido a medida que se agregan más cursos¹⁴. Todas estas mudanzas significaron cambios en las dinámicas del día a día escolar: clases de Educación Física realizadas en la plaza barrial, recreos sectorizados a causa de las obras de construcción, acuerdos con primaria para el uso del salón de usos múltiples, entre otras.

Imagen 2: Inauguración del edificio ProA La Calera



Día de la inauguración de las obras en el edificio ubicado en el ex espacio Feliú
Fuente: Facebook oficial de Rodrigo Rufeil, Intendente de La Calera

Además de las particularidades edilicias, si bien todas las sedes de las escuelas ProA involucran a las TD desde una perspectiva integral, la realidad es que la dotación de equipamiento tecnológico no es homogénea. En la sede La Calera, hay un equipamiento variado y disponible para el uso tanto de los docentes como de los estudiantes, dentro del espacio escolar. Este equipamiento se compone de:

2 carros con 14 computadoras portátiles cada uno que se podían distribuir entre los diferentes estudiantes de un curso, 2 televisores LCD, 2 proyectores, 1 computadora portátil para el uso de profesores, 1 parlante y 2 micrófonos, algunos módems de la empresa personal con internet para cuando el wifi no

¹⁴ Las escuelas ProA comenzaron con primer año y luego fueron sumándose progresivamente los restantes hasta llegar a completar el ciclo. La Calera está completando la escolaridad en el ciclo lectivo 2021, por lo cual en diciembre del mismo tendrá su primera camada de egresados.

funcionaba y 11 calculadoras científicas. (Profesora Gamma¹⁵, E1: Junio del 2021)

El equipamiento detallado previamente fue adquirido mediante dinero de la provincia (destinado a esas compras) o mediante dinero recolectado a través de las acciones de la cooperadora escolar. Un profesor de la escuela afirma “durante el 2019 la escuela, con dinero de la cooperadora, compró parlantes, proyectores, televisores y otros dispositivos de uso común que se sumaron a los existentes” (Profesor Beta, E1: Junio del 2021).

Además de los dispositivos comprados por la cooperadora o con financiamiento provincial, la escuela ProA ha recibido computadoras personales del Programa Conectar Igualdad, que entre 2017 y 2018 entregó a los estudiantes de segundo y tercer año los dispositivos, al igual que a profesores de la escuela que no la hubieran recibido en otras instituciones. Al respecto, el ex-coordinador del programa afirma que, al desmantelarse el PCI en 2018, ProA se vio afectada, ya que contaba con las partidas de *notebook* educativas que serían entregadas y con el servicio técnico de las computadoras que ya estaban en la escuela, muchas de ellas bloqueadas o con fallas. En una comunicación personal, afirmó: “las escuelas ProA nacen en el contexto del modelo 1a1 y se contaba con este programa para la provisión de *netbooks* para los estudiantes, y el programa Aprender Conectados¹⁶ no ha entregado ninguna computadora al programa” (GS, E1: Agosto del 2019). A esa problemática, se le sumó que, reactivado el Programa Conectar Igualdad (hoy absorbido por el Plan Federal Juana Manso), “una última tanda de computadoras del PCI quedaron sin entregarse para su uso a causa de la interrupción de las clases presenciales” (Profesor Beta, E1: Junio del 2021).

Todo lo anterior demuestra, en primer lugar, que es necesario garantizar no solo la distribución de equipamientos, sino su mantenimiento, ya que muchas de las *notebooks* del PCI quedaron sin posibilidad de usarse debido a bloqueos o fallas. Pero, además, demuestra que por más que ProA sea una iniciativa provincial depende de la articulación con políticas públicas nacionales y que la interrupción de estas afecta directamente la realidad de ProA, tal como sucedió con el desmantelamiento del PCI.

La conexión a internet, necesaria para poder garantizar un uso pleno de las TD, depende de la provincia de Córdoba y, específicamente, de su Plan Conectividad Córdoba¹⁷. Sin

¹⁵ Los nombres de los profesorxs aparecen representados con letras del alfabeto griego para el resguardo de su anonimato.

¹⁶ Programa que reemplazó al PCI en 2018 durante la presidencia de Mauricio Macri y que se enfocó en la distribución de *kits* de robótica a las escuelas.

¹⁷ Plan provincial puesto en marcha en agosto del 2018 que tiene por objetivo tender cableados de fibra óptica para llevar internet a establecimientos educativos y áreas rurales, así como crear puntos de internet libre en la provincia, entre otras acciones <https://gestionabierta.cba.gov.ar/index.php/programa/conectividad-cordoba/>

embargo, “si bien la propaganda del gobierno de la provincia dice que todas las escuelas tienen conexión, esta es insuficiente y no llega a todos los sectores de la escuela, por lo cual, sirve solo a fines administrativos” (Profesor Beta, E1: Junio del 2021). Al respecto la profesora Gama agrega “sí había conexión, pero tenía muchos inconvenientes, por lo tanto, a veces eran necesarios los módems de personal que no siempre tenían saldo” (E1: Junio del 2021).

En una escuela cuyo objetivo es mejorar la relación cualitativa de los estudiantes con las TD, internet es una pieza importante. Frente a los problemas de conectividad mencionados, la escuela posee *módems* de la empresa *Personal* que tienen internet móvil, aunque no siempre tienen saldo. Por ello, en más de una ocasión, tanto profesores como estudiantes deben recurrir a sus datos móviles personales para poder llevar a cabo las distintas actividades o bien realizarlas en los hogares, lo cual, como se verá en los capítulos siguientes, tampoco es una garantía, ya que hay hogares que no cuentan con conexión *WiFi* o con datos móviles para poder destinar a actividades educativas.

3.1- PROA DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES

Analizar programas y/o políticas públicas está, inexorablemente, ligado al análisis de su puesta en práctica ¿qué es ProA desde la experiencia de los jóvenes? ¿Qué aspectos significativos reconocen en la propuesta? ¿En qué medida estas experiencias se acercan/alejan de las normativas y los documentos del programa? A lo largo de este apartado, se busca dar cuenta de esos interrogantes recuperando la experiencia de los jóvenes en relación a ProA, partiendo de las entrevistas, relatos autobiográficos y encuestas realizadas. A su vez, se articula esta experiencia con los textos y normativas del programa para analizar la puesta en práctica de la política *in situ*.

3.1.1- ¿Cómo se llega a ProA?

El programa, que inició a nivel general en 2014, arribó a la ciudad de La Calera en 2016. Los dos primeros años de funcionamiento en las sedes de Córdoba Capital, San Pedro y San Francisco se convocó a los estudiantes de sexto grado de las escuelas primarias, de la zona donde estaban instaladas las escuelas ProA, con mejores calificaciones en inglés y matemática a una reunión, con sus familias, para conocer el programa y poder formar parte. Ya en 2016, cuando inicia el primer año de La Calera, el mecanismo también fue el de convocar a estudiantes de primaria, pero sin importar los promedios. Conocer cómo y por qué llegaron los estudiantes a la escuela no solo importa en relación al deseo de estar allí, sino también a cómo y para

quiénes se gestó la propuesta: decir que es para aquellos con determinado promedio no es lo mismo que decir para todes les egresades de primaria.

La Calera, hasta la fecha, realiza una preinscripción donde cada escuela primaria tiene un cupo de aspirantes en relación al tamaño, para garantizar que todas las escuelas primarias de la ciudad puedan estar representadas. Además, se busca equiparar también la representación por sexo/género. Luego, se realiza un sorteo donde se completa el cupo máximo de 30 estudiantes y se deja al resto en lista de espera. Durante todo el proceso las familias tienen reuniones acerca de qué es el programa y cómo funciona, y el sorteo se realiza con presencia obligatoria de los aspirantes y algune representante familiar. En relación a ello, un estudiante comenta acerca del ingreso: “la mayoría de las escuelas entraron por un sorteo y como que no es que se sortea solo los mejores estudiantes porque muchos quieren entrar, sino que es todo por sorteo, se ponen los nombres y el que sale queda justo en el ProA” (Georginho, E2: Octubre del 2021). Su relato destaca la importancia de que el ingreso sea a través de un sorteo y que no esté condicionado por factores tales como las calificaciones de la primaria.

Pero, antes del sorteo, hay que querer estar. Del grupo de 29 estudiantes que respondieron la encuesta exploratoria inicial, 18 estudiantes declaran que fue su familia quién decidió que asistieran a ProA y, de ese grupo, 16 declaran haber tenido participación en la decisión. Solo una persona reconoce haber sido influenciada por une amigue y solo tres por sus docentes de la escuela primaria. Este dato demuestra que, de les 29 estudiantes que completaron el formulario¹⁸, la mayoría eligió la escuela sabiendo de antemano sus características. Sin embargo, hay casos en los cuales el gusto por la escuela fue mutando con los años, tal como expresa Joana en su relato:

Yo estoy en 4to año del colegio ProA, entre por un sorteo y pensé que me iba a gustar, pero no me gusta, son demasiadas horas y cuando tenemos muchas horas libres no nos dejan retirar, la especialidad me di cuenta que no es lo que quiero y me hubiera cambiado antes, ahora siento que ya no tiene sentido (Joana, R1: Agosto, 2019).

Así como Joana relata que no volvería a elegir ProA porque se dio cuenta, ya cursando allí, que no le gusta, Georginho relata que luego de su experiencia en ProA volvería a elegir la escuela y agrega: “sin pensarlo porque abre muchas puertas y acá en Córdoba, Argentina, se necesita muchísimos programadorxs (...). Así que sí, sí lo volvería a elegir y bueno aprovecharía más el tiempo de los años anteriores” (Georginho, E2: Octubre del 2021).

¹⁸ 29 estudiantes en total, de tercero y cuarto año de la sede elegida en el ciclo lectivo 2019, hoy quinto y sexto. Los nombres fueron modificados para mantener el anonimato.

Tanto la elección inicial, como el gusto por la escuela, están directamente vinculados a la motivación diaria que les estudiantes tienen para asistir a la escuela, e influye de manera notoria en sus trayectorias. Si bien vimos que la mayor parte de ellos tuvo participación en la elección de asistir a ProA, es posible que, como relata Joana, ese sentimiento inicial haya mutado; por ello, interesó también conocer quiénes al día de hoy piensan que van a finalizar sus estudios en esta escuela y quienes en cambio desean cambiarse. Al respecto, una gran mayoría de 24 estudiantes (sobre 29 respuestas a la encuesta, 82,7%) declara tener en mente finalizar sus estudios allí, mientras que solo una persona está decidida a cambiarse y cuatro personas se encuentran indecisas.

Por supuesto, y al igual que la elección inicial, el hecho de poder pedir el pase a otra escuela está altamente condicionado por la realidad particular de cada familia, por lo que no podríamos saber si realmente es decisión de los jóvenes o si es familiar. Actualmente, la escuela cuenta con: 26 estudiantes en primer año, 28 en segundo, 32 en tercero, 22 en cuarto, 18 en quinto y 16 en sexto. Cuando los dos cursos con los que esta tesis trabaja (actualmente sexto año y primeros egresados) comenzaron en primer año tenían 24 estudiantes cada uno, por lo cual se observa un desgranamiento de ocho estudiantes en sexto y de seis estudiantes en quinto. En el caso de sexto año, hay tres estudiantes que salieron sin pase, lo que implica que a la fecha no están en ninguna institución educativa. Otros cuatro estudiantes pidieron pase por repitencia y uno repitió pero permanece en la escuela, cursando quinto año. En el caso de quinto año, la mayoría de los pases se dieron cuando estaban en segundo y son todos ocasionados por mudanzas de las familias a zonas lejanas de la escuela que obligaron a cambiar de escuela. Es un grupo mucho más homogéneo en el que casi no hubo repitencias.

Así como el mecanismo de ingreso de los estudiantes a ProA difiere de muchas de las demás escuelas que componen la oferta educativa provincial, el mecanismo de selección docente también cambia. Cuando ProA inauguró, la convocatoria era específica para cada cargo vacante de cada sede. Para poder presentarse, los aspirantes debían tener título habilitante reglamentario y estar inscriptos en la Lista de Orden de Mérito Provincial (LOM). Además, debían redactar una propuesta de trabajo donde dieran cuenta de cómo iban a involucrar, significativamente, a los TD a su propuesta de clases en su espacio curricular y que diera cuenta de un mínimo conocimiento del contexto de la escuela. Los interesados debían inscribirse mediante un formulario *online*, donde, además, debían adjuntar el currículum vitae y la propuesta. Si pasaban el primer filtro de selección eran convocados a una instancia de entrevista personal con una comisión evaluadora compuesta por algún representante de la coordinación

de ProA, de la Dirección de Educación Secundaria y de UEPC¹⁹ (CÓRDOBA, 2014).

Hacia 2018, quienes aspiraban a cargos de coordinadores de sede, preceptores o coordinadores de curso en alguna de las sedes de ProA debían, antes de presentar sus antecedentes y la propuesta de trabajo, realizar una capacitación virtual, gratuita, a cargo del ISEP. La formación estaba orientada a que los aspirantes conocieran en profundidad el programa, sus particularidades y, de este modo, pudieran elaborar propuestas afines. Las clases fueron impartidas conjuntamente por personal del ISEP y docentes de ProA de diversas áreas.

Si bien la selección diferenciada de los docentes tiene una justificación vinculada al formato innovador de ProA, no dejó de ser un punto de crítica para numerosos colectivos de docentes que argumentaban que este mecanismo era una forma de encubrir selecciones no transparentes y que, además, vulneran derechos laborales conquistados.

Este asunto de la selección quedó resuelto cuando, en 2020, las escuelas ProA pasaron a depender de la inspección de escuelas técnicas de la provincia y, de este modo, la selección docente pasó a efectuarse por LOM provincial, aunque sigue modificándose. En 2021 “salieron memos para los nombramientos y el resto de las horas van por gestión vacantes como cualquier otra escuela” afirma LM, coordinadora de sede (E2: Agosto del 2021).

Ese traspaso significó también que dejara de estar el cargo de coordinador general del programa, reemplazado por la labor de cada inspección zonal, pero el resto de los cargos de gestión fueron mantenidos. Los coordinadores de sede pueden delegar ahora, a las inspecciones, tareas que precisan de legitimidad como la firma de los conceptos docentes, y se trabaja articuladamente entre inspección y escuela. Excepcionalmente, a causa de la pandemia, en 2021, se crearon dos cargos de tutores para ayudar a la vuelta a presencialidad que fueron ocupados por dos docentes que ya trabajaban en la escuela y que no tenían más de 20 horas cátedra (LM, E2: Agosto, 2021).

La modalidad de contratación docente, que se estipula en la Resolución Ministerial 136/14, no se modificó hasta la fecha y establece dos puntos prioritarios: continuidad pedagógica y horas institucionales que garanticen mayor permanencia en la escuela.

3.1.2- ProA: diferente de otras escuelas ¿por qué?

Antes de indagar en aquellas singularidades del programa que lo hacen diferente de otras propuestas educativas, se buscó conocer cuáles aspectos de ProA les gustan más a los

¹⁹ Sindicato docente: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

estudiantes y cuáles menos. Así, a través de encuestas y relatos autobiográficos, se vislumbra que, los aspectos que más gustan son: profesores (15 respuestas); compañeros (12 respuestas); las oportunidades que brinda la escuela (8 respuestas) y la orientación (7 respuestas). De ellos, solamente dos, orientación y oportunidades, son rasgos del programa en sí. El hecho de que la respuesta que más repeticiones tuvo haya sido la de profesores es un dato no menor, ya que desde el programa, y especialmente en la sede elegida, el equipo de coordinación pone mucho énfasis en la formación continua del plantel docente (a través de talleres) y en el bienestar de esos docentes.

En relación a las particularidades de ProA que menos gustan, las respuestas estuvieron más concentradas ya que el tiempo de clases fue la más elegida (19 respuestas), seguida del horarios de los recreos (7 respuestas) y del espacio (5 respuestas). El resto de las respuestas se comportaron de manera aislada, teniendo la mayoría solo una repetición. Respecto de las cosas que menos gustan, se registran que las tres responden a cuestiones vinculadas con el programa: las dos primeras con la organización horaria (carga horaria), y la tercera con la situación de incertidumbre edilicia que la escuela mantiene desde que comenzó a funcionar, ya que, después de la tercera mudanza, aún no se ha terminado de construir un edificio que pueda albergar a la totalidad de cursos que irán a abrirse y que cuenta con espacios comunes (patios) que no cumplen con las expectativas del estudiantado.

En la misma línea, se buscó poder conocer cuánto saben de ProA los jóvenes, sobre todo en relación a las especificidades del programa que lo diferencian de otras ofertas educativas. Al respecto, un 69% de estudiantes declaran conocer cuáles son los aspectos que diferencian a ProA de otros modelos de escuelas, y un 3% declara no conocerlos. Al pedirles que listaran esos aspectos, la respuesta con más repeticiones fue la orientación (15) seguida por el tipo de materias y la carga horaria, ambas de ocho repeticiones. Se destaca el poco nivel de respuestas en relación al sistema de evaluación por aprendizajes (solo dos repeticiones), de las tutorías (4 repeticiones) y de los clubes (1 repetición), como aspectos directamente vinculados al programa y que se diferencian de las demás ofertas educativas.

La orientación y el tipo de materias que les estudiantes tienen en ProA, son un aspecto diferencial, ya que la escuela se presenta como una instancia de formación que impacta directamente sobre el futuro laboral/profesional al otorgar el título de Bachiller en Informática²⁰. Pero, además, aparecen dos figuras que no se encuentran en otras ofertas educativas provinciales: tutorías y clubes. Las tutorías son contempladas como espacios de

²⁰ A excepción de la sede de Villa María que otorga el título de Bachiller en Ciencias Naturales con orientación en Biotecnología y la sede de San Francisco que otorga el título de Técnico en Programación

apoyo, antes del comienzo de la jornada escolar, destinados a todos los estudiantes que tienen aprendizajes prioritarios pendientes y optativa para quienes deseen reforzar. Los clubes de Ciencias, Deportes y Artes son espacios complementarios a la formación troncal que se cursan preferentemente por la tarde; y sus contenidos/actividades son elegidos en conjunto entre docentes y estudiantes buscando mantener un vínculo con el entorno de la escuela²¹.

Uno de los aspectos más significativos de ProA, que no fue nombrado por los estudiantes, es el tipo de evaluación y acreditación de saberes. En ProA, se planifica mediante aprendizajes prioritarios y complementarios que son conocidos por los estudiantes desde el primer día. Este sistema posibilita que a lo largo de todo el ciclo lectivo los estudiantes puedan ir recuperando aquellos aprendizajes pendientes, por lo cual el proceso de aprendizaje se da de manera más orgánica y contempla un tiempo mayor. Desde primer a tercer año, si los aprendizajes quedan pendientes, se pueden recuperar en instancias especiales (exámenes), pero no existe la figura de repitencia, se trabaja en un formato más orientado a la unidad pedagógica. Ya en cuarto, quinto y sexto año, hay un mínimo de aprendizajes de un mínimo de materias que deben cumplirse para poder acceder al año de cursado siguiente.

Todas las particularidades señaladas hasta aquí dan cuenta de que ProA se constituye como una oferta más dentro del abanico de ofertas educativas de la provincia, pero con marcadas modificaciones en la matriz escolar, lo cual reviste una gran importancia para este trabajo, ya que, al ser una escuela especializada en tecnologías y al tener un formato escolar innovador, podría pensarse en la influencia sobre las experiencias de los jóvenes con tecnologías.

Las juventudes tejen sus experiencias del cotidiano en relación a la presencia naturalizada de las TD, por ello, analizar sus procesos de apropiación digital en el marco de una escuela, cuya intención es mejorar cualitativamente la relación de los jóvenes con las tecnologías, se vuelve un interesante punto de partida.

En el capítulo anterior, se analizó la relación entre juventudes y tecnologías, ya en este apartado el análisis se centró en el programa ProA, en el próximo se analizarán los discursos de los jóvenes sobre sus experiencias tecnológicas en relación a sus procesos de apropiación digital.

²¹ A modo de ejemplo, en el año 2017 los estudiantes de segundo año con el profesor del Club de Deportes participaron de un proyecto de navegación a vela en Laguna Azul, en la ciudad de La Calera, lo cual les permitió vincularse con su entorno cotidiano desde otras perspectivas.

4. METODOLOGÍA

Partiendo del objetivo general de esta tesis: analizar las relaciones entre tecnologías, subjetividades y juventudes en la sociedad actual partiendo de conocer de qué manera se co-construyen las experiencias tecnológicas y los procesos de apropiación digital de los jóvenes de una escuela secundaria experimental en Córdoba, Argentina, a continuación se detallarán los procedimientos y decisiones metodológicas implicadas.

Para poder dar cuenta del análisis de las categorías propuestas, se realizó una investigación cualitativa, entendida como un proceso que se vale de distintos métodos/objetos para comprender la vida de los sujetos mediante el significado que los mismos dan a su cotidiano (KATAYAMA, 2014). Estas investigaciones parten de la noción de que la realidad se construye socialmente y que es tarea de los investigadores de ciencias sociales la interpretación de la misma (FLICK, 2015).

Aun teniendo estos *a priori*, la investigación cualitativa no es sencilla de definir y tiene diversas acepciones dependiendo de cuáles autores la trabajen. Desde la óptica de Mason (1996), estas investigaciones se fundan en: la interpretación, la producción de datos flexibles y sensibles y el uso de diversos métodos de análisis que posibilitan la comprensión de las complejidades y los detalles de la realidad social.

Por su parte, Marshall y Rossman (1999) la definen como investigaciones de tipo pragmáticas, interpretativas y que, al acercarse al estudio de los fenómenos sociales, hacen hincapié en las experiencias personales. Otros autores destacan el carácter hermenéutico e inductivo, resaltando la importancia que tiene el estudio de los significados (MAXWELL, 1996) y como prioriza la profundidad sobre la cantidad y la extensión, captando las sutilezas de la vida diaria a través del análisis experiencial (VASILACHIS de GIALDINO, 2006).

Denzin y Lincoln (1994) destacan que las investigaciones cualitativas son situadas, multimetódicas e interpretativas. Intentan dar a los fenómenos significado pero a través, primero, de la interpretación que las personas hacen de los mismos. Es un acto de comprensión de la realidad subjetiva.

Desde que se pretende analizar la relación entre la construcción de las juventudes y las tecnologías digitales en la actualidad, entendemos que deben priorizarse los estudios que permitan una comprensión de las acciones de los sujetos *in situ* y desde su propia mirada (KATAYAMA, 2014), permitiendo así una inmersión en sus cotidianos (MACEDO, 2015) y

centrando el foco en el papel que juega la subjetividad en los procesos de investigación. A través de la investigación cualitativa, se podrá analizar lo que ocurre en el mundo real, considerando la complejidad y sensibilidad de los contextos y la intimidad que existe entre quien investiga y aquello que es investigado (HAMMERSLEY, 2013).

El foco de este trabajo está puesto en el análisis y la comprensión de las experiencias de los sujetos y en cómo ellos mismos realizan una reconstrucción de las mismas al momento de compartirlas. Es por ello que se trabajó desde el enfoque de la fenomenología social (SCHUTZ, 1972). Primeramente, cabe destacar que Alfred Schutz ([1974] 2003) parte de los postulados fenomenológicos propuestos por Edmund Husserl (1962) para realizar un giro ontológico, volcando la fenomenología al estudio de lo social (PÉREZ VARGAS, NIETO BRAVO y SANTAMARÍA RODRIGUEZ, 2019). Si bien no es objeto de este capítulo desarrollar la diferencia entre ambos autores, es necesario destacar que la diferencia clave es que Husserl propuso el estudio del fenómeno intersubjetivo en relación a la conciencia, mientras que la fenomenología schutziana se centra en el estudio de lo intersubjetivo ligado a los otros con quienes se comparte el mundo de la vida, y, por ello, son centrales para él las experiencias que se desarrollan dentro de lo social (MIELES BARRERA, TONON y ALVARADO SALGADO, 2012).

Se trabajó desde tal enfoque, debido a que se trata de un estudio sociológico que analizó los fenómenos sociales de los sujetos, afirmando que el hecho de recordar y reconstruir las experiencias vividas, y pensar sobre ellas, es parte de la investigación de los fenómenos. A través de este estudio, se comprenden los significados de las conductas y las acciones sociales, partiendo siempre desde la perspectiva significativa de los sujetos (FERREIRA CEZAR y CRUSOÉ, 2021; AMADO, 2014). La fenomenología social es “una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas en el que prima el sentido común” (MIELES BARRERA, TONON y ALVARADO SALGADO, 2012, p.216). Entiende que las personas que viven en el mundo social atribuyen significados a sus acciones y experiencias, y reconoce estos significados como su objeto de estudio.

La compra de un celular, la entrada a un grupo virtual, el uso de ciertos dispositivos: todo ello forma un conjunto de experiencias de vida de los jóvenes partícipes de esta tesis y, a través de la fenomenología social, puede determinarse su significado, mediante la escucha y el análisis que las mismas personas realizan sobre sus vivencias (AMADO, 2014). No obstante, al hablar de experiencias situadas dentro del mundo de la vida de los sujetos, debe hacerse hincapié en que no se trata de experiencias homogéneas, por ello la fenomenología social debe estar

acompañada de métodos que permitan tener en cuenta los contextos de cada una y las realidades múltiples y diversas de las que son parte (AMADO, 2014). Por ello, a continuación, se describirán los métodos que se pusieron en práctica para la elección del grupo de jóvenes y para la construcción y posterior análisis de los datos.

4.1 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Elegir quiénes serán los sujetos partícipes de las investigaciones es, quizás, una de las tareas más desafiantes y complejas de las ciencias sociales. En este caso, la decisión parte de antecedentes de investigación de la autora en temáticas similares ya que, desde 2017, trabaja con el mismo universo de sujetos, a quienes, además, conocía desde 2016 por haber sido su docente de Educación Física en la escuela secundaria. Todos estos detalles atañen a la investigación, debido a que demuestran, en primer lugar, una cercanía e intimidad entre los investigadores y los sujetos y, por otro lado, denotan la intencionalidad en la selección de los mismos para participar. Además, pretendiendo realizar trabajo de campo que demanda mucho tiempo y mucha cercanía con el universo a investigar, es necesario que se tenga en cuenta a la hora de decidir dónde se trabajará que el lugar posibilite un acceso fácil y que no presente trabas a la hora de realizar las tareas.

La intencionalidad a la hora de elegir los sujetos están presentes en las ciencias sociales y su justificación radica en que los estudios no pretenden realizar generalizaciones, sino más bien centrarse en las singularidades. Este muestreo, también llamado de conveniencia (KATAYAMA, 2014), se basa en la selección arbitraria que los investigadores realizan de los sujetos que componen la muestra. Además de los intereses de quienes investigan, al trabajar sobre la reconstrucción de las experiencias subjetivas de los sujetos, es primordial que haya un deseo de participar en la investigación, por lo tanto, un muestreo intencional tiene que estar fundado en una elección racional y en la motivación de los invitados a participar (MACEDO, 2004)

La muestra de esta investigación quedó conformada entonces por 29 estudiantes que cursaban tercer y cuarto año en la escuela secundaria ProA sede La Calera en el ciclo lectivo 2019, fecha en la que comenzó el trabajo de campo²². Más adelante se describirán con mayor

²² Cabe destacar que a la fecha los estudiantes más grandes ya no se encuentran en la escuela porque culminaron su formación en el ciclo lectivo 2021. En el ciclo lectivo 2022, se egresarán los estudiantes que estaban en tercer año cuando comenzó este trabajo. Aún así, el contacto entre los investigadores y los sujetos continúa, ya que existe una comunicación mediada por artefactos digitales que lo posibilita. El resto de los actores implicados como gestores, coordinadores y docentes permanecen hasta hoy en la institución.

detalle cuántos de esos 29 estudiantes respondieron a cada herramienta de recolección de datos. Al momento de comenzar esta investigación, los estudiantes estaban comprendidos en un rango de edad que iba desde los 14 a los 18 años y se encontraban en situación de estudiantes regulares de la escuela. Es un grupo heterogéneo, que pertenece a la clase media/media-baja de una ciudad serrana en el interior de Córdoba, Argentina. En todos los casos, se registran condiciones habitacionales que cumplen los requerimientos mínimos así como un acceso a diversos artefactos tecnológicos y a internet, puntos centrales para esta tesis.

Se seleccionaron estos dos cursos (tercero y cuarto año) fundamentalmente por su trayectoria escolar: a la fecha, eran los estudiantes que mayor tiempo habían transcurrido dentro de la escuela ProA. Estas escuelas, como se describió en el capítulo tres, crecen vegetativamente por lo que se fueron abriendo los cursos a medida que se avanzó en el tiempo. En 2019, los cursos más altos del nivel secundario eran tercer y cuarto año. Además de la trayectoria en cuanto a lo temporal, estos cursos vivenciaron las dos mudanzas de edificio de la escuela, la apertura de la escuela primaria y el jardín y el cambio de régimen académico del 2018; factores que los distinguen de los otros cursos. Además, la elección de seguir trabajando con estos cursos se basa en la necesidad de poder profundizar aquellos conocimientos que se comenzaron a construir en torno a qué es ser joven hoy, en medio de la vorágine digital, y cómo la escuela ProA influencia esas experiencias. Continuar con la misma muestra nos da la posibilidad de poder abordar con mayor nivel de profundidad el análisis de la relación entre tecnologías digitales y juventudes en esos sujetos específicamente y de continuar con el desarrollo de líneas de investigación que se desprenden de esos primeros estudios.

Al momento de iniciar el trabajo de campo, todos los estudiantes de ambos cursos habían sido informados acerca de la investigación, el contexto y sus objetivos, a través de un video que filmó la autora y que fue compartido por la coordinadora de sede. Luego de ese video, se pidió a los estudiantes que aquellos que estuvieran interesados respondieran el cuestionario exploratorio –se detalla más adelante– y que, quienes no sintieran el deseo de formar parte, no lo hicieran. Así, el *corpus* de datos de la tesis está formado por las producciones de estos 29 sujetos a través de diversas herramientas de producción y durante el tiempo en que se desarrolló el trabajo de campo empírico, desde 2019 a 2022.

Además del trabajo con los estudiantes, se realizaron durante el mismo período distintos acercamientos con el personal de la escuela y del programa (gestores, coordinadores, docentes, tecnólogos, etc) a los fines de poder comprender de manera más acabada el contexto de trabajo. Si bien no se trabajó con las experiencias de estos sujetos, su participación fue relevante para

comprender el día a día de la escuela y sus vicisitudes; todo ello se describe más acabadamente en los apartados siguientes.

4.2 PRODUCCIÓN DE DATOS

Al situarnos en un enfoque fenomenológico social, afirmamos que los datos no se recogen, sino que se construyen. Se trabaja con las experiencias de vida de los sujetos, con las interpretaciones que ellos hacen de sus propias prácticas y vivencias y los significados que les otorgan, y sobre eso se realiza la interpretación o comprensión fenomenológica propiamente dicha, llevada a cabo por los investigadores. Por ello, no es posible hablar de recoger datos que están pasivamente a la espera de que ello suceda, sino que es necesario enfatizar en el carácter de producción que reviste toda investigación en ciencias sociales, producción en doble sentido: en la reconstrucción de las experiencias que realizan los mismos jóvenes y en el análisis de las mismas que realizan quienes investigan.

Aclarado ello, a continuación, se describirán los instrumentos de producción de datos que fueron implementados en esta tesis desde 2019 a 2022, la cantidad de sujetos que participó en cada uno y la relación de cada instrumento con los objetivos específicos de la tesis.

En primer lugar, se implementó un **cuestionario cerrado y online**, a través del uso de la plataforma *Google Chrome*²³. Este sirvió como un primer acercamiento a la muestra de jóvenes que, si bien eran conocidas de la autora, pudieron, a través de sus respuestas, dar información relevante para poder formular las preguntas y los tópicos que guiaron las entrevistas posteriores y permitieron, a su vez, acceder a descriptores de sus contextos socioeconómicos de vida, relevante para poder analizar el contexto de vida de cada uno.

Este formulario²⁴ se envió a través del *link* a la coordinadora de sede y ella lo compartió con los jóvenes de tercero y cuarto año. Estuvo abierto para recibir respuestas desde agosto a noviembre del 2019. Su estructura se basó en tres grandes ejes: contexto de vida de los jóvenes, escolaridad en ProA y acceso a las TD. Su implementación fue clave para el trabajo con los objetivos específicos dos y tres de la tesis, a saber: Comprender la relación entre tecnologías y juventudes en las sociedades actuales y Describir el programa ProA desde una doble dimensión;

²³ Si bien, desde la construcción de esta investigación, se defiende el acceso, conocimiento y uso del *software* libre, el formulario se llevó a cabo a través de la plataforma disponibilizada por *Google Chrome*, ya que es una plataforma amigable y conocida por los estudiantes y los docentes que colaboraron en su implementación. Ello aseguró no tener obstáculos a la hora de recibir las respuestas de los estudiantes y no demorar innecesariamente el proceso.

²⁴ El formulario, tal como fue presentado a los jóvenes, se encuentra disponible en el siguiente enlace: [Formulario](#)

por un lado, desde la dimensión teórica (documentos); por otro lado, desde el discurso de los actores.

En el primer eje, se buscó indagar sobre su contexto socioeconómico familiar (con quiénes vivía, dónde, cuántas veces se había mudado), sobre la infraestructura de sus hogares (tipos de vivienda, acceso, comodidades) y sobre la economía del hogar (quienes trabajan, en qué condiciones, si son beneficiarios de ayudas sociales o de becas escolares, entre otras). Todo ello teniendo como modelo, aunque reducido por la envergadura de la tesis, a la encuesta permanente de hogares²⁵ (EPH) realizada en Argentina. En relación a la escolaridad en ProA, se preguntó sobre la elección de la escuela, las diferencias con sus escuelas anteriores, las diferencias con otras escuelas conocidas, los aspectos más relevantes del programa, las cosas que les gustan y las que no y el deseo de terminar allí su escolaridad. Por último, con respecto a las tecnologías, se pretendió obtener información sobre su acceso, a qué edad, en qué circunstancias, qué tecnologías tienen actualmente, tiempos y espacios de usos, tipos de dispositivos.

A través de la implementación del cuestionario, se recabaron 29 respuestas, una por cada joven, que fueron de tamaño importancia para conocer más en profundidad a la muestra y poder usar esa información para la construcción de las demás herramientas de construcción de datos. Aunque fue relevante la información obtenida, se cree que, si el cuestionario pudiera haberse realizado *in situ*, con un método analógico de respuestas en papel o aún en computadora, pero con la presencia de los investigadores en el campo, se hubieran obtenido un mayor número de respuestas. Aunque es una limitación, no se cree que ello afecte a la tesis en general, ya que, al trabajar desde el enfoque cualitativo y fenomenológico social, lo que se busca no es una gran cantidad de caudal de datos sino un abordaje múltiple y profundo de los casos singulares.

En paralelo a la implementación del cuestionario *online*, y con la ayuda del profesor de Lengua y Literatura, Nicolás Gigonetho, se le pidió a los jóvenes que quisieran, dentro de la muestra de 29, que escribieran dos **relatos autobiográficos**. Los mismos podían ser escritos en soporte analógico o digital y ser compartidos mediante foto, documento adjunto o mensajería instantánea, dando así la posibilidad de que todos los que quisieran pudieran participar.

Esta herramienta pretendió dar cuenta de los objetivos específicos dos y cuatro, a saber: Comprender la relación entre tecnologías y juventudes en las sociedades actuales e Indagar en

²⁵ Es un programa nacional de producción sistemática y permanente de indicadores sociales que lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), que permite conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población.

la relación de los jóvenes con las TD a través del análisis de los principales tópicos o emergentes temáticos derivados de la presencia de las tecnologías en su cotidiano.

El tiempo que se dio para la escrita fue desde julio a septiembre del 2019 y no se pidió la resolución de ninguna consigna obligatoria; se les dijo a los jóvenes que deberían escribir dos relatos: uno que contemple sus experiencias de vida en relación a su familia, su contexto geográfico, etc. En otro, deberían hablar de su acceso y relación con los diferentes artefactos tecnológicos, sobre todo de aquellos que tienen en sus casas. Además, se les dijo que podrían incluir otros recursos comunicativos si quisieran, por ejemplo imágenes, fotos, audios. Es preciso resaltar que ninguno hizo uso de esta posibilidad.

Comprendiendo que nadie puede ni debe ser obligado a narrar sus experiencias de vida, esta actividad fue de carácter voluntario. Una vez que el tiempo finalizó, se juntaron todos los textos enviados (la totalidad llegó por correo electrónico) y se confeccionó un solo archivo de texto para facilitar su posterior análisis²⁶. El *corpus* se compuso finalmente de 14 relatos enviados por siete jóvenes, mezclados entre los dos cursos de la muestra. Se les pidió que se colocaran un nombre ficticio para poder nombrarles y, en caso de que no lo hubiera escogido se les asignó uno. Una vez que el archivo estuvo armado, se les envió el relato a cada uno y se le preguntó si deseaban modificar o agregar algo, a lo que todos respondieron negativamente.

Afirmamos que esta herramienta metodológica resultó de especial interés para esta tesis, ya que una investigación fenomenológica social pretende interpretar los significados que las personas dan a sus experiencias de vida y, entendiendo los relatos como expresiones narrativas, como “un proceso de comunicación de la experiencia y de constitución del propio sujeto de la experiencia por la narración” se pudieron reconstruir las experiencias que nos fueron narradas (MACEDO, 2015, p.21, traducción nuestra).

Además, coincidiendo con Schutz (1972), cuando afirma que nadie puede interpretar o ser consciente de una determinada vivencia mientras la misma transcurre, sino una vez que esta se encuentra en el tiempo pasado, destacamos la importancia de dar a los jóvenes un espacio de reconstrucción de estas experiencias mediante la escrita de sí y en un espacio libre de las tensiones que podrían producirse en una interacción cara a cara.

Más allá de los cuestionarios y los relatos, se consideró importante poder escuchar la voz de los jóvenes, poder analizar sus experiencias desde la interpretación que ellos hacen de las

²⁶ El archivo que contiene el corpus de relatos puede ser consultado en el siguiente enlace: [Relatos](#)

mismas. Para ello, se realizaron **entrevistas semiestructuradas** a 12 jóvenes. De la muestra inicial de 29, se fueron realizando las entrevistas, de manera voluntaria, hasta que se llegó a un punto de saturación, es decir, cuando no emergen categorías nuevas (KATAYAMA, 2014).

Coincidimos con Ferreira Cezar y Crusoé (2021) cuando afirman que “la entrevista se justifica como un elemento esencial para el alcance de los datos en esta investigación porque posibilita comprender el contexto (...) el significado (...) y el proceso (...) sentido por quien vivencia el fenómeno (traducción nuestra, p.8). En la fenomenología, la entrevista es necesaria para poder acceder a la interpretación de los fenómenos que solo aquel que los vivencia puede hacer, ya que ninguna persona, por más conocimiento de otra que tenga, puede dar a las acciones el significado que les da quien las vive (SCHUTZ, 1972).

Las entrevistas estuvieron centradas en poder responder a los objetivos específicos dos, tres y cuatro, a saber: comprender la relación entre tecnologías y juventudes en las sociedades actuales; describir el programa ProA desde una doble dimensión; por un lado desde la dimensión teórica (documentos) y por otro lado desde el discurso de los actores e, indagar en la relación de los jóvenes con las TD a través del análisis de los principales tópicos o emergentes temáticos derivados de la presencia de las tecnologías en su cotidiano. Sin embargo, no se limitaron solo a ello, ya que se considera que fueron claves también para poder abarcar los fenómenos estudiados (construcción de la identidad juvenil, apropiación digital y experiencias tecnológicas) desde una mirada global y profunda.

Para la realización de las entrevistas, se mantuvieron los nombres ficticios escogidos por los jóvenes y, en caso de que alguno no tuviera, se le asignó uno. Se realizó una guía de preguntas que, más bien, funcionó como una orientación mediante tópicos centrales y que fue construida a partir de los datos que estaban siendo construidos mediante las demás herramientas y a partir también de las referencias teóricas utilizadas así como de ciertos antecedentes teóricos tales como: Benitez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano (2014), Morales (2017) y Ficoseco (2018). Esta etapa transcurrió durante el mes de octubre del 2019 y se utilizó el espacio escolar para poder realizarlas, dado que posibilitó el encuentro entre los jóvenes y la investigadora en un espacio conocido y confortable. Las entrevistas fueron grabadas con el celular, previo aviso a los entrevistados, y una vez desgrabadas en la computadora, sin auxilio de *software* específico, se compilaron en un solo archivo de texto para facilitar su posterior lectura y análisis²⁷.

²⁷ El archivo de texto con el *corpus* de las entrevistas puede consultarse en el siguiente enlace [Archivo de entrevistas](#)

Las preguntas de orientación se dividieron en tres grandes ejes:

- Experiencias previas: primeros accesos (edad, dispositivos, contexto, prácticas de uso) conversión de actividades a la digitalidad, dinámica familiar en presencia de dispositivos, intereses y deseos de acceso.
- Experiencias actuales: dispositivos (cantidad, calidad, variedad, división de tareas, usos individuales o compartidos, prácticas de uso) dinámicas familiares y reglas, conocimiento y manejo técnico.
- Experiencias en relación a ProA: dispositivos que se usan, cómo, dónde y cuándo, conocimiento de compañeros y docentes, trabajos individuales o grupales, relaciones de enseñanza mediadas por dispositivos, uso de tecnologías en la escuela, pero no vinculados a las clases, acceso a dispositivos en la escuela, computadoras de conectar igualdad.

Cabe destacar que, ya que el contacto entre los investigadores y los jóvenes es fluido y permanente, se realizaron dos entrevistas más, a dos jóvenes, de manera online –vía *whatsapp*– durante 2021 y dos más durante el 2022, con el mismo soporte técnico. Estas sirvieron para poder ampliar algunas informaciones que estaban presentes en sus entrevistas iniciales, pero de manera superficial y se incluyeron en el mismo *corpus*.

Como se mencionó anteriormente, se realizaron a su vez entrevistas exploratorias a los funcionarios y coordinadores del programa, no para responder puntualmente a cuestiones determinadas, sino para poder construir un contexto de análisis con mayores informaciones, que permita poder abordar los fenómenos de mejor manera. Así, se entrevistó a tres funcionarios del programa (coordinador general, coordinadora de sede, tecnóloga educativa) y a tres docentes, de modo digital (*mail* o *whatsapp*) entre junio del 2019 y septiembre del 2021, recalcando que todos han sido entrevistados más de una vez en diferentes momentos dentro de ese plazo.

Concluyendo, luego de la implementación de los instrumentos metodológicos, se construyó un *corpus* de datos compuesto por: 29 respuestas al cuestionario inicial, 14 relatos

autobiográficos, 12 entrevistas a jóvenes y entrevistas a seis miembros docentes y no docentes de ProA²⁸. A continuación, se explicará detalladamente cómo se procedió a su análisis.

4.3 ANÁLISIS DE DATOS

Una vez creado el *corpus* de datos se procedió a su análisis. Para ello, se utilizó el análisis de contenido (en adelante AC), y se pretendió arribar a los significados implícitos en los datos, técnica que dialoga con el enfoque de esta tesis, el fenomenológico social.

El análisis de contenido es, desde Bardin (1986), un conjunto de técnicas que se encarga de tratar las informaciones contenidas en los textos y que tiene como fin obtener ciertos indicadores que permitirán la inferencia de conocimientos no solo del contenido de los mensajes, sino de su contexto de creación. Según Berelson (1952), se trata de una técnica de investigación documental que busca crear un conjunto de categorías de significación. Estos significados no están en la superficie, sino más allá de lo visible, a la espera de ser desocultados mediante el análisis (Amado, 2014).

Krippendorff (1990), agrega que el análisis de contenido es una “técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Se ocupa del significado simbólico de los mensajes de una manera sistemática y objetiva (KRIPPENDORFF, 1990). Ya Bauer y Gaskell (2008) lo definen como una técnica de análisis textual que surge de las ciencias empíricas y que propone una combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, un híbrido entre ambas. Es, “una construcción social que lleva en consideración alguna realidad” (BAUER y GASKELL, 2008, p.203).

Desde esta tesis acordamos con esta última definición en la medida en que afirmamos no poder olvidar el contexto de producción de texto ni la realidad social que le subyace: las experiencias de los sujetos no solo son vividas dentro de un marco social, sino que la reconstrucción que los sujetos hacen de estas también son hechas a partir de un marco referencial de significados. Sin tener un conocimiento, por lo menos mínimo, de este marco, los investigadores estarían interpretando a ciegas: es necesario poder encuadrar las narrativas experienciales dentro de un marco mayor que posibilite su entendimiento. Además, debido al

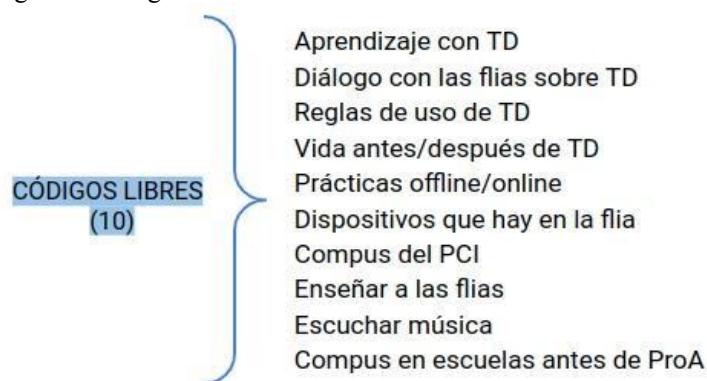
²⁸ Todas las entrevistas realizadas, tanto de docentes como de estudiantes, serán citadas con el siguiente formato: Nombre, Número de entrevista o relato (E o R respectivamente), Mes y Año en que se realizó. A modo de ejemplo: Little.Sasa, E1: Octubre del 2019, o, Joana, R1: Julio del 2019.

objeto de estudio que aquí nos convoca, marcamos distancia con aquellas posturas que definen al AC como una técnica de investigación cuantitativa; si bien es cierto que pueden hacerse análisis que solo atiendan a estos indicadores (por ejemplo de frecuencia), en esta tesis, se realizó un análisis basado en las categorías, con mayor proximidad a un análisis temático que a uno que contemple solamente indicadores objetivos (MIELES BARRERA, TONON y ALVARADO SALGADO, 2012).

A continuación, se detalla cómo fue implementada esta técnica en esta tesis, desde la construcción del *corpus* de datos hasta arribar a los resultados.

En primer lugar, se organizó de manera sistemática (FERREIRA CEZAR y CRUSOÉ, 2021) el *corpus* de datos construido a partir de las herramientas metodológicas. Para ello, se desgrabaron las entrevistas y se crearon dos archivos de texto: uno con las entrevistas²⁹ y otro con los relatos autobiográficos³⁰. Teniendo esos dos archivos, fueron cargados a la plataforma de análisis cualitativo *WebQDA*³¹ y se hizo una lectura general, para el análisis temático, de la que fueron emergiendo las categorías principales de análisis, detalladas a continuación:

Figura 2: Códigos libres



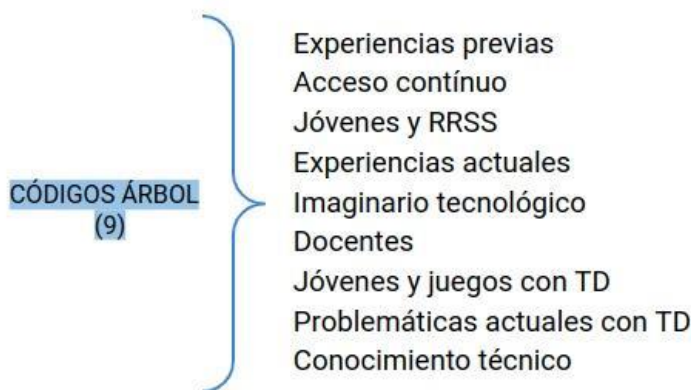
Lista de los 10 códigos libres creados en el primer nivel de análisis
Fuente: elaboración propia

Figura 3: Códigos árbol

²⁹ El archivo puede ser consultado en el siguiente enlace: [Entrevistas ProA](#)

³⁰ El archivo puede ser consultado en el siguiente enlace: [Relatos ProA](#)

³¹ webQDA es un software para apoyar el análisis de datos cualitativos en un entorno colaborativo y distribuido. Como funciona por medio de una plataforma corre en cualquier tipo de sistema operativo y no utiliza el almacenamiento de la computadora, ya que todo queda almacenado en los repositorios *online* del *software*. Web oficial: <https://www.webqda.net/o-webqda/?lang=es>



Lista de los nueve códigos árbol creados en el primer nivel de análisis
Fuente: elaboración propia

Como se refleja en las figuras anteriores, emergieron dos listas de categorías principales: por un lado, la lista de códigos libres, que son aquellos de los cuales no se desprende otro tópico, son variables individuales. Por otro lado, diez códigos árbol, que son aquellos que van entrelazándose con otros, creando familias de categorías.

Luego de ese primer nivel, se realizó una lectura vertical de cada texto que compone cada archivo, para poder identificar en cada uno esos códigos previos. En relación a los códigos libres, se marcaron las referencias en los textos y, en relación a los códigos árbol, se continuaron las ramas, a través de la identificación de las subcategorías.

Al terminar esa lectura vertical, se procedió a leer de manera horizontal todo el *corpus*, es decir, a reagrupar los textos para leer el conjunto ya teniendo identificados los códigos de análisis. Esa lectura global permitió ver cómo se relacionaban los códigos entre sí en relación al total del *corpus* y, además, permitió establecer el eje por medio del cual se ordenarían las categorías para el análisis.

Una vez terminada la lectura horizontal, se procedió a categorizar. Para ello, se utilizó la técnica de “montones” citada por Bardin (1986) que es cuando el sistema de categorías es “resultante de la clasificación analógica y progresiva de los elementos (...) la entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación” (p.92). Se escogió esta técnica, ya que, al ser una investigación fenomenológica, se considera necesario dejar que el mismo campo empírico provea las categorías para poder interpretar los fenómenos estudiados, sin imponer de antemano un sistema de categorías objetivo y siendo flexibles a todo lo que pueda ser hallado durante todo el proceso de análisis, realizando no uno sino varios recorridos por los textos.

Contemplando el objetivo específico número cuatro: indagar en la relación de los jóvenes con TD a través del análisis de los principales tópicos o emergentes temáticos derivados de la presencia de las tecnologías en su cotidiano, se pensó al análisis dividido en tres grandes secciones: 1) qué hacen con TD; 2) qué saben de TD; y, 3) qué piensan/sienten en relación a las TD.

En los próximos dos apartados, se exponen estos resultados, donde, constantemente, se articulan estas categorías surgidas del análisis de contenido y las teorías trabajadas en los capítulos uno, dos y tres.

5. “ESTOY TODO EL DÍA CON EL CELULAR EN EL BOLSILLO”

[¿qué hacen los jóvenes con tecnologías digitales?]

Como pudo advertirse en los capítulos previos, la popularización de las TD en las sociedades ha aumentado de manera significativa. De los 7.91 billones de personas que hay en el mundo, se estima que 4.95 billones (62.5%) están conectadas a internet y que unos 5.31 billones, el 67.1%, son usuaries de teléfonos celulares³². En Argentina, los datos registran que habría más celulares que personas, en un 122.9%, siendo el dispositivo que más se usa (97.4%), mientras que les usuaries de internet representan 83%³³.

De todas las personas que conforman esas estadísticas, son los jóvenes entre 15 y 34 años quienes más utilizan las TD y se conectan a internet (88%) y se estima que insumen entre siete u ocho horas diarias en contacto con algún dispositivo o navegando. Eso ubica a Argentina como el quinto país, a nivel mundial, en tiempo de uso (TARULLO, 2020).

Sin embargo, aun a sabiendas de esos altos niveles de presencia tecnológica, debe advertirse que el acceso no es total y que aún se observan ciertos sectores de las poblaciones atravesados por las brechas digitales, sobre todo en zonas rurales y países periféricos. Además, dentro de las mismas sociedades el acceso no se reparte de forma equitativa: los quintiles de mayor ingreso suelen tener un abanico de posibilidades técnicas al cual otros sectores difícilmente acceden sin intervención estatal.

En los jóvenes de ProA, se registra que, si bien hay un acceso a las TD desde la infancia, alrededor de los siete u ocho años y que continúa a medida que crecen, el acceso es heterogéneo y hay un distanciamiento marcado con respecto al tipo ideal planteado desde la bibliografía, que refiere a países centrales o bien a las clases altas del resto del mundo. Uno de estos puntos de distancia puede marcarse desde el tipo de dispositivo al que se accede: una gran mayoría lo hace a través de dispositivos heredados de familiares y se trata de dispositivos viejos o desactualizados. De 12 entrevistades, ocho tuvieron su primer acceso a las TD a través de un celular, mientras que cuatro lo hicieron con computadoras de escritorio.

En el caso de las computadoras, fueron dispositivos nuevos, adquiridos por las familias por considerarlas un bien necesario en ese momento, sobre todo para brindar mayores herramientas para la educación de sus hijos, lo que refleja una creencia en la utopía pedagógica y tecnológica como forma de superar la pobreza o de ascender en la escala social (WINOCUR,

³² <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>

³³ observatoriodemedios.uca.edu.ar/6010-2/

2009). Además, estas computadoras llegaron en ocasiones especiales como Día del Niño o Navidad, colocando a la tecnología como algo a ser regalado, deseado.

Ocho jóvenes, en cambio, accedieron por primera vez a las TD a través de celulares, que en ese entonces aún no eran *smartphones* y solo en un caso se trató de un dispositivo nuevo: el resto fue heredando los que descartaban otros en su familia cuando actualizaban sus equipos. Así, ese acceso comenzó ya en condiciones de desigualdad al acceder a celulares que en muchos casos estaban desactualizados o tenían alguna falla, marcando un quiebre con respecto al tipo ideal bibliográfico.

Reconociendo estas particularidades del contexto, que se insertan en el mapa global de la gran popularización tecnológica descrita líneas arriba, en este apartado se realizará un análisis de qué hacen los jóvenes de ProA con las TD a través de los siguientes tópicos o categorías emergentes: reconversión de las prácticas *offline* y *online*, experiencias actuales con TD y jóvenes en relación a las Redes Sociales Digitales (RRSS).

Si bien todos los jóvenes entrevistados accedieron a las TD en una franja etaria que va desde los siete a los once años, es posible advertir un quiebre en sus dinámicas de vida desde que las TD irrumpen: reconocen prácticas que dejaron de hacer, otras nuevas posibilitadas por el acceso y, sobre todo, prácticas que ya realizaban desde antes, pero que adquirieron nuevas formas desde la llegada de las TD.

Cuando se les preguntó cuáles eran los puntos más significativos de ese quiebre, las respuestas coincidieron en que antes de las TD no había tantas distracciones, no se escuchaba tanta música y tenían mayores dificultades de comunicación. Es curioso que aparecen en los relatos alusiones a las tecnologías como “vicio”, “adicción”, “pérdida de tiempo” que, si bien podría pensarse están orientadas por la mirada y el discurso adulto, aparecen en la propia lectura que realizan los jóvenes de su relación con la TD y de la relación de sus pares, advirtiendo que tal o cual persona está “adicta” al celular (LEMUS, 2017).

La mejora en las posibilidades de comunicación resultan un aspecto clave por dos motivos: por un lado, las familias posibilitaron el acceso a los celulares porque necesitaban comunicarse con sus hijos que al crecer iban ganando mayor autonomía y libertad para estar fuera de sus casas. El relato de Little.Sasa lo refleja, cuando explica por qué su mamá le dio un celular: “mi mamá, con esa función, para que le avisara a que hora iba a volver, con quién, si estaba bien, eso era lo principal” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

El caso de Violeta es particular, ya que cuenta que su mamá le había sacado el celular que tenía por considerar que estaba volviéndose adicta, pero, al iniciar la secundaria, consideró que era importante que pudiera estar comunicada: “apenas empezaron las clases tenía mi celu

porque lo necesitaba, porque estaba muy lejos de mi casa, entonces necesitaba estar en contacto con mi mamá por si me faltaba algo o me pasaba algo” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Marcos agrega que el celular le permitió poder cambiar los planes mientras transcurrían: “y antes del celular yo le tenía que decir antes de que yo salga dónde iba a estar. Ahora por ejemplo yo podía decir si estaba en la plaza y si me iba, no sé, a la casa de un amigo, me dio más libertad” (Marcos, E1; Octubre del 2019). Los ejemplos anteriores coinciden con lo expuesto por Rosalía Winocur (2009), quien afirma que los celulares se han vuelto claves para mantener una cohesión imaginaria con nuestro círculo cercano cuando se está fuera de casa y que se erigen como el principal medio de comunicación entre padres e hijos.

Más allá de poder comunicarse, los jóvenes reconocen actividades nuevas que surgieron desde el acceso a las TD, entre las cuales se destacan la edición de fotos, filmar y fotografiar, escuchar música, usar RRSS, subir archivos a las nubes (repositorios digitales de información) y hacer uso de ciertas utilidades como calculadora, bloc de notas o agenda de los celulares. Estas actividades marcan un acercamiento con el tipo ideal, ya que las respuestas se alinean con los principales usos que los jóvenes hacen de las TD, como se verá más adelante.

En relación a prácticas que dejaron de hacer con la irrupción de las TD, hay un amplio consenso en la pérdida de capacidad para entretenerse con otras cosas que no sean el celular y en que dejaron de jugar “afuera” (patios, plazas, calles) cuando llegaron los dispositivos. Con respecto a jugar afuera, la mayoría relata que, desde la llegada de computadoras y celulares, se volvió más atractivo quedarse jugando, ya sea de manera individual o en red. Aun así, Joana reconoce que la pérdida de los espacios lúdicos públicos no estaría vinculada solamente a la penetración tecnológica, sino también a una creciente inseguridad, “y está todo mucho más peligroso. Yo en mi barrio podía estar hasta la noche, en la esquina, y nadie me hacía nada” (Joana, E1: Octubre del 2019). Ello es significativo, ya que se suele demonizar a las TD y considerarlas la principal causa de pérdida de ciertos tipos de recreación, aun cuando otros factores podrían estar implicados.

Más allá de las prácticas que comenzaron o dejaron de hacer, quizás lo más significativo sea ver cómo la llegada de las TD generó en las vidas de los jóvenes quiebres en su forma de hacer las cosas, resignificando prácticas, demostrando que existe una apropiación de esas tecnologías en su cotidiano. Rosalía Winocur (2009) afirma que las TD, más que cambiar la vida de las personas, tienden a reforzar usos característicos de la edad, clase social o cultura de las personas que existían previamente. Demostrando que no son las TD las que cambian las vidas de las personas, en un sentido unilateral, sino que los usos sociales van modificando también a los diversos dispositivos (WINOCUR, 2009). No se trata, en síntesis, de una

sustitución de ciertas prácticas por otras, sino de una modificación en la forma de realizarlas (RIVERÓN RODRIGUEZ et al, 2022).

Entre las principales prácticas que les jóvenes reconocen resignificadas desde el acceso a las TD se encuentran: la realización de tareas escolares, el consumo cultural (música, videos, libros) y la organización de encuentros cara a cara.

Con respecto a las tareas escolares, les jóvenes asocian las TD a la rapidez, la comodidad y la posibilidad de buscar materiales diversos en múltiples sitios. Las TD, y sobre todo internet, dan a las tareas una mejora de orden práctico, asociada con la posibilidad de tener un solo lugar desde donde investigar y acceder a mucho caudal de información, de forma rápida y eficiente (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, PÉREZ LÓPEZ y RESÉNDIZ, 2019). Marcos cuenta en su entrevista que, desde que tuvo la computadora con internet, comenzó a buscar información allí: “por ejemplo con internet buscaba información, las preguntas y todas esas cosas y después las escribía, las copiaba en la carpeta” (Marcos, E1: Octubre del 2019). En sus palabras, se puede ver que no solo adquirió nuevas formas de buscar información, sino que articuló ese método con prácticas analógicas como la escritura a mano. Cuando se le preguntó por qué prefería buscar en internet, si las tenía que copiar igual en la carpeta, respondió que la búsqueda no solo era más rápida y sencilla, sino que permitía un acceso a información que él no hubiera tenido de otra forma. En otros casos, como el de Pepe, la apropiación de TD está tan marcada que reconoce que no tenerlas afectaría significativamente su desempeño escolar “negativamente porque yo, en un 99%, necesito la computadora, internet, para hacer trabajos y no podría hacerlos” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

Con respecto al consumo cultural, puede hacerse hincapié en dos aspectos relevantes: se accede a productos antes desconocidos o de difícil acceso, y se independizan los gustos, potenciado esto por la tenencia de dispositivos móviles y personales; sobre este último punto se volverá más adelante. Coincidimos con Magdalena Lemus (2017), cuando afirma que las TD son usadas por los jóvenes para acceder a contenidos de su interés, como “aprender bailes o tocar instrumentos” (p. 166) llevando a cabo una gestión del entretenimiento más autónoma (LEMUS, 2017). En esa autonomía, ya no dependen de los gustos del resto, ni siquiera de los medios de comunicación masivos o hegemónicos, porque pueden acceder a otro tipo de consumos culturales, como en el caso de Nidas, quien afirma usar la computadora para “escuchar música, jugar juegos, ver anime” (Nidas, R1: Julio del 2019). Little.Sasa relata en su entrevista que la unión de los mundos *offline* y *online* se da, principalmente, en su actividad favorita que es leer: “a mi me gusta leer y, en ese mundo *online*, yo puedo descargar los libros que no puedo comprar o leerlos ahí en internet” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Lo anterior

refleja la importancia que tiene el acceso a las TD y la apropiación digital para llevar a cabo estas prácticas en la vida de los jóvenes, pero también demuestra que las potencialidades de lo técnico están estrechamente vinculadas a su vida cotidiana, intereses y gustos.

Con respecto al último punto, la organización de encuentros cara a cara, todos los jóvenes coinciden en que las TD facilitan la comunicación, no solo con sus familias sino también con sus pares, y que se vuelven canales oficiales de organización de actividades que se llevarán a cabo luego en terrenos físicos, presenciales. Ejemplo de ello es el relato de Marcos, quien comenta que los partidos de fútbol, presenciales, son organizados a través del celular: “por ejemplo, organizábamos un partido de fútbol y, en vez de hablarlo, lo organizábamos por un celular, por un grupo” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Pepe reconoce que no tener RRSS, sobre todo de mensajería, dificultaría la organización de encuentros: “nosotros nos coordinamos con el *whatsapp* con todo y arreglamos todo ahí y sí no sería muy difícil” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

Ejemplos como los anteriores reafirman que los jóvenes ven en las TD una forma de comunicarse con facilidad con sus pares, utilizando, para ello, principalmente las RRSS, sobre todo *Whatsapp* (LEMUS, 2017). Es fundamental percibir que el impacto de las TD en la vida cotidiana de los jóvenes se refleja en cómo estas permean las actividades por fuera de las pantallas: “el espacio social producido por estas comunicaciones en red no empieza ni termina en la pantalla de la computadora, por el contrario, se inter-penetra con las redes sociales presenciales y ambas se modifican mutuamente” (RIVERÓN RODRÍGUEZ et al, 2022, p.166). Más allá de las posibilidades que las TD y la conexión a la red suponen para contactar con mundos lejanos y desconocidos, los ejemplos coinciden en demostrar que los jóvenes usan las RRSS principalmente para contactarse con sus círculos cercanos, en una continuidad con lo que sucede en los espacios *offline*, demostrando también que los jóvenes están en las TD por lo social y no solo por la tecnología en sí: “los jóvenes son adictos a sus grupos de amistad, más que en la tecnología en sí” (RIGO y RODRIGUES DA CUNHA, 2019, p.87, traducción nuestra).

Esta continuidad de prácticas *offline* y *online* es posibilitada por un hibridismo entre los planos presenciales y digitales en la percepción de los jóvenes, donde la visión separatista no tiene lugar y donde los límites entre mundos *offline* y *online* se diluyen, se permean, se confunden (SILVA, 2013). Rosalía Winocur explica que hay una dificultad de pensar en estas realidades como independientes o paralelas, una complejidad en pensar que las personas están o no conectadas en relación a si un dispositivo está o no encendido, ya que entre ambos mundos hay una multiplicidad de referencias comunes (2009). Incluso, la autora afirma que “mucho de

lo que ocurre y transcurre en Internet adquiere sentido para los jóvenes cuando pueden ejercer sus beneficios en el mundo de lo real” (WINOCUR, 2009, p.68). La relación entre ambos mundos es significativa para los jóvenes, como Little.Sasa que responde que entre lo *off* y lo *on* “si hay una relación, demasiada relación” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019) o como el caso de Joana quien incluso no recuerda cómo eran las cosas antes del celular “no, no me acuerdo qué hacía en mi casa cuando no había celular, borré el chip (ríe)” (Joana, E1: Octubre del 2019).

A medida que los jóvenes fueron creciendo, el acceso a las TD continuó, con una gama mayor de dispositivos y posibilidades de uso. Solo en dos casos, de los doce entrevistados, el acceso se vio notoriamente afectado cuando, al romperse sus celulares, quedaron sin dispositivos propios, ya que no había dinero para la compra de nuevos. En esos casos, si bien existía la computadora otorgada por el Conectar Igualdad en la escuela, los jóvenes notaron la falta del celular para sus actividades diarias, como el caso de Nidas, quien expresa: “me había acostumbrado mucho pero después me tuve que acostumbrar a estar sin” (Nidas, E1: Octubre del 2019).

En el resto de los casos, el recambio de celulares fue dándose de manera lineal con la evolución tecnológica y, aunque siguieron heredando dispositivos que sus familiares descartaban, las posibilidades técnicas de los nuevos teléfonos potenciaron sus usos y abrieron un abanico de prácticas cada vez mayor. Pepe cuenta que una vez que se compró un teléfono más moderno ya no solo servía para comunicarse, sino para otras cosas: “me compré un Samsung J2, que bueno, ese ya no lo usé solamente para comunicarme, sino por la necesidad de yo tener un celular y tener algo para tener mis cosas (...) para un montón de otras cosas” (Pepe, E1: Octubre del 2019).

Lo que sí permanece estable es el uso intensivo que los jóvenes suelen realizar de las TD, que, vividas como su presente natural, permean todas las actividades y dinámicas del cotidiano. Al preguntarles sobre los momentos en que suelen estar en contacto con sus dispositivos las tardes ocupan un lugar central: llegan de la escuela o de entrenar, están en sus casas, con conexión *wifi* y esas condiciones vuelven propicio el contacto con lo técnico, como muestra el siguiente fragmento de la entrevista de Little.Sasa: “6, 7 cuando llego a mi casa que ya salí del colegio, llego a mi casa y ahí me pongo con la computadora o el celular” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Además de las tardes, los fines de semana aparecen, para algunos, como un momento de mayor uso, como el caso de Fabricio: “cuando salgo de inglés a la tarde en la academia o los sábados y domingos” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Sin embargo, en otros casos en los fines de semana pierden protagonismo los celulares porque algunos jóvenes prefieren la socialización cara a cara, en espacios físicos presenciales, como el caso de Joana:

“ahí cambia, porque yo soy mucho de estar en la calle con mis amigxs, con las chicas para algún lado y sí estoy con alguien no le doy bola al celular, salvo que esté en mi casa” (Joana, E1: Octubre del 2019).

En los discursos de los jóvenes, es frecuente leer que están todo el día con el celular en el bolsillo o que las tecnologías están ahí, como si fueran un trasfondo técnico que constituye el paisaje natural de sus vidas. La portabilidad y la miniaturización de los celulares han permitido que sus usos se disloquen, y el hecho de tenerlos constantemente en el bolsillo se ha vuelto significativo. No importa si está o no en uso, está ahí, como una verdadera extensión de lo corporal. Little.Sasa cuenta que su mamá suele decirle que está todo el día con el celular en la mano y ella afirma que sí, que su mamá tiene razón “a veces nos sabemos levantar, vamos al baño, salimos y ya estamos con la computadora en la mano o el celular” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Cocardo también destaca la centralidad de las tecnologías en su vida y refuerza la idea del celular como un dispositivo que está siempre al alcance: “ las tecnologías están presentes todo el tiempo porque lo que traigo conmigo es el celular, siempre” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). Ya Violeta y Pepe reconocen que están “todo el día” o un “90%” del día con sus celulares, respectivamente. El celular se ha vuelto, afirma Rosalía Winocur (2009), un elemento central, “los miembros de las tribus urbanas llevan su celular empuñado en la mano mientras caminan, en virtud de lo cual se desplazan manteniéndose siempre en el centro” (p.114). Las características de la evolución técnica (acceso, movilidad, miniaturización, convergencia) han posibilitado la hiperconexión que representa a las juventudes actuales, “la vida móvil, la vida en línea, la vida portátil permite la vinculación omnisciente; permite estar siempre ahí, compartir la vida en tiempo real” (HIDALGO TOLEDO, 2019, p.32).

Lo anterior queda demostrado en el lugar de centralidad que las TD, pero, sobre todo, los *smartphones* adquieren en los cotidianos juveniles, quienes afirman que lo primero y lo último que hacen en sus días es revisar sus teléfonos. Pepe lo relata del siguiente modo: “La alarma suena en el celular, agarro el celular y reviso las redes sociales, apenas me despierto, ni lo pienso” (Pepe, E1: Octubre del 2019). Joana cuenta que arranca el día revisando el celular y que la última actividad de sus días es escuchar música en el mismo dispositivo: “me duermo con la música del celu y lo dejo abajo de la almohada (...), me duermo un rato y después viene mi hermano y me saca la música y lo deja en la mesita de luz” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Más allá de que la mayor parte de los relatos convergen en la centralidad que adquieren las TD, hay excepciones. Nidas es el único entrevistado que explica que no puede usar TD hasta la tarde por reglas impuestas en su familia: “no nos dejan así, porque dicen que no hay que usarla ahí no más, entonces salimos afuera como hasta las cuatro, cinco de la tarde y recién ahí

nos dejan usar las tecnologías” (Nidas, E1: Octubre del 2019). Pero hay otros casos en los cuales el control o la restricción de uso sale de los jóvenes, ejemplo de ello es Lalissa que cuenta: “no estoy tanto tiempo con el celular, sería como a la tarde más que nada (...) y para ayudar más a mi mamá en la casa o estar más en la casa, porque sino te enamoras y no te ven más” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019). En la misma línea, Georginho relata que solo accede a las TD cuando las necesita, “únicamente cuando las tengo que usar para hablar con la Vale, para juntarme o con una amiga o un amigo” (Georginho, E1: Octubre del 2019) demostrando que hay experiencias de jóvenes que salen de lo frecuente y que forman parte de cómo las juventudes viven su presente técnico.

Aunque las TD móviles permiten dislocarse y poder usarlas en diferentes espacios, la realidad socioeconómica de los jóvenes es un obstáculo para la conexión ubicua: muchos no tienen paquetes de datos móviles en sus celulares, razón por la cual concentran el uso de TD en sus hogares donde hay *wifi*. Los celulares siguen en los bolsillos, pero las prácticas de uso se ven afectadas: “en la escuela sigue el celular en el bolsillo sí, solo que acá ya no tengo *wifi*” (Joana, E1: Octubre del 2019). En el caso de los jóvenes que cuentan con paquete de datos, también se ven cambios en el modo de usar las TD dependiendo del lugar: en la escuela el celular suele quedar en el bolsillo y se activa su uso en horas libres o recreos.

Una práctica que se repite entre los relatos es la de escuchar música, con auriculares, mientras se hacen las actividades de clase, que está avalada por sus docentes: “y en las clases algunas para escuchar música haciendo las actividades (...) me concentro porque, si no, está todo el bullicio y es diferente” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Podría afirmarse que las prácticas realizadas con el celular en la escuela son más de fondo: escuchar música, tenerlo en el bolsillo por si hace falta, revisar RRSS cuando se aburren, mientras que, en sus casas, adquieren una centralidad mayor.

Independientemente de que las TD ocupen un lugar de relevancia en la vida de los jóvenes, estas no parecen sustituir o reemplazar las relaciones cara a cara ni los encuentros presenciales. Manuel dice que el celular, al llegar a la escuela “queda guardado cuando no estoy en el aula y estoy con el resto de los chicos” demostrando que lo social presencial sigue siendo el eje de la vida juvenil y que las TD “más bien parecen ubicarse como estrategias de reforzamiento, y de recreación de estos vínculos” (WINOCUR, 2009, p.84).

Líneas arriba, al hablar de las prácticas que se resignifican con las TD, se habló de algunos usos que los jóvenes hacen de las tecnologías, los cuales se describirán a continuación con mayor profundidad. En líneas generales, puede decirse que los tres principales usos son: 1) social 2) comunicativo y 3) búsqueda de información, lo cual parece acercarnos al tipo ideal

bibliográfico, como demuestra el estudio de Lemus-Pool, Bárcenas-Curtis y Gómez-Issasi (2020), quienes afirman que los usos principales están distribuidos de la siguiente forma: “entretenimiento (90.5 %), comunicación (90.3 %) y obtención de información (86.9 %)” (p.88). En sintonía, otros estudios describen las razones dadas por los jóvenes para conectarse y usar TD argumentando “que les permite compartir fotos, videos, que les permite conocer lo que pasa a su alrededor y que en Internet siempre encuentran la información que buscan” (RIVERÓN RODRÍGUEZ et al, 2022, p.171).

El fenómeno de las RRSS es quizás el más significativo, ya que los jóvenes invierten gran parte de sus días en navegar por sus perfiles e interactuar en dichas plataformas, por ello se profundizará más adelante. Con respecto al segundo uso de TD, la comunicación, debe advertirse que esta no es solo con sus familias sino con sus círculos de pares y amigos, con quienes se desea estar en permanente contacto. Los jóvenes ven la potencialidad de las TD para estar en contacto con quienes encuentran todos los días, funcionando en una doble espacialidad física/digital, pero también con quienes ya no ven a menudo por mudanzas o cambios de escuela (LEMUS, 2017). Para ellos, y quizás para gran parte de la sociedad actual, “estar comunicados a todas horas y en todos los lugares se ha vuelto un acto perentorio e indispensable” (WINOCUR, 2009, p.13).

Otro de los usos protagónicos de las TD es la búsqueda de información, Little.Sasa comenta al respecto “a veces cuando no entiendo algo abro la compu y busco por internet las definiciones o ejemplos de actividades” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Georinho también utiliza internet para poder buscar información, cuando le quedan dudas de temas que vio en la escuela, o necesita profundizar algún conocimiento, “cuando no entendí, o si era para una prueba y lo tenía que estudiar y entregar ahí sí busco, sí o sí, no es que si tengo un tiempo y estoy libre me pongo y busco” (Georinho, E1: Octubre del 2019). Acá la búsqueda de información aparece desde una mirada enciclopedista, para reforzar los contenidos escolares, legitimados socialmente; sin embargo, internet también resulta para los jóvenes un espacio donde poder acceder a consumos que responden a sus propios intereses y que muchas veces no están presentes en los medios hegemónicos o bien para acceder a mayores recursos. Nuevamente Little.Sasa comenta que internet es, para ella, “una fuente para leer cosas que no puedo tener de otra forma” y en su relato agrega “también uso internet para ver anime, leer manga o usarlo para *YouTube*” (Little.Sasa, R1: Julio del 2019).

Tal como expresan ciertos estudios, los jóvenes utilizan la red para el acceso a diversas formas de información y contenido que no solo se relacionan con las tareas escolares, sino también con el acceso a una gama más amplia de consumos culturales, “internet ofrece la

posibilidad de un consumo “a la carta”, o sea, da acceso a productos culturales que no se encuentran en los canales habituales o predominantes” (RIVERÓN RODRÍGUEZ et al, 2022, p.169). Incluso, muchas veces estas búsquedas no se concretan: les jóvenes buscan tendencias, información relevante para estar actualizados y saber qué pasa o qué se usa aun cuando no vayan a acceder a los productos en sí, solo aumentan su información, su capital, sobre diferentes temáticas que pueden servirles como fuente de prestigio en intercambios futuros con sus pares (WINOCUR, 2009).

Líneas arriba se dijo que la actualización de dispositivos abrió un abanico de posibilidades de apropiación mayor: a medida que se accede a más y mejor oferta tecnológica, mayores son las experiencias que pueden tener los jóvenes con lo técnico. En este sentido, podría hablarse de dos fenómenos que se dan entre los entrevistados. Por un lado, cuando existen en sus hogares dispositivos variados, los usos se dividen: con el celular, se usan las RRSS y se comunican; con la computadora, resuelven tareas escolares y juegan en red; y con la *tablet*, juegan *online*.

Las computadoras de escritorio fueron los primeros dispositivos en la vida de algunos de estos jóvenes y la razón por la que sus familias las adquirieron estaban estrechamente vinculadas a lo educativo/laboral. Pepe, en su relato, comenta cómo la computadora aún sigue cumpliendo esa función en su vida, aunque se trate hoy de su computadora portátil entregada por el Conectar Igualdad “con la compu por ejemplo hago trabajos del cole, que, por ejemplo, son en el *drive*, *word*, *power point* o lo que sea y eso lo hago solo ahí” (Pepe. E1: Octubre del 2019). Georginho, que no tiene su computadora porque se bloqueó y aún no se la reparan, le pide la computadora a su hermano cuando tiene que realizar trabajos y afirma que son los únicos momentos en que lo hace: “se la pido cuando voy a entrar al *drive*. Al *drive* o al *gmail* para hacer algún trabajo o buscar una información de acá, de que me piden algún trabajo de la escuela” (Georginho, E1: Octubre del 2019). En otros casos, como el de Fabricio, la computadora se reserva a las prácticas lúdicas, sobre todo a los juegos en red “jugar a juegos en la computadora como el GTA y todos esos” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Esa dimensión lúdica es disputada por las *tablet*, cuyos costos accesibles han generado que muchos hogares tengan incluso más de una. Lalissa es uno de los casos que prefiere concentrar los juegos en ese dispositivo “mi abuelo me regaló una *tablet* y a esa la usaba más que nada para los juegos” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019).

Por otro lado, se advierte que, desde la llegada de los *smartphones*, se dio una concentración de las prácticas en ese dispositivo. Las razones están fundamentadas en el acceso universal: de los 12 entrevistados, a la fecha, solo uno no tenía celular propio. Ello sumado al hecho de poder llevarlo hacia todos lados y de tener así un acceso constante y ubicuo a la información. Marcos refleja eso en su entrevista cuando afirma que “era una forma más sencilla

el celular de usarlo, además siempre estaba conmigo” (Marcos, E1: Octubre del 2019). La bibliografía parece coincidir en la centralidad del *smartphone* en la vida de los jóvenes, e incluso sostienen que, así como las computadoras de escritorio habían sido introducidas por sus familias, los dispositivos móviles como celulares o *tablet* parten de un deseo o pedido explícito de los jóvenes (RAMOS ANTÓN y PAC SALAS, 2019). El celular es central en las experiencias tecnológicas de los jóvenes, porque es a partir del uso del mismo donde los jóvenes han encontrado el sentido a las TD, sobre todo en la potencialidad que tienen para poder estar conectados de forma permanente con sus pares (RAMOS ANTÓN y PAC SALAS, 2019).

No es solo la movilidad lo que vuelve significativo al *smartphone*, sino el hecho de ser un dispositivo personal, propio, que posibilita el acceso irrestricto (WINOCUR, 2009). Y, cabe destacar, que no se ha vuelto central solo en las experiencias de los jóvenes, sino en la sociedad en general: si recordamos que en Argentina hay un 122.9% de personas con celulares, lo cual significa que hay más dispositivos que personas, queda clara su relevancia. Coincidimos con Alejandro Piscitelli (2002) cuando afirma que son verdaderos mediadores intergeneracionales: todas las generaciones están usando hoy, en mayor o menor medida y para prácticas comunes o diferentes, un celular. Es la única tecnología, existente hoy en los mercados, capaz de nuclear a todos independientemente de sus experiencias tecnológicas personales (PISCITELLI, 2002).

El celular, como dispositivo central, alberga la mayor parte de las experiencias tecnológicas de los jóvenes. Más arriba se habló de los tres usos principales de las TD por parte de las juventudes: social, comunicativo y búsqueda de información. Dentro de lo social, podría destacarse no solo la interacción con sus pares, sino la gestión del entretenimiento (escuchar música, ver videos o películas, leer) y lo multimedia (sacar y editar fotos, filmar videos, grabarse, usar filtros, etc.).

La música está presente de manera transversal en los relatos de todos los entrevistados: ya sea como telón de fondo mientras realizan otras actividades, como forma de dormirse o de concentrarse, como acompañamiento en esperas y viajes en colectivo o, como dice Little.Sasa “es la fuente de mi vida” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Que la música esté vinculada a las juventudes no es signo de esta época: a lo largo de la historia ha habido un vínculo estrecho entre los jóvenes y la música que se ve reflejado en la cultura del *rock* de siglo pasado, en la cultura *Mtv* con la expansión de las cadenas musicales televisivas y que está presente hoy con el consumo de música vía *streaming*. Las juventudes fueron siempre los primeros grupos en globalizarse y la música siempre ocupó en ello un rol relevante (FEIXA y PIRES WEISSBOCK, 2019).

Un aspecto crucial de la escucha de música de los jóvenes tiene que ver con que las TD han posibilitado la independencia y autonomía de sus propios gustos: ya no están obligades a escuchar la radio familiar, sino que pueden conectar sus teléfonos a la música de preferencia y, usando los auriculares, abstraerse del entorno (PEDRERO-ESTEBAN; BARRIOS-RUBIO y MEDINA ÁVILA, 2019). No solo los *smartphone* cumplen esta función, ya en su momento, el *walkman* se erigió como una tecnología que posibilitó separarse de los gustos parentales (REGUILLO, 2012). Sin embargo, el celular permite el acceso a internet que, a su vez, posibilita encontrar mucha más variedad de música, como cuenta Marcos, que descargaba la música que encontraba en la red “escuchar música que buscaba de internet y la descargaba” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Tanto los relatos de los jóvenes entrevistades como los estudios sobre el tema suponen que la gran mayoría elige por cuenta propia qué escuchar y generalmente no están influenciades por decisiones ni de pares ni de familiares (PEDRERO-ESTEBAN; BARRIOS-RUBIO y MEDINA ÁVILA, 2019); es decir, que los jóvenes llevan a cabo una gestión personalizada del entretenimiento o una elección a la carta (LEMUS, 2017; RIVERÓN RODRÍGUEZ et al, 2022) o lo que Gilles Lipovetsky (2006) denomina: consumo emancipado de sus xadres.

Si hay una práctica que sí está influenciada por el grupo de pares, es la presencia en RRSS, que, además, se posiciona como el principal uso de los jóvenes, sobre todo de sus *smartphones*. De los 12 entrevistades, la totalidad declara tener y usar *Instagram* y *Whatsapp*. Ocho son usuaries frecuentes de *YouTube*, cuatro lo son de *Facebook*, tres de *Twitter*, mientras otras RRSS como *Snapchat*, *Twitch*, *TikTok* y *Omegle* registran solo una respuesta. Ello coincide con el tipo ideal bibliográfico, que afirma que estas son las RRSS más usadas por los jóvenes en general (TARULLO, 2020; LEMUS-POOL; BÁRCENAS-CURTIS y GÓMEZ-ISSASI, 2020) y con las estadísticas a nivel nacional: *Whatsapp* registra un 95.2% de usuaries de internet, *Instagram* 86.6% y *Facebook* 86.0%³⁴.

Instagram, que aparece como la RRSS más utilizada por los jóvenes, ha experimentado un gran crecimiento en relación a las otras, sobre todo entre las juventudes. Si bien todes acceden y son usuaries frecuentes los usos son diversos entre sí: hay quienes registran prácticas más pasivas (ver fotos y publicaciones de otros), mientras que otros son activos (suben, comparten, comentan). Aunque la función principal de la red es compartir imágenes también es utilizada para interactuar entre pares. En este juego de mirar y ser mirade que se desenvuelve en *Instagram*, se registran mudanzas a través del paso del tiempo. Violeta relata que primero

³⁴ <http://observatoriodemedios.uca.edu.ar/6010-2/>

usó la RRSS para seguir famosos e *influencers*, pero que luego a su perfil fueron habitándolo más personas de su entorno cercano: “¿lo primero que hacía cuando me hice la cuenta? empecé a seguir todos famosos y después no me llamaba mucho la atención, veía ropa, maquillajes, todo eso, pero ahora tengo gente de mi entorno o tiendas de ropa” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Ello podría estar vinculado también a que el resto del entorno fue ingresando a las RRSS progresivamente, pero refuerza una vez más la idea de que les jóvenes prefieren los contactos cercanos y con el círculo social que frecuentan en los espacios presenciales.

Whatsapp aparece en la totalidad de los relatos y se convirtió en el canal de comunicación predilecto de les jóvenes: ya sea para entablar conversaciones con sus pares, organizar encuentros o comunicarse con sus familias. La gratificación aparece en el hecho de poder estar comunicades siempre y esto es transversal, solo cambian los interlocutores (TARULLO, 2020).

En el caso de *Facebook*, si bien aparece como una de las RRSS más usadas a nivel estadístico, es interesante conocer que se dio una migración de esta hacia *Instagram*, que es vista por les jóvenes como más a la moda. Así, muchos de ellos iniciaron sus experiencias en RRSS a través de *Facebook*, pero, una vez que se creó *Instagram* y fue ganando popularidad, migraron, afirmando que hoy solo las generaciones de sus xadres hace uso de *Facebook*. Manuel ejemplifica esto en su relato: “antes tenía pero lo dejé de usar porque se puso de moda *instagram*” (Manuel, E1: Octubre del 2019), lo que coincide también con la mirada de Nidas, quien expresa: “*facebook* así como que lo usan más los adultos, los niños se van más para el *instagram*” (Nidas, E1: Octubre del 2019). Más allá de que migren, lo interesante es que sus cuentas no se borran, sino que quedan inactivas (TARULLO, 2020) e, incluso, en algunos casos, como el de Juan, se siguen usando para registrarse en otras plataformas de forma más sencilla: “no cierro la cuenta porque la tengo vinculada a otras cosas, a los juegos, o a otras cosas me *logueo* en páginas y con la cuenta de *facebook* van más rápido” (Juan, E1: Octubre del 2019). Ello no solo significa que sus fotos y datos siguen estando en la red, sino que siguen estando activas para ingresar esos datos a otras plataformas, lo cual podría pensarse contribuye a las ganancias económicas de la plataforma independientemente de si el uso es o no activo.

Más allá de la RRSS, lo transversal a las experiencias de les jóvenes entrevistades es que registran un uso mayoritariamente pasivo, solo uno de ellos, Cocardo, cuenta que se filma cantando y sube sus videos a *Instagram* y a su canal de *Youtube*: “empecé a ver todos los *covers* que había y ahí me animé y empecé a subir a *youtube*” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). Aunque suele pensarse que la apropiación de tecnologías incentiva o potencia las posibilidades de producir y compartir contenido propio entre les jóvenes, los datos de nuestra muestra reflejan que solo uno de ellos aprovecha estas ventajas técnicas. En el resto de los casos, el consumo es

pasivo, orientado por la arquitectura de las plataformas en sí (LEMUS-POOL, BÁRCENAS-CURTIS y GÓMEZ-ISSASI, 2020).

Si bien las aplicaciones y plataformas de citas y encuentros no aparecen nombradas entre los jóvenes, Violeta relata que durante la pandemia, y el consecuente aislamiento social, utilizó la red social *Omegle* para conocer gente. Esta red social, lanzada en 2009, a diferencia de las RRSS más conocidas, funciona sin registro, garantizando el anonimato en los encuentros aleatorios entre usuarios de dos modos: texto o video. La misma solo está disponible actualmente vía *web* ya que fue retirada de los *Play Store* de *Android* y *iOs* por las conductas de abuso a menores que se registraron. Sin embargo, la bibliografía consultada no tiene datos precisos que indiquen en qué medida está siendo utilizada por las juventudes hoy o para cuáles fines.

Más allá del tipo de RRSS y las prácticas que en ellas se llevan a cabo, lo central es el uso intensivo que realizan de estas los jóvenes no solo porque acceden a múltiples plataformas diariamente, sino porque transitan por estas varias horas al día (TARULLO, 2020; LÓPEZ DE AYALA, VIZCAÍNO-LAORGA y MONTES VOZMEDIANO, 2020). Además, los jóvenes entrevistados tienen alrededor de 15 a 18 años y habitan las RRSS desde los 10 u 11 como edad promedio de inicio, por lo cual llevan años en esta dinámica. El inicio a esas edades puede estar vinculado a que comienzan a tener acceso a teléfonos celulares, lo que significa uso pleno e irrestricto, y que comienzan a ganar mayor libertad y autonomía para salir de casa. Pero, más que eso, a esa edad lo social empieza a cobrar una mayor relevancia.

Cuando se les preguntó a los jóvenes por qué estaban en las RRSS, ocho de doce respondieron por motivos sociales, mientras que solo cuatro dieron otras respuestas: curiosidad (1), aburrimiento (2) y experimentación (1). Estas RRSS se tornan laboratorios de experimentación (SILVA y COUTO, 2013), pero también lugares donde poner su identidad a prueba socialmente (LEMUS, 2017), como demuestra el relato de Little.Sasa: “para tal vez quedar bien con otros, para decir yo también lo uso” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). En la mayor parte de las respuestas, aparecen frases del tipo “todo el mundo tenía”, pero, al preguntarles específicamente quiénes, las respuestas se acortan en amigos o familiares, nuevamente la prioridad dada al entorno cercano, como demuestran los fragmentos de Lalissa y Fabricio: “todo el mundo usaba, entonces yo quería saber de qué se trataba, lo instalé y me gusto”; “que todo el mundo tenía” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019; Fabricio, E1: Octubre del 2019). Además de poner a prueba su identidad y de construir la misma mediante la experiencia digital, los jóvenes viven las RRSS como un espacio donde estar actualizados sobre qué pasa, qué se usa, qué se dice, tanto en su entorno más próximo como fuera de este. Estar en

las RRSS es, para ellos, estar en onda o tener onda, pautas sociales fundamentales en un momento de configuración de la propia identidad a través de la interacción con la mirada de otros (LEMUS, 2017).

La temática de las RRSS se retomará en el último apartado de esta tesis, cuando se analice qué piensan y sienten los jóvenes con respecto a las TD, y se hará foco sobre la privacidad, exposición y experiencias en las distintas redes.

Concluyendo, en este apartado, se analizó qué hacen los jóvenes con TD, es decir, cuáles son sus experiencias actuales con las tecnologías, pero también cómo sus experiencias de vida fueron modificándose a medida que el acceso a las TD se concretó y fue creciendo. Así, se analizó la penetración de las TD en la muestra, demostrando las distancias en relación al tipo ideal bibliográfico, pero dando cuenta de la significativa presencia de TD en las juventudes actuales. Asimismo, se describió cómo la llegada de las tecnologías significó un cambio en sus prácticas, pero enfatizando que, más allá de que surjan nuevas y se dejen de lado otras, lo más significativo es que las prácticas tecnológicas están directamente vinculadas a las experiencias de vida de estos grupos.

Posteriormente, se analizó qué hacen hoy específicamente con TD. Al respecto, se reconocieron tres usos principales: social, comunicativo y búsqueda de información. Estos usos permiten ver un acercamiento con el tipo ideal, sobre todo en lo que refiere al uso intensivo de RRSS, descrito hacia el final. En el próximo apartado, se realizará un análisis de qué saben los jóvenes de ProA de TD, reconociendo al conocimiento como un elemento clave en sus experiencias de apropiación digital.

6. “APRENDÍ METIENDO MANO”

[¿Qué saben les jóvenes de tecnologías digitales?]

En el apartado anterior, se describieron los usos y prácticas que conforman las experiencias de los jóvenes con la TD; ahora, es momento de conocer y analizar cómo aprenden a usar los dispositivos tecnológicos, cuánto saben de tecnologías y cómo se da la deconstrucción de las jerarquías de transmisión de saberes, fomentadas por las TD, al ser los jóvenes quienes enseñen a sus docentes y familiares.

Se ha instalado en el discurso académico un paradigma biologicista que afirma que los jóvenes, por pertenecer a una generación que nació en contacto con las TD, traen consigo ciertos saberes, innatos, que les hacen ser nativos digitales (PRENSKY, 2013). Sin embargo, no debe presuponerse que la pertenencia a una generación o franja etaria genera la adquisición y el desarrollo de saberes *per se*; tal como se analizó en el apartado anterior, los jóvenes de ProA se distancian del tipo-ideal bibliográfico en diversos aspectos, lo que lleva a la necesidad de desestimar posturas deterministas (LÓPEZ, 2022).

Como se demostró previamente, el acceso a las TD se da en la infancia, entre los 8 y los 11 años; pero eso no implica que los procesos de apropiación se hayan desarrollado a la par: el acceso es condición *sine qua non* para la alfabetización digital pero no la garantiza.

De los doce jóvenes entrevistados, la totalidad dice haber aprendido a usar las TD por su cuenta, de forma autónoma, aunque de diferentes maneras: mientras que algunos aprendieron “metiendo mano” otros fueron imitando lo que hacían sus familias. Lo cierto es que, tal como indica Rosalía Winocur (2009), ninguno hizo un curso específico para aprender sobre tecnología, aunque esa práctica sí se evidencia en otras franjas etarias.

Más allá de que hayan aprendido en solitario, la presencia de familiares, amigos y docentes como referentes tecnológicos no pasa desapercibida, destacando que el autodidactismo, por más solitario que sea, jamás se da en total soledad o sin algún tipo de interacción con otros (MENEZES, 2018) y que, nuevamente, se genera una distancia con el tipo ideal que plantea que siempre los jóvenes están a la vanguardia en materia de conocimiento y competencias digitales.

El aprendizaje se da, para estos jóvenes, de forma ubicua y constante, en diferentes espacios y tiempos, por sus propios medios y de forma autónoma (PADILLA, PORTILLA y TORRES, 2020), aunque muchas veces no sepan cómo fue que adquirieron tales

conocimientos, ya que “se revela una conciencia práctica mucho más potente que sus posibilidades discursivas” (PEIRONE, 2018, p.76).

La mitad de ellos (6/12) explica que primero intentaron resolver las cosas por su cuenta, pero que, si surgían dudas o problemas no dudaban en consultar, sobre todo cuando se trataba de la computadora, donde aparecen vinculados riesgos como virus o rotura. Lalissa comenta, en su entrevista, que iba aprendiendo y averiguando cosas sola pero que, “si a veces necesitaba algo, se lo pedía a mi mamá o a veces cuando no entendía algo se lo pedía que me explique” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019). Cocardo destaca la diferencia entre dispositivos: mientras que el celular fue un proceso de descubrimiento totalmente autónomo, para la computadora pedía ayuda: “en el caso de la compu pedía ayuda (...) porque se iba a romper y me iban a hacer cagar” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). En los dos casos se establece un vínculo con referentes, que son familiares, y que, además, fueron los proveedores de esos dispositivos, pero, mientras que para Lalissa es un pedido de ayuda, para Cocardo se trata de un pedido de asistencia para no romper la computadora y generar un conflicto familiar.

A medida que estos jóvenes fueron accediendo a los diferentes dispositivos, se fue generando lo que podría considerarse un aprendizaje invisible: aquello que sucede fuera del ámbito formal y muchas veces no está legitimado, pero que, aun así, forma parte del desarrollo de los sujetos (LÓPEZ-GIL y SEVILLANO GARCÍA, 2020). Este aprendizaje suele darse de manera inesperada, sin ser planificado “a través del juego, la exploración o la interacción” (LÓPEZ-GIL y SEVILLANO GARCÍA, 2020, p.58). Entre las principales metodologías de aprendizaje que se deducen del diálogo con los jóvenes, pueden destacarse: “metiendo mano”, que refiere al movimiento *maker* o manos en la masa; “si me equivoco lo vuelvo a intentar”, haciendo referencia a la posibilidad de aprender a través del ensayo y error, “viendo a otros”, es decir, aprendizaje por imitación y “buscaba tutoriales en internet”, en relación a la resolución de problemas.

El aprendizaje “metiendo mano” refiere a la posibilidad de, activamente, ir aprendiendo mientras se hace (MENEZES, 2018). Ello puede advertirse en que, una vez que se accede a los dispositivos, los jóvenes comienzan a explorarlos y así aprenden a usarlos, interactuando con el objeto, tal como evidencian los siguientes fragmentos de las entrevistas: “cuando ella me lo prestaba agarraba y lo usaba y me fijaba” (Marcos, E1: Octubre del 2019); “la fui usando, costumbre, sola” (Joana, E1: Octubre del 2019); “fui metiendo mano y a partir de ahí me fui relacionando con otras tecnologías, explorando” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). Este “aprender haciendo” (CASTAÑO SÁNCHEZ, IBARRA NUÑEZ y TORRES MENDOZA, 2020), donde se ponen en práctica actividades vinculadas a las competencias que se desean

adquirir (LEMUS, 2020); no es consciente, simplemente sucede por la exposición y el contacto con el medio que les rodea, de forma ubicua, diferente al tipo de aprendizaje que suele ponerse de manifiesto en los espacios formales de aprendizaje como la escuela (ZANOTTI y GRASSO, 2020).

A menudo, cuando se aprende haciendo, se cometen errores. Aunque errar es requisito para poder intentar de nuevo y adquirir las competencias, muchas veces estos errores son juzgados o condenados. Sin embargo, en el discurso de los jóvenes, puede advertirse que tenían la posibilidad de volver a intentar cuando algo no salía o se equivocaban, y de esa forma hacerlo bien al próximo intento. Frente a la pregunta de qué pasaba cuando se equivocaban, la mayoría respondió “nada” y, aunque parezca una respuesta vaga, ese nada esconde tras de sí la posibilidad de minimizar o naturalizar los errores para poder intentar de nuevo como si nada hubiera pasado: “y nada, aprendía a hacerlo bien” (Marcos, E1: Octubre del 2019); “nada, lo sacaba o, cuando me equivocaba le pedía a mis hermanos y se fijaban, metían mano” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Este ensayo-error se presenta como un aprendizaje desestructurado, difuso, diferente del modo en que se aprende, tradicionalmente, en la escuela. Pero, además, la posibilidad de poder aprender así, genera un sentimiento de autoconfianza y de “actitud resuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital” (LEMUS, 2020, p. 94).

A pesar de que la mayoría de los jóvenes destaca poder aprender haciendo y explorando, se da una brecha de género, que coincide con lo expuesto por Rosalía Winocur (2009), en la cual los varones se atreven a explorar y revisar por su cuenta los dispositivos y su funcionamiento, mientras que las mujeres tienden a preguntar antes y tienen como referentes a miembros de su familia, novios o amigos, todos de género masculino, a excepción del caso de Lalissa, expuesto más arriba.

Preguntar o consultar dudas no es la única vía por la cual el aprendizaje se realiza a partir de la interacción con otros: la imitación ocupa también un gran lugar. Cuatro de doce jóvenes resaltan haber mirado lo que hacían otros con los dispositivos para aprender cómo usarlos, tal como destacan los siguientes fragmentos: “mi hermano ya sabía, entonces yo veía cómo la usaba él y ahí aprendí a usar la compu” (Cocardo, E1: Octubre del 2019); “lo aprendí viendo a mis amigos así usándolo y aprendí yo” (Nidas, E1: Octubre del 2019); “fue algo más intuitivo, pero veía qué hacía mi vieja o que hacía mi hermano y ahí aprendía” (Juan, E1: Octubre del 2019). En los fragmentos, se vislumbra que los referentes principales son familiares, lo cual vuelve a poner en tela de juicio las teorías del determinismo biologicista que determinan a la edad como un factor clave en materia de competencias digitales. Las familias, en este caso,

poseen saberes digitales, por lo menos básicos, que acompañaron las primeras experiencias tecnológicas de los jóvenes.

Donde sí puede verse un rasgo generacional es en el fragmento de Juan, quien habla de algo “intuitivo”, que coincide con la postura de Violeta que afirma: “lo primero que hice fue explorarlo, le busqué todo y después como me salió a mi, no fue como que tuviera que aprender a usarlo, a ver como se usa” (Violeta, E1: Octubre del 2019). En ambos casos, el aprendizaje se da como algo natural, orgánico, casi como consecuencia de estar y vivir en un mundo donde la tecnología es el presente natural (LEVIS, 2007).

En ese contacto cotidiano, donde se aprende a usar TD, muchas veces los jóvenes se encuentran con problemas o situaciones que requieren una atención especial: algo que no saben, algún desperfecto o falla, una competencia nueva que deben adquirir, etc. Aquí aparece la resolución de problemas como una forma de aprender: tener que “enfrentarse a un problema o suceso que le motivan a adquirir la habilidad que necesita” (CASTAÑO SÁNCHEZ, IBARRA NUÑEZ y TORRES MENDOZA, 2020, p.52). En estos casos, suelen aparecer soportes como tutoriales de internet, foros o pedidos de ayuda explícitos sobre algo en particular. *YouTube* aparece como la principal fuente de búsqueda de tutoriales para aprender a hacer algo nuevo, a través de la cual los jóvenes van gestionando su propio aprendizaje enfocado a intereses personales (PADILLA, PORTILLA y TORRES, 2020).

Little.Sasa comenta que entra a *YouTube* y “busco cómo se hace y trato de hacerlo” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Estas búsquedas no solo se limitan a intereses personales por fuera de lo educativo, muchas veces también resultan soportes para ampliar, profundizar o repasar contenidos de la escuela, como ejemplifica Georginho: “busqué ya, una vuelta para programar en *python*, no me acuerdo que teníamos que buscar, pero si, busqué, duran como una hora y hay que ser muy paciente, hay que ser paciente para programar y para aprender” (Georginho, E1: Octubre del 2019). La entrevista de él no solo resalta una necesidad de buscar material educativo, sino el aprendizaje actitudinal que ello conlleva al destacar que “hay que ser paciente”, donde se pone de manifiesto que el aprendizaje es un proceso gradual.

Además de saber cómo aprendieron ellos a usar TD, nos interesó conocer también dónde piensan que aprende el resto de la sociedad y, en sus respuestas, puede advertirse una concepción del conocimiento vinculado a las TD como transversal, ubicuo e invisible. Tres de ellos (Marcos, Pepe y Joana) destacan que el acceso material es imprescindible para poder aprender y que la escuela y/o universidad pueden ser espacios de aprendizaje sobre tecnologías. Juan destaca que el aprendizaje se da en múltiples escenarios y que, aun cuando no hay acceso, se podría aprender por la interacción con otros, destacando que el aprendizaje es social: “en la

casa, en la calle, en la vida, y la gente que no tiene compu de boca en boca, o sea le van contando” (Juan, E1: Octubre del 2019).

Hasta ahora, se analizó cómo les jóvenes aprenden a usar las TD, pero ¿qué y cuánto saben? Si bien no es objeto de este trabajo realizar una evaluación de competencias digitales, interesó conocer cuál es la autopercepción de conocimiento que tienen los jóvenes, cuáles son las áreas que reconocen como más fuertes/débiles y qué relación hay entre ProA y estos saberes.

Frente a la pregunta cuánto sabés de tecnologías, la mayor parte de los jóvenes se puntuó con calificaciones medias: entre siete y ocho. Solo una joven se colocó un diez y solo uno se colocó por debajo de la calificación con la que aprueban en la escuela, dándose un cinco. Ello destaca una autopercepción positiva de sus saberes, en general (LOYOLA y MORALES, 2009). Aun así, tres de ellos reconocen ser quienes más saben de TD en sus familias, lo cual es un punto de cercanía con el tipo ideal bibliográfico (LOYOLA y MORALES, 2009).

Dentro de las áreas de mayor dominio, se destaca que una joven diferencia entre celular y computadora, considerando que acerca del primero conoce mucho más ya que tiene más posibilidades de explorarlo y personalizarlo (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019). La mayoría destaca que internet y el manejo de las redes sociales digitales es donde tienen un mayor dominio, coincidiendo nuevamente con el tipo ideal bibliográfico y con los usos principales que hacen de las TD, descritos en el apartado anterior (LÓPEZ-GIL y SEVILLANO GARCÍA, 2020).

Sin embargo, áreas como aspectos técnicos, actualizaciones de sistema y componentes internos de los dispositivos, aparecen como las áreas de menor destreza entre los jóvenes, como pone de manifiesto el relato de Violeta: “y capaz las cosas que están en el celu que es eso de la actualización y todo eso, yo no sé si sirve o si no entonces no le doy bola y capaz servía y yo no lo hice y se me tilda todo el celu” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Ello coincide con lo expuesto por Loyola y Morales (2009) quienes advierten que “el conocimiento que poseen los jóvenes acerca de las computadoras, sus componentes, su lógica de funcionamiento, sus articulaciones con otras tecnologías comunicacionales, es escaso” (p.8). Además, coincide con las competencias digitales de la sociedad en general, en la cual: el 45% de las personas se encuentran en el nivel 1: abren *links*, editan, cortan, pegan, desconectan equipos por seguridad; un 35% pertenece al segundo nivel, donde trabajan colaborativamente, con planillas, y son capaces de diferenciar entre publicidad y contenido. Ya más reducido, un 17% es capaz de

crear, transformar y compartir información, situándose en el tercer nivel y, solamente un 3% entiende el funcionamiento de las computadoras, en el nivel 4³⁵.

Es destacable que los estudiantes se autoperciban conocedores y capaces, ya que ello podría impactar positivamente en sus experiencias tecnológicas y, por ende, en sus procesos de apropiación digital. Además, puede concluirse que, pese a que existe un acceso heterogéneo a las TD, como se analizó en el apartado anterior, la autopercepción de niveles de conocimiento no arroja diferencias significativas. Sin embargo, lleva a preguntarnos si este es el nivel de conocimiento esperable o deseable para estudiantes de una escuela con énfasis en TD, tal como su resolución de creación establece (CÓRDOBA, 2014). Cabe preguntarse si deberían poseer saberes más complejos, ligados a los lenguajes informáticos y si no se está en presencia de un sub uso de las TD de parte de los jóvenes, que lleva a un conocimiento débil, como indican otros autores (MATAMALA RIQUELME, 2016).

Más allá de que se pueda problematizar si el nivel de conocimiento es el esperable para estudiantes de una escuela como ProA, lo cierto es que diez jóvenes, de 13 que respondieron la pregunta, reconocen que su nivel de conocimiento tecnológico aumentó desde su ingreso al programa, tal como dejan ver los siguientes fragmentos de sus entrevistas: “antes no me dirigía a personas así por *mail* o *drive* y acá me enseñaron. El conocimiento y la importancia que tenés que darle a ciertas cosas, todo eso que es para enviar cosas también” (Cocardo, E1: Octubre del 2019); “por ejemplo ahora hago las cosas en *drive* porque tengo que pasárselo a alguien y entonces lo hago en *drive*” (Juan, E1: Octubre del 2019); “yo tengo acceso a una gran variedad de tecnologías y más aún gracias al conocimiento que me otorga la escuela ProA. El uso de la tecnología es más desarrollado que en mi casa y creo que en cualquier otro colegio” (Santiago, R1: Julio del 2019).

En los fragmentos anteriores se refleja que los estudiantes coinciden en identificar las cuentas de *google*, el servicio de *mail* y el trabajo en repositorios y plataformas *online* como las principales áreas de impacto de ProA en sus niveles de conocimiento. Ello lleva a plantearnos dos interrogantes: por un lado, ¿no son los jóvenes nativos digitales que deberían ya poder usar esas herramientas con el bagaje de conocimiento adquirido por su exposición constante a las TD? y, por otro lado, ¿qué lugar ocupa la programación, especialidad de ProA, en las experiencias de los jóvenes?

En relación al primer punto, se vuelve una vez más a poner en jaque el determinismo biológico y generacional, demostrando que, aunque exista una exposición constante a lo

³⁵ <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies>

técnico, y, aunque la mayoría de los jóvenes tengan acceso a las TD desde la infancia, no hay una apropiación de saberes complejos vinculados a lo técnico (LÓPEZ, 2022). Ahora bien, pensando en el segundo punto, cabe preguntarse: ¿es necesario?, si pensamos en ProA, cuya orientación es el Desarrollo de *Software*, podría decirse que sí. Sin embargo, para la vida cotidiana de los jóvenes, resulta complejo afirmar que la programación o los lenguajes computacionales revistan un mayor interés. Por lo que puede observarse, destacan el haber aprendido en ProA conceptos y herramientas útiles, aplicables a diversos contextos, incluso fuera del escolar, que les sirven para la vida en general.

Serge Proulx (2010) afirma que tanto las competencias digitales como los parámetros de apropiación digital van cambiando con el paso del tiempo: mientras que para 1980 se creía que no sabía de computadoras nadie que no supiera programar, y por eso las escuelas comenzaron a desarrollar programas educativos basados en ello, hoy en día eso podría discutirse. Hoy, no son solo los conocimientos sobre lenguajes específicos de programación los que resultan útiles, sino muchos otros relacionados con intereses y actividades propias de cada sujeto.

Lo anterior no significa que no se deba problematizar la relación entre los intereses de los jóvenes y los saberes específicos de la orientación de la escuela, sino que es un llamado de atención para no olvidar que las experiencias tecnológicas, así como los procesos de apropiación digital, están mediados, entre otros factores, por los deseos e intereses personales de los jóvenes y no solo por aquello que pueda definirse desde lo académico/político como esperable o deseable.

También es preciso preguntarse si será que los conocimientos adquiridos son solo aquellos que se nombran o si existen otros que no se reflejan en lo discursivo. Al respecto, se destacan algunos fragmentos que hacen hincapié en otros tipos de saberes, más ligados a la programación, aunque no ocupen el lugar central en sus discursos: “el año pasado fuimos a una empresa, *Novas*, y ahí nos hablaron de toda la tecnología, de realidad virtual” (Fabricio, E1: Octubre del 2019); “y, por ejemplo. yo no sabía lo que era *Scratch*³⁶ y lo aprendí acá adentro” (Marcos, E1: Octubre del 2019); “tenemos materias como programación que era el profe Héctor, y él nos empezó a enseñar de todo, del sistema operativo, de entornos digitales y todas esas cosas, ahora se me fueron un poquito, pero en el momento sabíamos bien” (Georginho, E1: Octubre del 2019).

³⁶ Scratch es un motor de videojuegos desarrollado por el Grupo Kindergarten del MIT Media Lab. Su principal característica consiste en que permite el desarrollo de habilidades mentales mediante el aprendizaje de la programación sin tener conocimientos profundos sobre el código

Los relatos anteriores demuestran que se ponen en juego saberes específicos e, incluso, las palabras de Georinho ponen de manifiesto que lo sabían bien, aunque luego “se le fueran un poquito”, lo que lleva a pensar que de todos los saberes que se trabajan en el espacio escolar quedan aquellos más significativos para la vida diaria de los jóvenes.

Al preguntar sobre el impacto de ProA en sus niveles de conocimiento, varios jóvenes hicieron alusión al tiempo que pasan dentro de la escuela como un factor determinante: “pasamos acá 9hs, es estar más que en tu casa, entonces creo que eso de estar siempre con las cosas, con las tecnologías, creo que influye” (Juan, E1: Octubre del 2019). La respuesta de Juan lleva a un nuevo interrogante: ¿es el tiempo de exposición a lo técnico un factor determinante para el aprendizaje? ¿Siempre que se está en la escuela se está aprendiendo? No es objeto de esta tesis conocer acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suceden puertas adentro de la escuela; sin embargo, es notorio como en el relato de Juan aparece la figura del aprendizaje por inmersión: la exposición a determinado entorno u objetos que hacen que la apropiación de los mismos vayan dándose de forma orgánica. Lo que lleva nuevamente a la problemática generacional, ya que si es por exposición a las TD, estos jóvenes llevan como mínimo entre seis y siete años de exposición y, sin embargo, relatan haber aprendido saberes de comunicación básica, como mandar *mails*, dentro de la escuela.

Lo que sí puede afirmarse es que la diferencia entre la generación de *e-jóvenes* y las generaciones pasadas no radica en cuánto saben sino en cómo aprenden: estas generaciones parecieran tener una mayor plasticidad para poder apropiarse de las TD. Coincidimos con Rosalía Winocur (2009) cuando afirma que la domesticación que hacen los jóvenes de las TD es totalmente diferente a la que hacen los adultos: mientras que los adultos se pelean, combaten y se ponen a la defensiva, intentando dominar lo técnico para poder apropiarse de ello, los jóvenes “no necesitan dominarlas para volverlas funcionales, sino entenderlas para poder manejarlas e integrarlas en sus redes de sociabilidad (...) no sólo son instrumentos para relacionarse, sino que constituyen un pilar fundamental en la naturaleza social del vínculo” (p.127). Ese modo de relación que se evidencia entre los jóvenes se acercaría más a una cultura técnica, en el sentido *simondoniano* del término (SIMONDON, 2007).

Volviendo, brevemente, a la relación entre la orientación de ProA –Desarrollo de *Software*– y los intereses de los jóvenes, es destacable que, aunque solo tres de doce reconoce que va a seguir estudiando algo vinculado a las tecnologías, todos ven a la programación y a las competencias digitales, en general, como algo necesario y relevante.

En sus discursos, aparecen frases como “abre puertas”, “es una ventaja sobre el resto”, “es una salida laboral” y la importancia surge de reconocer que el futuro inmediato será

tecnológico: “dentro de un par de años todo va a ser tecnología creo yo” (Marcos, E1: Octubre del 2019). Incluso, Violeta reconoce que, si bien sus intereses se vinculan más al área de la moda, la programación puede ser una salida laboral inmediata que posibilite esos otros estudios “ahora hay más trabajo de eso que de otras cosas y necesito un trabajo primero para después poder estudiar lo que me gusta” (Violeta, E1: Octubre del 2019).

Los discursos anteriores muestran una distancia también en relación a la percepción que tiene sobre la relación de los estudiantes con la orientación la coordinadora de sede, quien en su entrevista manifestaba: “aparece la imposibilidad de los estudiantes y sus familias de apreciar acabadamente la especificidad de la orientación; esta situación se vuelve un escollo para muchos estudiantes una vez que comienzan a avanzar en el cursado” (LM, E1: Noviembre del 2019). Desde la postura de los jóvenes habría un reconocimiento de esa especificidad e, incluso, una valoración positiva. Sin embargo, la verdadera problemática pareciera radicar en que no hay una congruencia entre la orientación y el deseo de estudiar/trabajar en algo vinculado en el futuro, lo que muchas veces genera una baja motivación que, sumada a la complejidad de estos saberes, afecta las trayectorias escolares.

Georginho, en su entrevista, reconoce que las herramientas que otorga ProA pueden diversificarse en varias salidas laborales y que eso es un punto de relevancia: “salimos con una base para seguir un camino largo que lleva a muchas ramas, tiene muchos rubros laborales dependiendo hacia donde encares, pero siempre con la tecnología” (Georginho, E2: Octubre del 2021). Además, en su discurso apunta algo que es central a la hora de pensar a ProA como un programa en contexto: la necesidad de poder generar recursos humanos en la producción y creación de TD que rompa con la división internacional del trabajo y que permita que Argentina pueda posicionarse como un referente dentro del ámbito científico y tecnológico internacional. Cuando se le preguntó si volvería a elegir ProA como su escuela y el porqué, sus palabras reflejaron la importancia que el programa reviste: “sí, sin pensarlo porque abre muchas puertas y acá en Córdoba, Argentina, se necesitan muchísimos programadores, gente que entienda bien la computación y que sepa leer códigos y que sea analista en sistemas” (Georginho, E2: Octubre del 2021).

Lo anterior deja ver como ProA logra instalar las TD como salida laboral en una clase social que no suele estar muy ligada a ello, en el caso de los jóvenes de ProA clase media, media-baja –tal como indican estudios como el de Loyola y Morales (2009). Las autoras, enfatizan que, mientras los estudiantes de escuelas privadas ven a las TD como un recurso laboral relevante, los estudiantes de escuelas públicas “no asocian las competencias tecnológicas vinculadas con las TIC con su futuro profesional” (LOYOLA y MORALES, 2009,

p.10). En contraposición, en los discursos de los jóvenes de ProA, las TD aparecen como un capital necesario para desempeñarse en el mercado laboral presente y futuro, resaltando la importancia de que existan programas educativos como ProA en las escuelas públicas de la provincia, sobre todo en contextos de vulnerabilidad social.

Uno de los ejes de esta tesis es la apropiación digital, definida desde Serge Proulx como “la integración creativa de elementos significativos de esa cultura en la vida cotidiana de los usuarios y de las comunidades” (PROULX, 2010, p.446, traducción nuestra). Para poder identificar este proceso, que es continuo, dinámico y social, retomamos los indicios planteados por el mismo autor, quien afirma que, para analizar si existe o no apropiación digital, puede observarse si hay: sensibilización por el lugar que la técnica ocupa en nuestras sociedades y en nuestro medio ambiente (sensibilización y autosensibilización); dominio mínimo de los ambientes y los códigos digitales y aprendizaje de los nuevos modos de comunicación propios de ese ambiente digital (Proulx, 2010).

Desde el inicio del apartado vimos que los jóvenes se reconocen como quienes más saben de TD en sus hogares, tienen una autopercepción media-alta de su nivel de conocimiento y poseen competencias digitales básicas; sin embargo, hay una relación débil entre la orientación de ProA y sus intereses personales. Si bien, como se detalló previamente, esto podría significar un problema desde la esencia de ProA como escuela con énfasis en tecnologías, también es preciso apuntar que, desde la resolución de creación del programa, 136/14 (CÓRDOBA, 2014), se señala, como uno de los principales objetivos del programa, mejorar la relación cualitativa de los jóvenes con las TD. Esa distancia posible entre intereses de los jóvenes, saberes esperables de egresados de ProA y apropiación digital de cada uno, vuelve muy compleja la idea de definir con exactitud cuáles son o deberían ser los saberes tecnosociales necesarios actualmente (PEIRONE, 2018). Por ello, retomando a Proulx y sus indicios de apropiación digital, se afirma que resulta más provechable poder analizar estos procesos *in situ*, es decir, limitarnos al caso en estudio: jóvenes de ProA (RIGO y RODRIGUES DA CUNHA, 2019).

El primer indicio propuesto por Proulx (2010) refiere a la sensibilización acerca del lugar que lo técnico ocupa en las sociedades, y será analizado en el apartado siguiente (capítulo siete). Ya el segundo indicio –dominio de ambientes y códigos digitales–, y el tercero –modos de comunicación propios– se vinculan a los saberes que se vienen realizando desde el inicio del capítulo. Pero, para conocer con mayor profundidad cuánto dominio existe, se les plantearon a los jóvenes diferentes situaciones hipotéticas, vinculadas a las TD, que requerían de la resolución de problemas para explicar qué harían en cada caso y que permite ver de qué modo podrían –o no– resolverlas.

La primera situación planteada fue: ¿qué harías si se te moja el celular? Ocho jóvenes respondieron que sacarían la batería y lo colocarían en arroz porque “les dijeron familiares” o “escucharon en el noticiero”, o bien “leyeron en internet” que eso lo soluciona. De esos ocho, siete declaran que esa técnica ya funcionó para sus propios aparatos o de familiares. Otros tres asumen que frente a eso no quedaría otra opción que comprar otro celular, ya que no hay posible solución. Puede verse como un saber popular, transmitido informalmente y potenciado por el discurso de los medios de masa está arraigado en las experiencias cotidianas de los jóvenes y, como la mayoría, al menos intentaría salvar su dispositivo, reconociendo que la TD no es un objeto *a priori* descartable.

La segunda situación les planteó un corte de internet en sus hogares, es decir de su conexión *wifi*. Con respuestas repartidas, cinco resetearían el *router*, cuatro llamarían a la empresa proveedora de internet, tres avisarían a sus padres y dos dejarían que el tiempo pase, sin hacer nada, hasta que el servicio se restablezca. De lo anterior, se deducen dos puntos interesantes: los jóvenes ubican de dónde proviene la conexión (*router*) e intentarían generar algún cambio manipulando el aparato –nuevamente un aprendizaje de manos en la masa–. Pero, además, reconocen cuál es la empresa que provee el internet y podrían comunicarse, lo cual habla de un reconocimiento de internet como un servicio que debe ser contratado y pagado y que no cae del cielo.

En la tercera situación, están trabajando en sus computadoras y estas se tildan. Frente a ello, siete personas la reiniciarían, tres la apagan, tres la llevan directamente al técnico, y llaman a sus padres (1), avisan a una docente (1) o no hacen nada (1). Además, tres destacan el desespero que esa situación provocaría por no saber si sufrieron la pérdida de archivos importantes. En la mayor parte de los casos, afirman que el hecho de reiniciar el equipo fue aprendido de sus familiares y que generalmente funciona. No aparecen aquí respuestas como revisar componentes, formatear o restaurar a fábrica las computadoras, lo que implica un saber más complejo.

Se les pidió también que describieran cómo es el proceso para *loguearse* en páginas *web*, es decir, crear cuentas personales para hacer uso de diferentes servicios. Ocho de doce aclararon que deberían introducir sus datos (nombre, edad, *mail*, género) y en algunos casos otros datos sensibles como número de teléfono o datos de tarjetas de crédito si el servicio es pago. Una sola persona aclaró que primero vería cuáles son las opciones de *logueo*, ya que hay sitios que permiten ingresar a través de las cuentas de *google* o de *facebook* y que así el procedimiento es más sencillo. Nadie hizo referencia a revisar términos y condiciones de los sitios, lo cual se

retomará en el último apartado cuando se trabaje el concepto de seguridad digital. En general, se deduce que conocen los procedimientos y que son usuaries frecuentes de estos servicios.

Por último, se les pidió que dijeran qué harían si sospechan o saben que un virus ingresó en sus equipos: solo una persona respondió que descargaría un antivirus y haría un *scan* o revisión para detectar las amenazas y poder eliminarlas y que, si esto no funciona, debería formatear el equipo. Otros dos jóvenes le avisarían a sus xadres para que lleven la computadora directamente al técnico y nueve no sabrían qué hacer. Esto denota que hay una carencia de conocimientos acerca de cómo enfrentar situaciones más complejas, que tienen relación directa con el funcionamiento de los equipos y que, mismo siendo estudiantes de una escuela donde se aprende a desarrollar productos vinculados al *software*, les estudiantes no sabrían qué hacer en una situación como esta. Lo anterior coincide con lo expuesto por López-Gil y Sevillano García (2020), cuando afirman que la mayoría “se autopercebe en un nivel avanzado para resolver problemas con las herramientas básicas, (pero) con herramientas más avanzadas o con el uso creativo e innovador de la tecnología, esta autovaloración disminuye” (p. 66).

En relación al dominio técnico y cognitivo de los jóvenes, interesó saber cuáles eran sus conocimientos acerca de las opciones de sistemas operativos existentes. Esto, vinculado a que la mayoría de ellos recibieron computadoras entregadas por el Programa Conectar Igualdad (DIDIER y PÉREZ RETANA, 2022; DIDIER, FICOSECO y COUTO, 2022) y que tenían, en sus inicios, una doble opción de arranque: *Windows* y *Linux*. Considerando la importancia que el *software* libre reviste para la programación, y que muchos de los programas utilizados corren mejor en las distribuciones de *Linux*, se buscó saber qué opinan y saben los jóvenes acerca de esto.

La mayoría, 11 de 12 jóvenes, reconocen por nombre los dos sistemas operativos, pero solo cinco saben la diferencia de base entre estos sistemas, y, en general, entre *software* libre o privado. La mitad, seis, solo entra a *Linux* cuando sus docentes se lo solicitan, generalmente para usar recursos educativos, pero, para el resto de las ocasiones, prefieren seguir entrando a *Windows*. Entre las principales justificaciones, describen que *Windows* les parece más conocido (6), fácil (3) y cómodo (2); y que, las veces que ingresaron a *Linux*, este les pareció complejo. Violeta, comenta que cuando intentó usar *Linux* “no le entendía nada (ríe), o sea, no entendía la organización de donde estaban todas las cosas” (Violeta, E1: Octubre del 2019). A su vez, Fabricio expresa: “entré a *linux*, pero era un quilombo, entonces a *windows* entraba fácil era como cualquier otra computadora, que tenías todos los programitas ahí” (Fabricio, E1: Octubre del 2019).

De las palabras de Fabricio se desprende un factor clave: era como cualquier otra computadora. La mayor parte de los jóvenes reconocen que más que una cuestión de saberes es una cuestión de costumbre: si sus computadoras previas hubieran tenido sistemas operativos libres estarían tan habituadas a su uso como lo están con *Windows*. Ello pone de manifiesto que la universalización de las licencias privadas, y las alianzas entre productores de *hardware* y de *software*, que generan que las computadoras vengan ya con los sistemas operativos instalados, producen un código técnico en el cual las opciones de los usuarios se ven limitadas (SIMONDON, 2007). De este modo, el margen de maniobra se ve limitado desde el inicio por ese código técnico que viene dado (FEENBERG, 2017).

Ese aprendizaje “metiendo mano” o por inmersión se da solo entre algunas opciones, limitando el conocimiento sobre otras. Por ello resulta importante que las políticas públicas de ciencia y tecnología estén vinculadas a la necesidad de democratizar el acceso a diversas opciones técnicas y no solo a aquellas de posición hegemónica en los mercados. La última generación de computadoras que están siendo entregadas en las escuelas, bajo el nombre de Programa Federal Juana Manso, ya no tienen doble arranque: solamente la opción de sistema operativo libre viene instalada, entendiéndose que es necesario desarrollar y/o reforzar su uso (DIDIER, 2022).

Más allá de que a nivel nacional se esté buscando abrir el abanico de opciones y poder potenciar el uso de *software* libre, ¿no debería ProA, siendo una escuela que forma programadores, hacer énfasis en estas cuestiones? ¿existe apropiación digital sin que se pueda reflexionar sobre estos temas? ¿la escuela no debería ser un espacio donde formar sujetos con mirada crítica sobre los códigos técnicos operantes? Coincidimos con Silveira (2019) cuando apunta que el uso de *software* libre posibilita un uso crítico y emancipador de la tecnología, necesario para salir de la esclavitud maquínica; y que es, a través de la reflexividad, como se van desocultando los sistemas técnicos operantes (FEENBERG, 2017).

En esta última parte del apartado se buscó conocer qué dominio técnico y cognitivo poseen los jóvenes de ProA, reconociendo que este es un indicio de la apropiación digital (PROULX, 2010). Todo este conocimiento, adquirido, como se vio previamente, de manera autónoma y autodidacta en su mayor parte, se transforma en un capital digital que coloca a las juventudes en una nueva posición con respecto a la jerarquía de transmisión de saberes, ayudando a combatir el modelo adultocéntrico.

Lo anterior no quiere decir que todos los jóvenes poseen estos capitales, o, por lo menos, no en la misma medida: como viene demostrándose desde el inicio, la edad o pertenencia a una franja etaria no determinan el nivel de apropiación digital, aunque sí sea posible reconocer una

mayor plasticidad en las juventudes para apropiarse, de manera más natural y orgánica, de las tecnologías.

Si bien hay bibliografía que indica que les estudiantes de escuelas públicas, que forman parte de sectores en situación de vulnerabilidad socioeconómica, no crecieron en un contexto de familiaridad con las TD, la muestra de jóvenes de ProA se comporta distinto: todos los jóvenes accedieron a sus primeros dispositivos tecnológicos en sus hogares, alrededor de los siete a diez años y los proveedores de esas tecnologías, e incluso quienes les ayudaron a dar los primeros pasos en sus usos, fueron familiares, mayoritariamente padres, abuelos y hermanos (LOYOLA y MORALES, 2009).

En algunos de estos hogares, los primeros dispositivos tecnológicos fueron computadoras de escritorio, compradas por padres y abuelos para potenciar el rendimiento educativo de sus hijos y contribuir a su formación, coincidiendo con lo expuesto por Oliveira y Paulo (2018) que indican que aquellos hogares donde hay hijos son los que más rápido se interesan por acceder a las tecnologías, relacionado con la instalada utopía pedagógica y tecnológica que augura un progreso de la mano del acceso técnico (WINOCUR, 2009).

Si bien en los relatos de las primeras experiencias tecnológicas los jóvenes reconocen a sus familias como fuentes de conocimiento y canales para evacuar dudas, a medida que los jóvenes van creciendo y experimentando más con las TD –metiendo mano– y, sobre todo, desde que ingresan a ProA y su nivel de conocimiento comienza a aumentar y diversificarse, esta relación de transmisión de saberes se invierte: los hijos comienzan a llevar a sus casas nuevos saberes y se convierten en los referentes tecnológicos de sus hogares. Así, los jóvenes se vuelven poseedores de un capital digital relevante que pueden exhibir frente a sus familias (WINOCUR, 2009), demostrando mayores capacidades de dominio y manejo de las tecnologías que los adultos con quienes se relacionan (OLIVEIRA y PAULO, 2018).

Diez de doce jóvenes declaran enseñar a sus familias aspectos vinculados a la técnica, generalmente se trata de saberes básicos vinculados a las actividades del cotidiano y que se relacionan directamente con aquellos saberes que los jóvenes decían haber aprendido en ProA: *mail*, *drive*, uso de almacenamientos digitales; y otros vinculados a las actividades de mayor interés de los jóvenes como edición de fotos y videos, manejo de redes sociales digitales y uso de variadas plataformas, ocupando un lugar de destaque en la transmisión de esos conocimientos (OLIVEIRA y PAULO, 2018).

Si bien no se registran casos donde hayan enseñado a sus familias saberes más complejos, vinculados a la orientación de ProA –lenguajes de programación– sí se evidencia que hay un deseo de parte de los estudiantes en contarle a sus familias parte de sus experiencias en la

escuela, como reflejan las palabras de Georginho: “yo siempre que viene gente a visitarnos acá o vamos a hacer una visita le cuento mucho a mi mamá, cómo era lo que hicimos, todo. Por ejemplo, fuimos a la ciudad empresaria el otro día y le conté que había gente de la Siglo 21 y todo eso y qué había” (Georginho, E1: Octubre del 2019). Lo cual permite pensar en una vinculación indirecta de las familias con el conocimiento específico de la orientación tecnológica de ProA.

Se da, entre los jóvenes y sus familias, un ciclo de aprendizaje en el cual las experiencias con TD van modificando las jerarquías de saberes: ellos aprendieron de sus padres, luego aprenden de sus pares, de manera autodidacta o en la escuela, de sus docentes, y vuelven con un bagaje aun mayor de conocimientos para ser ellos quien enseñen a sus padres. Reconociendo que sus hermanos menores parecen quedar fuera de este círculo, porque serían quienes aprenden de forma totalmente autónoma, como ejemplifica Violeta en su relato: “a mi hermanita no le enseñó nadie, capaz me veía a mi o a mi mamá y fue viendo, pero aprendió todo sola y sabe un montón” (Violeta, E1: Octubre del 2019).

En la mayor parte de los casos, los jóvenes describen que la relación entre ellos y sus padres a la hora de enseñarles sobre TD es cordial, y que son mayoritariamente sus progenitores quienes demandan la enseñanza a través de pedidos o preguntas específicas: “mi vieja pregunta cómo puedo hacer esto y le digo podés hacerlo así que es más fácil” (Juan, E1: Octubre del 2019); “cuando no saben me preguntan” (Manuel, E1: Octubre del 2019). Pero, en otros casos, las ganas de enseñarles a usar determinados componentes para facilitar tareas surge de los jóvenes, como el ejemplo que arroja Georginho: “una vuelta le quise explicar de *excel* porque ella estaba pasando un montón de datos y todo y estaba haciendo los cálculos en una hoja de papel así a mano” (Georginho, E1: Octubre del 2019).

Más allá de si la iniciativa es de los adultos o de los jóvenes, en general se da en un clima armonioso y relajado, pero, sobre todo, de disfrute, tal como demuestran los relatos de Violeta y Marcos: “me encanta (ríe) porque ella ya me ha enseñado muchas cosas y que yo sepa enseñarle algo también me re gusta” (Violeta, E1: Octubre del 2019); “me altero porque para mí es fácil y para él no y quisiera que él supiera todo lo que se yo de tecnologías, pero me gusta ayudarlo” (Marcos: E1: Octubre del 2019). El relato de Violeta pone de manifiesto que poder ser ella la que ahora está en condiciones de enseñar le genera satisfacción, mientras que el de Marcos, además de afirmar disfrutar de enseñarle a su abuelo, también trae a colación un sentimiento de pérdida de paciencia o de incompreensión que se genera cuando los adultos no tienen un conocimiento o habilidad intuitiva de manejo de lo técnico, como si parecen poseer

les jóvenes: se fastidian al tener que enseñar, una y otra vez, cosas que para ellos resultan obvias (WINOCUR, 2009).

También es destacable que, las TD, además de deconstruir o invertir la jerarquía de transmisión de saberes, potencia el desarrollo de nuevos vínculos y roles de padres, sobre todo en lo que refiere a la necesidad de mediar el contenido al que sus hijos acceden o los tiempos de usos que se destinan a las TD (CONDEZA, HERRERA-HIDALGO y BARROS-FRIZ, 2019). Lo cierto es que, la presencia de las TD en los hogares, reestructura las dinámicas familiares, impactando sobre todos los actores, estén directamente implicados en su uso o no (WINOCUR, 2009). Un ejemplo de ello son las computadoras entregadas por el Programa Conectar Igualdad, que bajo la lógica 1X1 traspasaron los muros de lo escolar y llegaron a los hogares, dejando de tener solo un fin en sí mismas y convirtiéndose en instrumentos de diálogo y mediación entre generaciones (SABULSKY, 2020).

Las tensiones y rupturas que se generaron en los modelos de crianza y en la relación de adultos y jóvenes con TD no solo se circunscriben al ámbito familiar: dentro de las escuelas, el rol docente se ha visto afectado por la presencia, cada vez mayor, de TD dentro de las aulas y por la presencia de juventudes digitales habitando sus espacios.

En este entorno tecnosocial, los docentes ya no ocupan una posición privilegiada en poseer y transmitir conocimientos, por eso se espera de ellos que puedan asumir un rol de facilitadores o promotores de los aprendizajes (GARCÍA CONTADOR y GUTIÉRREZ ESTEBAN (2020). Aquella imagen tradicional de los docentes ubicados en un extremo de las aulas, con estatus disciplinario y autoritario y como única figura capaz de transmitir contenidos legítimos perdió vigencia (DURÁN CHINCHILLA, GARCÍA QUINTERO y ROSADO GÓMEZ, 2020), por lo cual debe asumirse una postura más activa en la orientación y la mediación entre las innumerables fuentes de acceso al saber y los estudiantes.

De los 12 jóvenes entrevistados, cuatro declaran haber ayudado a sus docentes a resolver problemas técnicos para poder hacer uso de las TD dentro de la escuela: conectar el proyector, ubicar los puertos de HDMI, utilizar el *bluetooth*, entre otras. Además, dos estudiantes dicen que, si bien no ayudaron directamente, fueron testigos de cómo sus compañeros auxiliaban a sus docentes. Los conocimientos transmitidos son saberes de poca complejidad, técnicos, que tienen que ver en su mayoría con el uso de dispositivos como proyector, televisión y carros de computadoras y que los jóvenes han adquirido de forma intuitiva y tienen naturalizado dentro de su repertorio de saberes tecnosociales.

Entre los estudiantes y los docentes vuelve a darse un ciclo de transmisión de conocimientos interesante, tal como sucedió en el caso de las familias: mientras que los jóvenes

aprenden saberes complejos de sus docentes de la orientación, a quienes además destacan reconocer como referentes para solucionar sus propios problemas técnicos –computadoras bloqueadas, virus, descarga de programas– enseñan a sus docentes de otras asignaturas saberes de menor complejidad, generando un círculo donde las jerarquías parecen quebrarse y dar lugar a la formación de comunidades de aprendizaje: en ellas, todes tienen algo que enseñar y todes tienen algo que aprender.

Si bien la bibliografía del área suele referir que la presencia de TD en las aulas y, más aún, el vasto repertorio de competencias digitales que tienen algunos jóvenes, resulta amenazante para los docentes, que ven cómo se desdibuja la asimetría tradicional entre docente/estudiante (SABULSKY, 2020), la experiencia de los jóvenes de ProA parece no mostrar lo mismo. Los jóvenes comentan que sus docentes no dudan en pedir ayuda y demuestran gran recepción a la hora de recibir explicaciones y aprender: Violeta, al preguntarle cómo sus docentes tomaban el hecho de aprender cosas de sus compañeros responde: “y bien, y ellos aprenden también, son receptivos” (Violeta, E1: Octubre del 2019).

Más allá de la receptividad de los docentes, los jóvenes experimentan un cambio de rol en el cual las relaciones se ven invertidas y son ellos quienes ostentan un capital digital valioso, digno de ser transmitido, aunque, como puede verse en sus discursos, aún genera extrañeza en los jóvenes: “no se, me sentí como raro” (Fabricio, E1: Octubre del 2019); “no se rara (ríe) porque nosotros somos los estudiantes” (Marcos, E1: Octubre del 2019).

Dentro de la escuela ProA, se da un uso de TD en diversos espacios: mientras que en las asignaturas vinculadas a la orientación se trabajan saberes complejos y los jóvenes aprenden de sus docentes especializados, en las otras asignaturas las TD aún continúan presentes, demostrando que existe un esfuerzo institucional por transversalizar lo técnico, tal como comenta la coordinadora de sede: “intentamos que lxs docentes puedan identificar de qué manera la clase, la secuencia, se enriqueció y qué aportó la tecnología a los aprendizajes logrados por lxs estudiantes” (LM, E1: Noviembre del 2019). Ello forma parte de la identidad del programa y se sustenta también al seleccionar a sus docentes por medio no solo de la tradicional lista de orden de mérito, sino también a través de la presentación de proyectos que den cuenta de cómo van a incorporar las TD en la planificación de sus clases. La posibilidad de asistir a una escuela que valore la inclusión y la reflexión sobre lo técnico, que potencie la formación de comunidades de aprendizaje en las cuales se deconstruyan las asimetrías del saber y que busque mejorar la relación cualitativa de los jóvenes con TD, potencia el desarrollo de los procesos de apropiación digital de sus estudiantes.

A lo largo de este apartado se buscó conocer qué saben los jóvenes de TD; para ello, se indagó sobre las formas mediante las cuales aprenden a usar las tecnologías, demostrando el protagonismo que adquieren las metodologías activas y los aprendizajes sociales y significativos. Además, se buscó conocer qué y cuánto saben, para lo cual se trabajó sobre la autopercepción del nivel de conocimiento que tienen los jóvenes, las áreas de mayor manejo (redes sociales, internet, plataformas) y las más débiles (ajustes, componentes técnicos).

Más adelante se demostró que la experiencia de ser estudiantes de ProA influyó de manera positiva sobre el bagaje de conocimientos tecnosociales de los jóvenes, ya que todos señalan que este aumentó, aunque podría problematizarse sobre qué tipo de saberes se ponen de manifiesto.

Para conocer el dominio técnico y cognitivo que tienen los jóvenes se buscó generar situaciones hipotéticas, vinculadas a problemas técnicos que podrían suceder en sus experiencias de uso cotidianas y ver cómo respondían a las mismas, demostrando que hay una gran solvencia para solucionar problemas básicos, pero que, cuando la demanda de conocimiento técnico aumenta, disminuye la capacidad de los jóvenes para dar respuesta.

Por último, se demostró como las TD potencian la deconstrucción de las jerarquías de transmisión de conocimiento y generan otros vínculos entre las familias, con los jóvenes oficiando de referentes tecnológicos de sus padres y con los estudiantes ayudando a sus docentes a adquirir ciertas competencias digitales. Este hecho resulta relevante para los procesos de apropiación digital de los jóvenes, y para sus experiencias tecnológicas, en cuanto coincidimos con Natalia Zuazo (2015), que sentarse con alguien a explicarle cómo funciona algo, en este caso las tecnologías digitales, es un acto político porque “permite ser más conscientes de lo que usamos y no adoptar soluciones empaquetadas por otros” (pp.4248).

Para poder ir más lejos en el análisis de cómo se construyen las juventudes en la era digital, en el próximo apartado se trabajará sobre qué piensan y sienten los jóvenes con respecto a la presencia de las TD en las sociedades, presentes y futuras.

7. “PREFIERO UN ABRAZO ANTES QUE UN *LIKE*”

[¿Qué piensan/sienten los jóvenes acerca de las tecnologías digitales?]

En los apartados anteriores, se trabajó qué hacen y qué saben los jóvenes acerca de TD; sin embargo, se considera que el proceso de apropiación digital involucra también una sensibilización y una lectura crítica con respecto al lugar que ocupan las TD en el mundo (PROULX, 2010). Teniendo en cuenta ese aspecto, sumado a la necesidad de analizar las experiencias de los jóvenes con TD desde una dimensión subjetiva que involucre sus deseos y pensamientos, en este apartado se trabaja sobre sentires y pensares que los jóvenes de ProA han ido construyendo a través de sus experiencias con tecnologías.

Para ello, en un primer momento, se describen los imaginarios tecnológicos, previos y actuales, y el modo en que los jóvenes conciben a las TD hoy en día. Más adelante, se destaca el lugar de relevancia que los jóvenes le otorgan a lo técnico, además de cómo, a pesar de ser usuarios a tiempo completo, han desarrollado una mirada crítica y reflexiva en torno a las TD, y cómo son capaces de reconocer ciertas problemáticas actuales vinculadas a lo técnico. Por último, se describe cómo los jóvenes piensan y viven la privacidad, sobre todo desde el fenómeno de las redes sociales digitales.

Lo anterior, demuestra que los jóvenes no solo han desarrollado esta mirada crítica, sino que tienen una postura muy marcada en relación a los cuidados de su privacidad en internet así como de la importancia de la seguridad digital.

Cuando se habla de experiencias con TD, a menudo se piensa en el acceso como punto de partida; sin embargo, las relaciones que se tejen con lo técnico no comienzan con el acceso material: al vivir en un mundo tecnosocial, las TD están presentes en el imaginario colectivo de todas las clases sociales, independientemente del acceso (WINOCUR, 2009). El público de las TD no es una hoja en blanco, sino que ya han comenzado a pensar y desear tecnologías desde antes de poseerlas (HAYASHI, MORAIS DE SOUZA Y ROTHBERG, 2011).

El imaginario tecnológico es aquel entramado de ideas que las personas se hacen sobre lo técnico, enmarcadas en sus propios marcos de experiencia social, y desde las cuales se piensa y se construye la relación con los dispositivos (ADASZKO, 1999). Los medios masivos de comunicación social, sobre todo las narrativas cinematográficas, influyen directamente sobre la forma en que las sociedades, y por ende las personas, piensan lo técnico (WINOCUR, 2009). Esta relación entre el cine, sobre todo de ciencia ficción, y los imaginarios tecnológicos de los jóvenes puede verse reflejada en las palabras de Little.Sasa, quien explica que, “cuando era más

chica pensaba: cuando lleguemos a tal año voy a tener autos voladores, zapatillas voladoras, muchas cosas” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Pepe, a su vez, explica que él se imaginaba las TD como “el futuro” (Pepe, E1: Octubre del 2019), demostrando que las construcciones de sentido habían comenzado antes de tener un contacto directo con los dispositivos.

Sin embargo, en otros casos esta relación de sentido se construye desde el no acceso: en los imaginarios previos de algunos jóvenes se destaca que antes de poder tener acceso material ni siquiera podían percibirse como usuarios de TD, como dejan ver los siguientes fragmentos: “nunca me imaginé que iba a tener teléfonos” (Fabricio, E1: Octubre del 2019); “no, no me imaginaba como alguien que pudiera tener tecnologías, ni lo pensaba” (Nidas, E1: Octubre del 2019). En esos casos, hay una representación de las tecnologías como algo lejano, de difícil acceso, que lleva a los jóvenes a directamente no pensar en lo técnico o a pensarse ellos fuera de ese mundo (WINOCUR, 2009).

Si bien el imaginario, como se dijo previamente, comienza a construirse previo al acceso, la posibilidad de tejer sus experiencias mediante el contacto material con los dispositivos genera un cambio en la representación que se tiene. Little.Sasa, que pensaba en autos y zapatillas voladoras, explica que “ahora que más me relaciono con la tecnología es demasiado difícil y complicado para entenderlo, pero con mucho esfuerzo se entiende” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

En la misma línea, se observa cómo las narrativas cinematográficas dejan de tener protagonismo y se comienza a pensar lo técnico desde un plano más concreto y cercano a sus realidades, como se percibe en las palabras de Violeta: “va a salir muchísima tecnología, no es como eso de los autos voladores (...) vio que salió el *iphone* 11, que tiene tres cámaras, me empiezo a imaginar que va a tener cinco o seis” (Violeta, E1: Octubre del 2019). El relato de Violeta deja ver que hay un cambio en el imaginario: si en un primer momento estaba anclado en narrativas de ciencia ficción, hoy se vincula más a pensar la evolución técnica como una actualización de los dispositivos ya existentes, dentro del mismo linaje (SIMONDON, 2007).

El imaginario actual, no solo describe qué representación tienen los jóvenes de las TD, sino que a su vez deja ver cómo van construyendo sus opiniones e identificando ciertos temores respecto a la evolución técnica, como el caso de Joana, quien afirma “me asusta pensar en *robots* y personas coexistiendo, prefiero morirme antes. Va a ser en un par de años, no muchos” (Joana, E1: Octubre del 2019). Su relato deja ver que conoce hacia donde parece dirigirse la tecnología y no se siente a gusto con ese panorama futuro.

Violeta, también reconoce un miedo vinculado al futuro pero, en su caso, está vinculado a la falta de acceso que puede vivenciar: sabe que la tecnología va a seguir evolucionando y

teme quedar afuera “pensar en esos celulares nuevos me genera tristeza porque no voy a poder tener algo así” (Violeta, E1: Octubre del 2019).

A partir de lo anterior se entiende que la tecnología, desde el acceso material, que podría estar influenciado por ProA como se vió en el apartado anterior, se vuelve un objeto concreto y conocible, por lo cual los imaginarios dejan de estar anclados en la ficción y se vinculan más al presente cotidiano de los jóvenes.

Cuando se les pidió a los jóvenes que definieran las TD, a nivel general, hubo una asociación directa con aspectos negativos, tales como: catástrofe, difíciles, excesivas. Por otro lado, con el carácter global de las mismas, al entenderlas como mundiales e importantes, tal como muestra la figura 4. Más adelante, cuando se analice la mirada crítica de los jóvenes hacia lo técnico, se profundizará más sobre este aspecto.

Figura 4: Nube de palabras “Definir las TD”



Nube de palabras donde se condensan las palabras con las que los jóvenes definen las TD
Fuente: Elaboración propia

Más adelante, se le pidió a los jóvenes que describieran y definieran lo que para ellos es/significa una computadora. Cuatro jóvenes, de doce, definen a la computadora como sociable, y aparecen, con menores índices de respuestas, otros términos tales como: útil, pública, paciente, incondicional, herramienta. Esas palabras dejan ver la asociación que se teje entre la computadora y las prácticas de uso ligadas al estudio y el acceso a la información, descrito en el capítulo cinco.

Inspirados en el trabajo de Magdalena Lemus (2017b), le solicitamos a los jóvenes que nos describieran la computadora como si fuera una persona, a lo cual ocho destacaron que no tendría género, tres que sería una mujer y uno respondió que sería un hombre. Estos datos alejan a los jóvenes de ProA de los resultados obtenidos por Lemus (2017b), que asociaban la computadora a un hombre joven. Sin embargo, sí hay una coincidencia notable en

características de personalidad, ya que ambos casos aparece asociada a lo sociable e inteligente. Esa asociación encontrada por Lemus (2017b), entre la computadora y el género masculino podría deberse a la identificación de las actividades de ciencia y técnica con los varones, o bien, con la presencia mayoritaria de hombres al frente de las principales industrias tecnológicas. Respecto a los jóvenes de ProA, la asociación de la computadora como una persona sin género definido ¿podrá estar vinculada a que son estudiantes de una escuela especializada en TD y mixta? Se deja la puerta abierta a tal interrogante para trabajos futuros.

Cuando, en la misma línea, se pidió que definieran y describieran internet, cinco jóvenes dijeron que es un lugar donde hay mucha información, tres la definieron como un lugar de acceso y otros tres como una red. Sin embargo, para dos personas fue imposible definirla, como Violeta, quien afirma “no encuentro las palabras que puedan explicarlo” (Violeta, E1: Octubre del 2019). La asociación de internet con el acceso a la información y al conocimiento coincide con los resultados hallados en otros estudios (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, PÉREZ LÓPEZ y RESÉNDIZ, 2019) en los cuales, aparece vinculado a depósitos o bibliotecas de información, apoyo para tareas y búsquedas de información. Ello, además, se relaciona nuevamente a las prácticas que los jóvenes suelen hacer en internet, descritas en el capítulo cinco.

Aun así, que existan dos personas que no encuentran palabras para definirla, y que haya aparecido la respuesta virtual como una asociación directa a internet, lleva a pensar que hay una dificultad a nivel social para poder pensar internet como algo tangible. Podría pensarse, junto con Natalia Zuazo (2015), que internet está tan presente que se volvió invisible, ya no se la piensa. A menudo se ignora que “si internet es un fenómeno global, es porque existen cables bajo los océanos” (BLUM, 2012, pp. 2826). Esta desconexión a la hora de pensarlo como algo producido por los humanos, con una gran infraestructura técnica, se evidencia en frases como “es otro mundo. Es como lo que no podés encontrar en este mundo, lo podés encontrar ahí, todo” (Juan, E1: Octubre del 2019). A pesar de ello, en el apartado anterior, al analizar las respuestas que los jóvenes dan a situaciones problemáticas cotidianas, se identificó que saben que internet proviene de empresas, pagas, que brindan el servicio.

Un último aspecto interesante de cómo los jóvenes piensan internet se relaciona con la centralidad que adquiere: no conciben sus experiencias tecnológicas sin el acceso a la red. “si no tenes internet no puedes acceder a nada, no se carga nada, no pasa nada” (Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019); reconocen que sus dispositivos, y la mayor parte de las prácticas que realizan con TD, carecerían de sentido sin internet (LEMUS, 2017b).

En los apartados anteriores, se trabajó sobre la idea de que el *smartphone* ocupa un lugar central en las experiencias tecnológicas de los jóvenes; ello se refleja también en las palabras que usan para definirlos, condensadas en la siguiente figura:

Figura 5: Nube de palabras “Definir al *Smartphone*”



Nube de palabras donde se condensan las palabras con las cuales los jóvenes definen los *smartphone*

Fuente: Elaboración propia

Los celulares se vuelven, para los jóvenes, signos de pertenencia y de identidad de una época (LEMUS, 2018). Esa identidad se va construyendo colectivamente, bajo la premisa de querer acceder a algo porque ya todos accedieron antes. Esta práctica de similaridad (LEMUS, 2018) se basa en querer formar parte de un grupo o colectivo social a través de la igualación o identificación positiva. Las TD y, sobre todo, los celulares, no son vistas por los jóvenes como simples mercancías, sino como el elemento que puede significar estar dentro o fuera (HIDALGO TOLEDO, 2019). Nidas, explica esto en su entrevista: “ansiaba tener un celular así porque quería ser como mis amigos que tenían todos celulares y yo también quería uno” (Nidas, E1: Octubre del 2019).

Las TD van estructurándose como formas de inclusión social (WINOCUR, 2009) o como una inversión para la pertenencia social (BAUMAN, 2007). Pero ¿cómo llegan jóvenes como Fabricio o Nidas que no se pensaban consumidores de TD a querer poseer estos dispositivos?

A nivel social, diferentes objetos van alcanzando diferente estatus, lo que los lleva a ser más o menos deseables en determinada época. Mientras que algún tiempo atrás se instaló la necesidad social de que cada casa tenga un televisor, hoy las tecnologías móviles, como el celular, alcanzan el estatus de objetos que se vuelven deseables (LAHIRE, 2008) y se comienza a marcar una diferencia entre desigualdad y diferenciación social. La desigualdad se da cuando ciertos objetos, prácticas o consumos se vuelven bienes definidos, de manera colectiva, como altamente deseables (LEMUS, 2021).

Es, a través de estos procesos, que los celulares se volvieron objetos importantes y deseables entre los jóvenes. Georginho explica que, desde que salieron los primeros

smartphones, quiso acceder porque “el que tenía uno es como que se hacía el que” (Georginho, E1: Octubre del 2019), demostrando que quien ya tenía celular ostentaba frente a sus pares.

Sin embargo, no cualquier dispositivo se pone de moda: Magdalena Lemus (2021) explica que ciertas marcas y características técnicas van poniéndose de moda entre los jóvenes, lo que vuelve más deseables ciertos objetos por sobre otros. Al igual que lo que relatan los jóvenes entrevistados por Lemus en La Plata, entre los jóvenes de ProA, se destaca un consumo deseable de los productos *Apple*, sobre todo del *iPhone*: “porque es como, me sentiría más, sería mejor, es como canchero tener *iphone*, los que tienen se hacen los cancheros” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Se da lo que Lipovetsky (2006) denomina culto de las marcas, en el cual el acceso a determinados bienes no está dado por la necesidad de sobresalir, de sentirse más que el resto, sino de pertenecer. En el relato de Fabricio eso se lee en sus últimas palabras cuando dice “todos los que tienen”: mientras que al inicio pareciera querer acceder a un *iPhone* para sobresalir, luego termina demostrando querer formar parte del grupo de poseedores (LIPOVETSKY, 2006; LEMUS, 2021).

Hay, entre los jóvenes, signo de un consumo identitario: es a través de acceder o no a ciertos bienes que se construye la identidad (LIPOVETSKY, 2006), aun a sabiendas de que el acceso por sí solo no garantiza la igualdad entre personas en otras aristas (WINOCUR, 2009). Incluso, muchas veces el deseo de poseer ciertas TD no estaría dado por el solo hecho de tenerlas, sino por demostrar que se puede acceder (LEMUS, 2021).

Además de haberse vuelto objetos deseables, las TD adquieren, en la vida de los jóvenes, un grado alto de relevancia. Frente a la pregunta de qué sentirían si mañana no hubiera más tecnologías en el mundo, nueve de doce respondieron que se verían negativamente afectadas, que significaría un gran cambio y que ven muy difícil la posibilidad de volver a adaptarse. No obstante, tres de doce dicen que sería mejor, un cambio positivo, ya que las TD generan dependencia y no permiten realizar otras cosas. Esto lleva a recordar que, en el capítulo cinco, se expuso que los jóvenes reconocían que, desde que las TD forman parte de su cotidiano, dejaron de realizar otras actividades tales como jugar afuera o compartir tiempo con sus hermanos, demostrando que, para muchos, las TD interpelan el tiempo libre (BENÍTEZ LARGHI, 2018).

Entre quienes exponen que sería negativo quedarse sin TD, se reconoce una coincidencia en cuanto a qué área sería la más afectada: la comunicación. Como viene trabajándose desde el capítulo cinco, una parte central de las TD es la posibilidad que brinda a los jóvenes de estar hiperconectados: todo el tiempo, en todo lugar (HIDALGO TOLEDO, 2019). Hoy, estar

conectades de forma ubicua es perentorio y la desconexión es vista como una amenaza de exclusión social y como el equivalente a ser invisibles (WINOCUR, 2009).

Los siguientes fragmentos de entrevistas reflejan el miedo que les da a los jóvenes no contar con la posibilidad de comunicarse vía TD: “yo conozco a mis amigas que también son muy adictas al celu, no poder comunicarme con ellas me da miedo, no sabes qué está pasando al otro lado, nada” (Violeta, E1: Octubre del 2019); “me sentiría aislado, o sea, me sentiría como afuera del grupo” (Juan, E1: Octubre del 2019).

Lo anterior pone de manifiesto, una vez más, que lo social sigue siendo imperativo en la vida de los jóvenes y que las TD y las RRSS se constituyen hoy como tecnologías de amistad (BENÍTEZ LARGHI, 2018), mediante las cuales los jóvenes socializan, construyen y refuerzan sus lazos sociales, resaltando que lo que importa no es tanto tener tal o cual dispositivo sino poder estar comunicados con su entorno (SILVA, 2013).

Se afirma, nuevamente, que las experiencias cotidianas de los jóvenes se construyen en torno a las TD, y que están integradas en sus vidas como un presente natural (SILVA, 2013; PROULX, 2010; LEMUS, 2017), al punto tal de no poder imaginarse en un mundo sin TD: “muero yo también con las tecnologías, es muy difícil, por ahí te falta el celular un segundo y vos decís ¡uy mi celular, dónde está! como que es algo que ya tenés apropiado a tu vida” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). El relato de Cocardo permite ver la dificultad que tendría para volver a adaptarse pero, además, habla de cómo el celular es algo de lo cual se apropió significativamente; la tecnología aparece como una extensión del propio cuerpo (IHDE, 2010). En relación a la apropiación, Manuel comenta que, si no hubiese más TD, “se sentiría como un vacío, como que me falta algo” (Manuel, E1: Octubre del 2019) y, Little.Sasa y Pepe demuestran cuán importantes son las TD para las prácticas cotidianas “todas las actividades que hago se verían afectadas”; “yo, en un 99%, necesito la computadora o el celular, para todo” (Little.Sasa y Pepe, E1: Octubre del 2019).

Frente a esa naturalización de las TD, podría pensarse que no hay una lectura crítica o reflexiva sobre el impacto de su uso; no obstante, los jóvenes reconocen que las TD, sobre todo el uso excesivo, genera desconexión y aislamiento del mundo físico y presencial. En algunos casos, ese uso excesivo se considera peligroso para las infancias, y ellos se colocan por fuera “por la infancia de los jóvenes más que todo, es más, hay chicos que se han muerto de tanto estar todo el tiempo así, se quedan pegados a una pantalla. Lo feo del uso es cuando no lo pueden controlar” (Georginho, E1: Octubre del 2019).

Frente al uso excesivo y sin límites, Joana, desde una visión más tecnofóbica, afirma que las TD “no tienen límites y que estamos usándolas demasiado, como que todo se está

transformando en una vida artificial” (Joana, E1: Octubre del 2019). En sus palabras, se deja ver una postura de determinismo tecnológico, ya que parece que las TD continúan evolucionando sin que pueda, desde lo social, hacerse algo al respecto. Es interesante que el caso de Joana es el único en el cual ella se coloca como parte del problema: cuando dice “estamos”, se sitúa a sí misma como miembro de esta sociedad, a diferencia de los relatos de otros jóvenes que siempre utilizan la tercera persona para referirse a adicción o uso excesivo de la técnica (GARCÍA JIMÉNEZ, LÓPEZ-DE-AYALA y MONTES-VOZMEDIANO, 2020).

Lo cierto es que cinco de ocho jóvenes respondieron que hay un uso excesivo de tecnologías y reconocen que va a ir en aumento si no hay educación al respecto, coincidiendo con la postura de los jóvenes en otros estudios (MATAMALA RIQUELME, 2016; WINOCUR, 2009).

Además de cuestionar el tiempo de uso, los jóvenes cuestionan los motivos para los cuales se utilizan las TD. Al respecto, Georginho destaca que las TD deberían usarse para “algo creativo, algo que tengas que hacer que te haga importante, que sea algo como un estudio o con algo que organices o quieras llevar adelante un proyecto” (Georginho, E1: Octubre del 2019). Violeta, por su parte, reconoce que no todos los usos de las TD son buenos y que, de hecho, algunos son cuestionables y destaca el siguiente ejemplo “la otra vez vi una noticia en Japón que un hombre hizo muñecas para pedófilos y yo me quedé (cara de sorpresa), porque dice que ayuda a que no pasen más esas cosas sacándose la satisfacción con las muñecas, pero no tiene porque haber muñecas para eso” (Violeta, E1: Octubre del 2019).

A menudo, suele pensarse que los jóvenes perciben las TD como algo dado, como una infraestructura que no se cuestiona (VAN DIJCK, 2016); no obstante, los jóvenes de ProA desde sus discursos demuestran que esto no es así: no solo tienen una mirada crítica respecto del uso de sus pares de las TD, sino también de las problemáticas sociales en general.

Una de las problemáticas que más identifican los jóvenes está asociada al aumento del desempleo por causa del aumento de TD. Cocardo, comenta “en las fábricas hay más máquinas y están desempleando a la gente” (Cocardo, E1: Octubre del 2019). Esta preocupación es compartida también por Violeta “están cambiando personas que necesitan el trabajo por máquinas” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Además, Cocardo agrega que la ventaja de tecnologizar la producción sería el aumento de bienes pero que, a su vez, esta tecnologización provocaría falta de empleo y, por ende, falta de salario, lo cual afectaría al consumo: “va a haber mucha más producción, más comercio, pero por otra parte va a haber menos trabajo (...) el público no les va a comprar porque no va a haber ¿de dónde van a sacar?” (Cocardo, E1: Octubre del 2019).

Además del desempleo, otras problemáticas aparecen en los discursos de los jóvenes. Cuatro, de doce, indican que la viralización de noticias falsas y la complejidad para poder discernir entre estas y las noticias verdaderas se ha vuelto una problemática de peso; “tenemos mucho acceso a la información pero confiamos mucho en internet y hay muchas cosas falsas” (Juan, E1: Octubre del 2019).

Las palabras de Juan reflejan que, una vez que el acceso se posibilita, es necesaria una apropiación digital para poder relacionarse con esos dispositivos. Más allá del acceso que se tenga a la información, los jóvenes reconocen que hoy en día son necesarias ciertas competencias digitales > “hay mucha cosa falsa, tenés que buscar otras fuentes antes de confirmar las cosas”; “hay que informarse bien y armar tu propia opinión” (Cocardo, E1: Octubre del 2019; Lalissa Manoban, E1: Octubre del 2019).

En el apartado anterior, se analizó de qué forma la apropiación digital va mutando de acuerdo al contexto sociohistórico: hace dos décadas posiblemente no era una competencia digital necesaria poder navegar en internet, filtrar las informaciones falsas, acceder a una mayor pluralidad de fuentes y formar una opinión propia. Sin embargo, los jóvenes de hoy reconocen que es un saber necesario (PROULX, 2010; GARCÍA JIMÉNEZ, LÓPEZ-DE-AYALA y MONTES-VOZMEDIANO, 2020).

En los discursos de los jóvenes aparecen también otras problemáticas asociadas a la presencia de las TD en la sociedad actual, pero nombradas, sin un desarrollo argumentativo. Cyberbullying, basura o residuos electrónicos, acceso desmedido a la *deep web*, tala de árboles, entre otras: “las fábricas que están sacando todos los árboles y todo eso para poner fábricas, una cuestión del medio ambiente”; “partes de computadoras, de celulares que fueron a parar a la basura y no es bueno para el medio ambiente y tampoco es bueno estar tirando celulares a la basura” (Violeta, E1: Octubre del 2019; Marcos, E1: Octubre del 2019).

Los fragmentos anteriores demuestran que en algunos jóvenes surgen reflexiones acerca de los problemas medioambientales que acarrea la presencia masiva de tecnologías, lo cual significa que, además de poder reflexionar críticamente, están pensando en las TD como algo tangible, concreto y que tiene efectos inmediatos en el mundo; alejándose así de un pensamiento de TD como algo lejano y etéreo, construido de la mano de los conceptos de nubes y redes.

Además de lo anterior, desde la mirada de los jóvenes, aparece como preocupación central la desigualdad o la brecha de acceso digital. Nueve, de doce, afirman que existe hoy una gran desigualdad a la hora de poseer TD y que, incluso, lo viven en su cotidiano, con compañeros de clase o amigos.

Dos, de doce, se consideran como sujetos en situación de vulnerabilidad con respecto al acceso: hoy tienen, mañana se verá. En el caso de Violeta, ella hoy tiene acceso a un variado abanico de dispositivos tecnológicos, sin embargo, reconoce que la evolución técnica proseguirá y que, seguramente, ella no tendrá acceso a las cosas nuevas y eso le genera tristeza (Violeta, E1: Octubre del 2019). En el caso de Nidas, reconoce que en su familia se registra un uso bajo de TD. Al preguntarle porque piensa que se da esa situación, su respuesta fue clara: “porque no hay muchos dispositivos” (Nidas, E1: Octubre del 2019); demostrando que si bien el acceso no garantiza un uso y una apropiación es condición *sine qua non* para ello.

Una sola persona afirmó que no lo ve como un problema, puesto que hay personas que no necesitan tener acceso a las TD porque viven en zonas rurales, vinculando las TD solo a una cuestión operacional y no a un deseo o derecho: “no, no debería ser un derecho porque hay personas que no les hace falta, a los del campo no les hace falta internet” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Lo inquietante de las palabras de Fabricio es que, si se asumiera globalmente una postura así, se dejarían de implementar políticas de inclusión digital en zonas rurales, quizás las más vulnerables no solo por la situación económica que se registra muchas veces, sino también porque las principales compañías de internet no realizan las inversiones para llevar las líneas de cableado hasta allí, dejando a ciertos sectores sin la posibilidad del acceso (ZUAZO, 2015).

De las nueve personas que afirman que la desigualdad en el acceso a las TD es un problema, cinco dicen que deberían ser los estados los que garantizaran ese derecho a través de políticas públicas. Incluso, reconocen que la escuela podría ser un lugar desde donde comenzar a revertir la situación: “las personas humildes por así decirlo, que no tienen cómo conseguir esos productos, yo lo que propongo sería que, en los colegios que están en esas zonas, lo apliquen más a lo que es el uso de las tecnologías” (Cocardo, E1: Octubre del 2019).

En relación a lo escolar, vale decir primero que, si bien la muestra de esta tesis se corresponde con jóvenes de clase media/media-baja, se registran entre los estudiantes de ProA casos de una gran situación de vulnerabilidad socioeconómica, que incluso son reconocidos desde los discursos de los jóvenes quienes, en sus entrevistas, destacan que han tenido que prestar dispositivos o reunirse con compañeros que no tienen las herramientas para trabajar en sus hogares.

Cuando se les preguntó si pensaban que las computadoras entregadas por el Programa Conectar Igualdad podrían considerarse un avance en materia de igualdad de acceso, cuatro jóvenes afirmaron que sí. Más aún, reconocieron que, en algunos casos, estas computadoras fueron las primeras en llegar a algunas casas y que el hecho de poder sacarlas del espacio escolar y llevarlas a los hogares marcó la diferencia: “porque han llevado compus a todas las casas y

eso ayuda”; “porque después como que pudieron aprender a usarlo y saber más de tecnología” (Marcos, E1: Octubre del 2019; Juan, E1: Octubre del 2019).

Se evidencia una mirada positiva sobre el PCI y la entrega de computadoras para disminuir la brecha digital, que coincide con lo hallado en otros estudios (LEMUS, 2017b), pero lo interesante es, también, que no se limita solo a pensar la computadora como herramienta de trabajo o educación, sino también desde una mirada social y subjetiva, involucrando el deseo: “a lo mejor ellos quieren tener y no pueden y está ahí pero no acceden”; “se están perdiendo cosas que las tecnologías te benefician y te ayudan”; “se pierden del momento, no están en el mismo estatus social que todos” (Violeta; Pepe y Georginho, E1: Octubre del 2019).

Los fragmentos anteriores demuestran que los jóvenes reconocen que, además de facilitar el acceso a puestos de trabajo y de ser una herramienta para los estudios, las TD forman parte de sus vidas y están involucradas en sus deseos. Y, no menor, relatos como el de Georginho vuelven a poner de relieve la importancia del acceso digital para garantizar la pertenencia social, o, como él llama, el “estatus social”.

En relación a lo social, desde los discursos hegemónicos, se dice que hay un imperativo por estar permanentemente en internet, publicando desenfrenadamente, viviendo en una sociedad de la transparencia (HAN, 2018). En esta nueva configuración social, se dice que los jóvenes ya no distinguen entre espacios íntimos, privados o públicos, a causa de la sobreexposición y de la espectacularización del yo (SIBILIA, 2008) e, incluso, se crean términos que explican la publicación de aspectos privados en las RRSS públicas: extimidad (SIBILIA, 2008).

Los jóvenes, como se vió en el capítulo cinco, pasan gran parte de su tiempo en las RRSS, y estas otorgan capital social (VAN DIJCK, 2016) y funcionan como operativos de pertenencia social (WINOCUR, 2009). Pero, más allá de que esto sea cierto, no podría afirmarse que los jóvenes solo están en las RRSS para publicar frenéticamente ni por las bondades técnicas que permiten el anonimato en la red (VEGA et al, 2018): las RRSS funcionan como tecnologías de amistad, en tanto que los jóvenes las habitan sobre todo para mantenerse en contacto con sus pares (BENÍTEZ LARGHI, 2018).

Se observa, en cambio, que aun siendo usuaries de TD a tiempo completo, los jóvenes tienen una mirada crítica y reflexiva, y uno de los principales ejes de esa reflexión es la preocupación por la privacidad y la seguridad digital (MONTES-VOZMEDIANO, PASTOR RUÍZ, MARTÍN-NIETO y ATUESTA-REYES, 2020). Para saber qué piensan/sienten los jóvenes con respecto a la privacidad, se trabajó sobre tres variables: redes sociales digitales (exposición), viralización de contenido íntimo y permisos de descarga/datos de *logueo*.

En el capítulo cinco, se analizó que una de las actividades más frecuentes de los jóvenes con las TD incluye las RRSS, por ello interesó conocer qué piensan acerca de la exposición en estas y cómo construyen sus ideas de privacidad/seguridad en el ecosistema digital. De los 12 jóvenes, siete tienen cuentas públicas y cinco privadas. Si bien la pregunta fue general, la mayoría respondieron en relación a *Instagram*, por ser la red de mayor popularidad entre ellos. Una de ellas, Little.Sasa, indicó que el hecho de tener una cuenta pública o privada depende de qué RRSS se trate: “en las públicas *youtube* por ejemplo yo tengo una banda que a mí me gusta entonces publico eso, de forma pública, y para las privadas pongo fotos mías, de mi flia, de mis amigos” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019).

Lo anterior indica que, lejos de haber una mixtura o una pérdida de límites entre lo público y lo privado, los jóvenes realizan un uso selectivo de las plataformas de acuerdo al modo como quieren vivir su exposición (BENÍTEZ LARGHI, 2018).

Quienes afirman tener sus cuentas privadas hablan de dos motivos: seguridad y querer que solo sus seguidores vean el contenido que se sube: “la tengo privada, por seguridad”; “porque, si lo tenés público, lo ve cualquiera; en cambio, privado, solamente lo ven tus seguidores, los que vos querés que lo vean, que son los que sí, que vos aceptas” (Manuel y Georginho, E1: Octubre del 2019). Quienes tienen sus cuentas públicas se dividen entre quienes así lo prefieren y algunos que dicen no importarse porque de igual manera no suben mucho contenido: “como tengo solo una publicación no me molesta, no subo nada, qué importa” (Juan, E1: Octubre del 2019).

El control que los jóvenes realizan de sus redes desmiente ciertos discursos que afirman que los jóvenes publican todo en sus redes, sin pensar en las consecuencias ni ejercer una gestión de su privacidad (HERNÁNDEZ-SERRANO, RENÉS-ARELLANO, CAMPOS ORTUÑO y GONZÁLEZ-LARREA, 2021). Por el contrario, se observa que los jóvenes van construyendo su propia definición de lo que es público y privado (LEMUS, 2019) y desmienten la idea de que por ser, las RRSS, espacios ajenos al control parental, no rigen en ellas parámetros de control o conducta (VEGA et al, 2018).

También interesó conocer qué hacen los jóvenes en las RRSS; si tienen un perfil más activo (usuario publicador) o más pasivo (usuario observador) (LEMUS, 2019). Ocho jóvenes, de doce, afirmaron subir algún tipo de contenido a las RRSS, mientras que cuatro, de doce, indicaron mantener un perfil observador, viendo contenido subido por otras personas.

Como se observa, si bien son mayoría quienes tienen un perfil publicador, la diferencia no es significativa. Esto habla de una tendencia entre los jóvenes de ir adoptando cada vez perfiles más observadores (LEMUS-POOL, BÁRCENAS-CURTIS y GÓMEZ-ISSASI, 2020).

Esta tendencia de volverse observadores podría estar vinculada con los momentos de las RRSS: cuando la red social es nueva, hay una tendencia a seguir a todo el mundo y publicar mucho contenido; sin embargo, a medida que el entorno cercano a los jóvenes va adoptando esa red, esa conducta compulsiva cesa y se comienza a elegir con mayor cuidado el contenido (LÓPEZ-DE-AYALA, VIZCAÍNO-LAORGA y MONTES-VOZMEDIANO, 2020).

En el relato de Violeta, se evidencia cómo, al comienzo de *instagram*, comenzó a seguir a todo el mundo, pero luego se limitó más a su entorno cercano: “lo primero que hacía cuando me hice la cuenta fue ver famosos, lo primero, empecé a seguir todos famosos, ahora tengo más gente conocida” (Violeta, E1: Octubre del 2019). Seguido de ese cambio en el volumen y cercanía de seguidores, los jóvenes también comienzan a medir qué se sube y qué no, ejerciendo una autopromoción consciente de su imagen personal (LEMUS, 2019); para ello, editan fotos, utilizan filtros y publican atentos a las normas sociales que van estableciéndose.

En los relatos de dos jóvenes, Violeta y Georginho, se observa que: la primera afirma utilizar filtros y editar sus fotos, en cambio, Georginho dice ser “casual” por no utilizar herramientas de edición de las fotos que sube. No obstante, en ambos casos reconocen una relación directa entre los comentarios y la validación recibida en RRSS y su autoestima: “influyen mucho en el autoestima, con un solo comentario pueden cambiarte totalmente”; “me hace bien, en el sentido de que sí se me sube la autoestima si soy famoso en las redes sociales, conocido” (Violeta y Georginho, E3: Mayo del 2022).

Los relatos anteriores demuestran que hay un deseo de exponerse en RRSS para recibir validación, y que se genera entre los jóvenes la tensión de estar sometidos a juicio público para ver si sus publicaciones generan aceptación o rechazo (MONTES-VOZMEDIANO, PASTOR RUÍZ, MARTÍN-NIETO y ATUESTA-REYES, 2020). Ese mostrarse en redes es siempre para uno u otro, generalmente del entorno cercano, y de quien se espera una aprobación a través de me gustas o *like* (LEMUS, 2019), lo que Murolo (2015) denomina: mostrarse para gustar.

Más allá de que en ambos casos se relacione directamente la validación de RRSS con el autoestima, es interesante que, en el discurso de Georginho, hay una llamada a no creer todo lo que sucede en las RRSS; a recordar que a veces estas están manejadas por algoritmos y que no debería perderse de vista la importancia de lo real:

yo tengo muy en cuenta que eso es un un *like*, es un es un número más, es un algoritmo. Para mí las redes sociales, en ese caso, no me lo tomo muy a pecho, porque soy más de los que prefieren ver a las personas cara a cara. Prefiero que me den un abrazo y que estén conmigo en charla, algo, a que estar constantemente recibiendo *like* por cualquier cosa que haga. (Georginho, E3: Mayo del 2022).

Georginho, además, también llama a no olvidar que mucho de lo que se sube a las RRSS no es reflejo real: “tengo muy en cuenta que las redes sociales no son la vida real. En las redes sociales, se muestra siempre que uno tiene una linda vida o mostrar la mejor foto en donde todos son felices. A mí no me gusta eso” (Georginho, E3: Mayo del 2022). Esto coincide con lo expuesto por la teoría, que habla de que las RRSS tienden a dar una figuración feliz de nosotres, en todo momento, volviéndose un imperativo de la época estar siempre bien (RIGO y RODRIGUES DA CUNHA, 2019; HAN, 2018).

Aun con este deseo de validación, les jóvenes tienen una gran conciencia acerca de los riesgos que conlleva exponerse en redes; por ello, cuatro indican que no suben cualquier tipo de contenido por miedo a lo que pueda ocurrir, como el caso de Cocardo quien dice que se cuida en “cosas así de no mandarle mensajes a cualquiera, seguir y ver las publicaciones, pero no estar mandándole mensajes porque por ahí hay personas que no conocés y puede pasar un problema” (Cocardo, E1: Octubre del 2019).

Además, relatos como el de Joana ponen de manifiesto que, aunque la mayoría de les jóvenes de su entorno hacen uso de las RRSS, hay quienes no comparten esas prácticas y se muestran respetuosos de esos casos: “cuando hicimos la cuenta de *instagram* del colegio, del curso, pasamos una hoja y que cada uno permitía o no que subieramos fotos y lo firmamos. Quien no firmó fue Josemy y nunca subimos nada de él sin permiso” (Joana, E1: Octubre del 2019).

Esta conciencia de no subir fotos de otros sin permiso se suma a un control sobre la seguridad digital que les jóvenes van desarrollando a medida que crecen. Este aumento de la necesidad de resguardarse va surgiendo más por haber sufrido experiencias negativas en RRSS que por un control parental o una alfabetización digital (MONTES-VOZMEDIANO, PASTOR RUÍZ, MARTÍN-NIETO y ATUESTA-REYES, 2020). En este sentido, cinco jóvenes afirman haber tenido ellos, o amigos, experiencias negativas vinculadas a las RRSS.

Los relatos de Georginho y Fabricio demuestran que uno de los mayores riesgos es la viralización, a través de las redes, de contenido íntimo o privado y la dificultad para poder controlar esas situaciones: “yo salía en una cama con una almohada que decía “soy el rey de mi mamá” (ríe) hicieron un grupo como de 100 personas más o menos y salía yo en la imagen, lo hicieron en *whatsapp*”; “le *hackearon* la cuenta y comenzaron a mandar los *chats* a otras personas” (Georginho y Fabricio, E1: Octubre del 2019).

Otros hablan de las RRSS como un espacio por el cual se dan conflictos que terminan afectando a les jóvenes, como el caso narrado por Violeta “por *whatsapp* sí, cuando me peleé con Celeste, por estados, ella estaba con su novio y se estaban burlando de mí y de mi novio de

ese momento y no me gustó porque él se sentía mal” (Violeta, E1: Octubre del 2019). La misma Violeta agrega luego que algo que suele ocurrir y que considera un peligro de las RRSS es que hay hombres mayores que se crean perfiles falsos para hablar con chicas más jóvenes “a veces te empiezan a seguir hombres mayores y yo los bloqueo del *instagram* porque no me gusta” e, incluso, como las RRSS son canales para recibir fotos de otros sin consentimiento previo, “mayormente es sin tu consentimiento lo cual es muy repugnante” (Violeta, E1: Octubre del 2019 y E3: Mayo del 2022).

La segunda dimensión desde la cual se trabajó la idea de privacidad fue la viralización de contenido íntimo, relacionada con los peligros que les jóvenes identifican en el uso de RRSS. Para ello, se les preguntó qué harían si recibieran fotos/videos con contenido sensible de ellos o de alguna otra persona.

Ocho, de doce, afirmaron que, si conocen a la persona implicada en el contenido, le avisarían para resguardarla; seis, afirman que borrarían inmediatamente el contenido; cuatro, dijeron que intentarían bajar la publicación o intentar que no se viralice denunciando las cuentas que la están enviando; y, tres, afirmaron que si fueran ellos las personas implicadas le avisarían a sus padres, como demuestran Joana y Nidas: “la denuncié y le avisé a mis papás”; “lo primero que hago así sería decirle a mi mamá que llegó ese mensaje o video y le pregunto qué hago” (Joana y Nidas, E1: Octubre del 2019). Lo anterior demuestra que, si bien las RRSS son un espacio que muchas veces queda por fuera de los límites del control parental, en algunos casos las familias siguen operando de referentes de los jóvenes, aun en cuestiones vinculadas a lo técnico.

Acerca de mandar ellos contenido íntimo por las RRSS, los jóvenes afirman que para hacerlo debe ser alguien de confianza, pero resaltan que aun así no podés estar totalmente seguro de que nada va a ocurrir: “tenés que confiar primero en la otra persona. Si hay una relación de mucha confianza con quien le enviaste ese video está bien pero, ya si la otra persona lo envía a muchos ya ahí sí hay que tener cuidado con lo que envías a cada persona”; “pasar fotos mías sé que tiene su riesgo, pero si lo hago seguro es con una persona de confianza, aunque obviamente es algo de lo que seguro después te arrepentís” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019 y Violeta, E3: Mayo del 2022).

Lo anterior demuestra que los jóvenes no actúan en las RRSS sin pensar en las consecuencias y que tienen una mirada reflexiva en cuanto a los peligros que ciertas prácticas conllevan; el caso de Joana, demuestra cómo los jóvenes tienen formada una opinión clara al respecto: “a mí me parece que nadie se tiene que estar metiendo, subiendo cosas de otro. Es la vida privada de cada uno, y, si alguien quiere sacar una foto y quiere subirla, bueno, que se

banque las consecuencias. Pero, si es otra persona, no le encuentro sentido” (Joana, E1: Octubre del 2019). En sus palabras, se vislumbra que ella tiene una definición acerca de lo privado, ya que considera que nadie debería meterse en los asuntos de otros y, al mismo tiempo, reconoce en los usuarios una capacidad de agencia: tenemos la opción de subir o no subir fotos, aun sabiendo las consecuencias, si decidimos subirlas hay que tenerlo presente. Es decir, Joana demuestra que los jóvenes son sujetos activos en lo que concierne a la gestión de su privacidad y de su seguridad digital.

En línea con lo expresado por Joana, Cocardo y Violeta argumentan que hay que tener cuidado con las cosas que se tienen almacenadas en el celular porque está, entre los jóvenes, naturalizada la práctica de entrar a dispositivos de otros sin permiso: “tengo que asegurarme porque hay cosas que se filtran por ahí o te agarra un amigo el celular y te empieza a mandar todo así y vos decís ¡si yo no mandé!”; “los chicos lo agarran para sacarse fotos y me da cosa que vean algo, y a veces se ponen a revisar y a boludear y no me gusta” (Cocardo y Violeta, E1: Octubre del 2019). Ello lleva a problematizar lo siguiente: ¿por qué si, entre los jóvenes, son conscientes de los peligros de la exposición y toman recaudos para garantizar su propia privacidad, se sienten en la libertad de agarrar el celular de otros? Interrogantes como este serían interesantes de poder retomar en futuras investigaciones, no solo para analizar la conducta de los jóvenes sino de la sociedad en general.

La tercera variable desde la cual se analizó la privacidad en los discursos de los jóvenes fue la lectura de permisos a la hora de descargar aplicaciones/programas y el ingreso de sus datos en diferentes plataformas. Todos los jóvenes indicaron que no leen los permisos de descarga de ninguna aplicación, e hicieron referencia a la gran cantidad de contenido y el tiempo que esta lectura insumiría. Pero, cinco jóvenes destacaron que, cuando las aplicaciones les solicitan permisos que consideran extraños o excesivos, los denegan y eliminan dicha aplicación: “te descargas un juego (...) y te pide fotos, te pide ingreso a la cámara, ingreso a la llamada y vos decís ¿para qué tanto? si es un juego, y nada, ahí agarro pongo que no me muestre más el mensaje y lo desinstalo”; “ahí es cuando desconfío porque es como no ¿para qué querés eso? lo pienso más. En cambio, si por ejemplo, una aplicación normal y dice más o menos qué va a hacer la aplicación ahí sí, lo dejo”; “no, no hay chance ¿por qué le daría acceso a mis fotos?” (Cocardo, Juan y Pepe, E1: Octubre del 2019).

Lo anterior demuestra que, pese a no leer los permisos, los jóvenes evalúan las demandas de acceso que cada aplicación supone y deciden a conciencia si lo permiten o no. Esa no lectura coincide con lo expuesto por Van Dijck, quien afirma: “no es habitual que los usuarios lean con cuidado los acuerdos de licencia o las condiciones de servicio antes de dar click y aceptar”

(2016, pp.1334). Aun así, les jóvenes reconocen una diferencia entre dar sí a todo, sin pensar en las consecuencias, y hacer una lectura más crítica: “sí, tengo compañeros que por ahí le dan permitir, permitir y permitir a todo” (Fabricio, E1: Octubre del 2019). Lo expuesto por Fabricio demuestra que les jóvenes reconocen estos modos de interactuar con lo técnico, que se dividen entre una posición pasiva de solo permitir y otra, activa, donde son ellos quienes deciden.

Otra de las situaciones en las que puede verse reflejada esta capacidad de agencia de los jóvenes es durante el *logueo* en páginas *web*: ocho de doce jóvenes afirman que no ingresarían sus datos personales en cualquier página o plataforma por miedo a que esos datos sean robados. Little.Sasa argumenta que ella no ingresaría sus datos “por miedo, porque puede que sea un virus o tal vez un *hacker* (...) los *hacker* se aprovechan de la parte de las películas, la música que están que hay que pagar o sino ingresan con una cuenta y te roban los datos, te saben todo y así, por eso” (Little.Sasa, E1: Octubre del 2019). Otros, como el caso de Juan, reconocen que hay plataformas seguras y que en esas ingresaría sin problema sus datos “depende si la página es conocida o no. O sea, si *spotify* me dice que para seguir usándolo tengo que *loguearme* sé que es una página conocida y lo voy a hacer. Pero, si en cambio me lo dice, no sé, una página X, no” (Juan, E1: Octubre del 2019). Lo curioso en el relato de Juan es que habla de las páginas solo en relación a la seguridad o a la vulnerabilidad de sus datos, pero ni en su discurso, ni en el de Little.Sasa, aparece la problemática de qué hacen las plataformas con los datos ingresados, aun las más conocidas.

En otros casos, como el de Nidas, se evidencia una paradoja de la privacidad: aun conociéndose los riesgos que el uso de determinada plataforma supone se elige seguir en ella por los beneficios que representa (HERNÁNDEZ-SERRANO, RENÉS-ARELLANO, CAMPOS ORTUÑO y GONZÁLEZ-LARREA, 2021). Nidas, comenta: “depende, si quiero estar mucho en esa página sí, puede ser que sí acceda con mis datos, si no, no” (Nidas, E1: Octubre del 2019). Sus palabras dejan en evidencia que él es consciente de los riesgos que el ingreso de datos suponen pero ello se cruza con la dimensión del deseo, el querer estar allí. Es por ello que Shoshana Zuboff (2020) llama a los acuerdos de términos de servicio de las plataformas “contratos de adhesión”: porque condicionan a los usuarios a decisiones de tomar o dejar; y, como se vio previamente, muchas veces dejar es también quedar fuera (pp.1124).

No obstante, es valioso reconocer que existe, entre los jóvenes, un consenso acerca del peligro que ingresar sus datos en cualquier sitio supone, así como de permitir accesos desmedidos de las aplicaciones: Hernández-Serrano, Renés-Arellano, Campos Ortuño y González-Larrea (2021) indican que el 70% de los jóvenes sabe que corren riesgos compartiendo su información privada en las redes (p.145). No solo hay una conciencia de la

necesidad de resguardar la información, sino que saben específicamente cuáles son los riesgos a los que se exponen (MATAMALA RIQUELME, 2016), aun a pesar de no nombrar el comercio de datos:

saben que son consumidores activos y constantes y de forma creciente muestran una actitud más responsable hacia la adopción de medidas de prevención para evitar posibles peligros. Sin embargo, en raras ocasiones se muestran críticos con la explotación que las grandes compañías digitales hacen de sus datos y de sus producciones en la Red. (APARICI, GARCÍA-MARTÍN y DÍAZ-DELGADO, 2019, p. 204)

A lo largo de este apartado se trabajó sobre lo que sienten y piensan los jóvenes en relación a las TD; en un primer momento, se describió el imaginario tecnológico previo y se comparó con el actual, demostrando como sus representaciones acerca de lo técnico se desplazaron desde las narrativas de ciencia ficción a un plano más real, concreto. Más adelante, y teniendo en cuenta que las TD son percibidas por los jóvenes como su presente natural, se analizó la relevancia de las mismas en sus vidas cotidianas, demostrando que, pese a esta gran centralidad, la dimensión social sigue operando como estructurante de la construcción de las subjetividades juveniles.

Las TD van ocupando, para los jóvenes, el lugar de objetos deseables que marcan la diferencia entre pertenecer o no, entre estar afuera o adentro y, esta relevancia en sus vidas, vuelve muy difícil la posibilidad de vivir sin dispositivos tecnológicos. No obstante, aun siendo sujetos tecnologizados, los jóvenes tienen una mirada crítica reflexiva en torno a la presencia totalizante de las TD en el mundo: adicción, desempleo, problemas medioambientales, delitos, brecha digital, son solo algunos de los tópicos con los que vinculan a las tecnologías.

Ello demuestra que, pese a ser usuarios a tiempo completo, son conscientes de los riesgos que supone el uso de internet y TD, sobre todo en lo que concierne a la seguridad y privacidad digital y desarrollan una actitud activa, de agencia, frente a las TD: toman recaudos en el contenido que suben, eliminan aplicaciones que solicitan accesos innecesarios, no ingresan sus datos en cualquier sitio, etc. Los jóvenes están preocupados por su huella digital más de lo que el sentido común, y parte de la bibliografía de referencia, suponen.

Además, el hecho de ser estudiantes de una escuela como ProA, en la cual las tecnologías están presentes de manera transversal en la vida escolar, posibilita espacios de reflexión y no solo de uso de lo técnico, potenciando los procesos de apropiación digital que, como indica Serge Proulx (2010), demandan una sensibilización acerca del lugar que ocupa lo técnico en nuestras sociedades. Ello contradice lo expuesto por José Van Dijck (2016) cuando argumenta que los jóvenes “aceptan la existencia de estas plataformas como condiciones de la interacción

social y es mucho menos probable que cuestionen sus fundamentos” (pp.710). En cambio, nos acerca más a la postura de Silva (2013) quien afirma que los jóvenes “son críticos y agentes activos en sus ideas y argumentaciones” (p.137, traducción nuestra). Por ello, la importancia de reconstruir las experiencias de apropiación digital desde el discurso de los jóvenes, para escuchar de sus propias bocas que, aún hoy en el siglo XXI y en pleno auge tecnológico, prefieren un abrazo, una charla cara a cara, antes que un *like*.

8. CONCLUSIONES

El orientador de una colega supo decir: las tesis no se terminan, solo se les pone un punto límite. Quizás, aquella frase haga referencia al hecho de que a medida que se avanza van surgiendo innúmeras líneas por las cuales podría continuar el tema/problema, pero que, aun así, es necesario plantear un recorte que permita dar cuenta del objetivo propuesto inicialmente y dejar abierta la puerta para que nuevos caminos comiencen a trazarse. Las páginas que siguen apuntan a eso: acercar las conclusiones a las que se arribó, que, tras un largo recorrido, permiten haber respondido a los interrogantes iniciales.

Frente a la creciente tecnologización de las sociedades, la brecha digital que impacta sobre las poblaciones y la predominancia de discursos deterministas para explicar la relación personas/máquinas, esta tesis reconoce que hay una limitación a la hora de pensar el modo en que se construyen las subjetividades juveniles en relación a lo técnico, desde una mirada reduccionista. Esta problemática incide, a su vez, en una dificultad para establecer una diferencia entre los tipos ideales de jóvenes, planteados en el referencial bibliográfico, y la realidad de diversos grupos de jóvenes en contextos de vida particulares.

Lo anterior provoca, a su vez, una desarticulación entre las políticas públicas de Ciencia y Tecnología y la realidad de las personas a quienes van destinadas, ya que la visión que se tiene de estas deja por fuera variables subjetivas de análisis como niveles de apropiación digital, deseo, imaginarios, historias de vida, entre otras.

A partir de reconocer estas problemáticas, se comenzó a pensar cuáles son las relaciones que se tejen entre juventudes, tecnologías digitales y subjetividades en el marco de la sociedad actual, y cómo se dan estas relaciones en un espacio tecnologizado como lo es la escuela secundaria ProA en Córdoba, Argentina.

Desde el inicio, se habló de la gran presencia tecnológica en las sociedades actualmente y de cómo les jóvenes nacen y crecen en este entorno tecnosocial; sin embargo, más allá de esa tecnologización, se reconoce una distancia entre el tipo ideal de jóvenes que plantea la bibliografía y la realidad de los jóvenes de ProA: en el acceso, en los tipos de dispositivo, en las posibilidades de conexión, etc.

Si bien en todos los casos el acceso se da en la infancia y en el entorno familiar, los tipos de dispositivos y las relaciones con los mismos no son iguales; lo que sí coincide es que todos los jóvenes reconocen un quiebre en sus experiencias de vida desde la llegada de las tecnologías.

No solo aparecen nuevas prácticas (multimedia, escuchar música, jugar en red), sino que otras van menguando (jugar afuera, entretenerse con otras cosas) y, lo que es más relevante, muchas otras prácticas o dinámicas se reconfiguran desde que las TD entran a los hogares. La resignificación de prácticas que se realizaban sin TD a otras mediadas por lo técnico es uno de los aspectos más relevantes, porque demuestra un grado alto de apropiación digital: los jóvenes incorporan las TD a sus cotidianos a tal punto que las prácticas se resignifican. Entre las más importantes, se destacan las tareas escolares, los consumos culturales y los encuentros cara a cara.

En relación a las tareas se gana agilidad y comodidad, pero, sobre todo, se puede acceder a un abanico de información y conocimiento mucho más amplio, gracias a las posibilidades de navegar por la *web*.

Los consumos culturales también se transforman, ya que no solo se puede acceder a nuevos productos que antes estaban limitados, sino que también se gana autonomía: las tecnologías permiten una independencia de los gustos y consumos culturales de los padres y el grupo de pares porque permiten un consumo más individual basado solo en intereses propios.

A su vez, los encuentros cara a cara también se modifican, porque las TD posibilitan nuevas formas de comunicación para poder organizar actividades que se llevarán a cabo luego en el terreno presencial, físico. Los discursos de los jóvenes demuestran que lo social es imperativo: comunicarse, estar juntos, verse; todo ello forma parte central de las subjetividades juveniles y las TD. Lejos de apaciguar ese deseo de contacto, o generar aislamiento como mucha bibliografía sugiere, se potencian los encuentros y posibilitan nuevas formas de seguir en contacto todo el tiempo. Además, se advierte, en los jóvenes, que no existe una visión separatista del mundo: en sus mentes lo *online* y lo *offline* se hibridizan y se mezclan constantemente; las pantallas son una extensión del espacio físico o viceversa.

A medida que los jóvenes van creciendo, el acceso continúa: se van adquiriendo dispositivos más avanzados (sea nuevos o heredados de familiares) que van posibilitando la realización de una gama más amplia de actividades, hasta llegar a los *smartphones* actuales donde los jóvenes pueden concentrar todas sus actividades. Las TD van adquiriendo una gran centralidad en las vidas de los jóvenes, sobre todo en las tardes y los fines de semana y dentro de sus hogares. Algunas TD pasan a ser un telón de fondo para todas las actividades (tener el celular en el bolsillo por si lo necesito, o escuchar música constantemente mientras se hacen otras actividades) y en otros casos esas TD funcionan casi como extensiones del propio cuerpo (tengo el celular conmigo todo el día, en la mano). Sin embargo, aunque se tengan tecnologías móviles que permitan la conexión ubicua y la deslocalización, la realidad es que muchos jóvenes

no cuentan con paquete de datos, por lo que su conexión se ve afectada, marcando una distancia con el tipo ideal bibliográfico.

Donde sí puede advertirse una cercanía con ese tipo ideal es en los usos que les jóvenes hacen de las TD, siendo los tres principales: social, comunicativo y búsqueda de información.

Las redes sociales digitales adquieren un gran protagonismo entre las juventudes, sobre todo *Instagram* y *Whatsapp*, marcando nuevamente una cercanía con el tipo ideal. *Instagram*, aparece como la red de moda para mirar y ser mirado, lo cual es un aspecto central de las subjetividades juveniles. En su uso se destaca una evolución: en un primer momento, les jóvenes seguían a gente famosa, lejana y subían mucho material fotográfico, casi sin restricción. Pero, a medida que crecen y que sus pares van habitando estas RRSS, comienzan a seguir más gente del entorno cercano y ahí se realiza una selección del material a ser subido, una gestión de la estética. Se destaca también que el principal motivo por el cual les jóvenes dicen estar en las redes es social, demostrando una vez más la importancia de la socialización para las subjetividades juveniles.

Frente a la predominancia de discursos que afirman que les jóvenes tienen conocimientos tecnológicos innatos, se indagó cuánto saben, qué saben y cómo aprendieron les jóvenes sobre TD. La totalidad de les jóvenes reconoce haber aprendido a usar TD de forma autónoma, aunque de diferentes maneras y, en algunos casos, casi de manera inconsciente. Las principales estrategias de aprendizaje que emergieron en sus discursos son: aprendizaje activo o *maker*, aprendizaje por imitación, ensayo y error y resolución de problemas. También es destacable que, si bien el aprendizaje es autónomo, y fuera de los entornos formales como la escuela, no se da en solitario: referentes familiares y pares aparecen a la hora de consultar dudas o resolver en conjunto problemas vinculados a lo técnico.

En los discursos de les jóvenes se reconoce que el contacto con los dispositivos es una condición para el aprendizaje, y que en esos contactos, sobre todo iniciales, se da una naturalización del error: no se juzga, no se reta, no se limita. Esto genera un clima de aprendizaje mucho más ameno y ayuda a fortalecer la confianza.

Para conocer cuánto saben, se les preguntó qué calificación se pondrían si tuvieran que autoevaluar su nivel de conocimiento: la mayoría se colocó calificaciones medias, pero, en algunos casos destacaron ser quienes más saben de TD en sus hogares. Las áreas que reconocen como fuertes son: RRSS, internet, celular –demostrando una nueva cercanía con el tipo ideal– y las áreas que figuran entre las más débiles se relacionan con los componentes del sistema, actualizaciones y aspectos técnicos, al igual que la mayoría de la sociedad. Lo anterior demuestra que por ser nativos digitales, como presuponen los discursos biologicistas, no tienen

todas las capacidades/habilidades que se esperan y que muchos otros factores operan en ese conocimiento adquirido. Sin embargo, también lleva a preguntarse si ese es el nivel de conocimiento esperado de estudiantes de una escuela enfocada en lo tecnológico, como es el caso de ProA.

El punto positivo es que ese nivel de conocimiento autopercebido, por encima de la media, podría generar autoconfianza, la cual es importante para continuar con el aprendizaje. También demuestra que, si bien el acceso inicial a las TD y las trayectorias de uso eran desiguales entre los jóvenes, no lo es su autopercepción de saberes, por lo cual podría pensarse que ProA ha incidido para que se igualen esos saberes más allá de las desigualdades de origen. Ese supuesto es confirmado desde el mismo discurso de los jóvenes, cuando diez de trece entrevistados afirma que su nivel de conocimiento aumentó desde que ingresaron a la escuela ProA, haciendo mención sobre todo a la adquisición de saberes que pueden ser aplicados en su día a día, resignificando su cotidiano.

Las TD marcan un punto de encuentro entre generaciones porque fomentan una deconstrucción de las jerarquías de transmisión de saberes: ya no son solo los adultos quienes poseen el saber. En los discursos de los jóvenes de ProA, se reconocen dos ciclos de transmisión de saberes. Por un lado, familiares les enseñaron los primeros pasos en el uso de dispositivos, durante la infancia, pero luego, cuando los jóvenes ganan más conocimiento, ya sea a través de la relación con sus pares o por ser estudiantes de ProA, se transforman ellos en las personas que enseñan a sus familias. Por otro lado, mientras que los jóvenes aprenden saberes complejos de sus docentes de las asignaturas de orientación, enseñan a otros docentes algunos aspectos más básicos de tecnologías. Se crean comunidades de aprendizaje y se viven como experiencias agradables.

Por último, un detalle relevante es que, si bien no todos los jóvenes piensan seguir estudiando en el futuro algo vinculado a la orientación de ProA –desarrollo de *software*–, reconocen aun así la validez de esos saberes, sobre todo en la sociedad actual, donde las TD son una importante fuente laboral. ProA coloca en el imaginario de jóvenes pertenecientes a clases sociales medias y medias bajas la posibilidad de dedicarse profesional, laboral y académicamente a carreras vinculadas a lo técnico, resaltando una vez más la importancia del programa para fomentar la apropiación digital más allá de las condiciones de origen.

Además de qué hacen y cuánto/qué saben los jóvenes sobre TD, se buscó analizar qué sienten y piensan en relación a las TD, resaltando la importancia de agregar variables subjetivas para comprender la relación entre lo técnico y las juventudes.

Se reconoce que las TD están presentes en la vida de los jóvenes, aun antes de haber tenido acceso material, en el imaginario tecnológico. Antes del acceso, este imaginario es construido en torno a las narrativas cinematográficas (principalmente de Ciencia Ficción) y a las publicidades; sin embargo, cuando el acceso se materializa, este comienza a modificarse, volviendo a las TD objetos reales, concretos y cognoscibles. A su vez, en el uso las TD se vuelven relevantes: la centralidad que tienen en la vida de los jóvenes es tanta que no conciben sus vidas sin ellas y reconocen que el mundo se vería notablemente afectado si dejaran de existir, sobre todo internet, que en sus discursos aparece como imprescindible.

El sentido común, y algunos referentes teóricos, instalan la visión de los jóvenes como usuarios autómatas de TD que, sin pensar en las consecuencias, las usan a destajo; no obstante, sus discursos demuestran que, aun siendo usuarios a tiempo completo, han desarrollado una mirada crítica y reflexiva que demuestra un alto grado de apropiación digital. Son capaces de reconocer los impactos que lo técnico tiene en el mundo que les rodea, incluso en cuestiones medioambientales; reconocen hacia dónde parece estar yendo la evolución y se posicionan críticamente al respecto e, incluso, son capaces de reconocer actitudes o formas de vincularse a lo técnico más nocivas, ya sea en ellos o en otros.

En sus discursos, aparece la brecha digital como una problemática real, no solo vinculada a la limitación que ello supone para lo académico o laboral, sino también desde dimensiones más subjetivas como deseo o estatus social, demostrando que los jóvenes ven a las TD como un todo que se interconfigura constantemente con lo social.

Una de las áreas donde más se ve desarrollada esa mirada crítica es en relación a la seguridad/privacidad: lejos de lo que podría pensarse desde el sentido común, los jóvenes realizan un uso selectivo de plataformas y encuentran modos de gestionar su privacidad, tanto en las personas con las que se vinculan como en el contenido que suben. Van construyendo sus propias definiciones de público y privado a medida que crecen y van gestionando la imagen de sí que desean mostrar, realizando una gestión de la estética del Yo y reconociendo el impacto que las RRSS tienen para la construcción de la identidad y el autoestima.

Aun pasando horas del día en las RRSS y reconociendo que gestionan activamente lo que allí sucede, los jóvenes saben que estas redes son manejadas por algoritmos y que, por ello, no deben tomarse como un ejemplo de lo real; sin embargo, se cuidan a sí mismos y al resto no solo en relación al contenido que suben sino también en el resguardo de la privacidad de quienes deciden no figurar.

Los jóvenes que participaron de la tesis saben que existe la viralización de contenido y sobre eso plantean posturas marcadas: cuidar a quién enviar cosas, no reenviar contenido de

otres, intentar bajar publicaciones que puedan afectar, etc. Incluso, reconocen que más allá de que se tomen ciertos recaudos lo que sucede en internet puede irse de las manos, porque una vez que se sube se pierde el control, demostrando que conocen cómo opera internet y los riesgos que ello podría suponer.

Afirman que no leen permisos de aplicaciones que descargan, como el grueso de la sociedad, pero aun así están atentos a qué demandas solicitan las aplicaciones y las desinstalan, en caso de resultar excesivas o sospechosas. En la misma línea, les jóvenes explican que no colocarían sus datos en cualquier página *web* porque reconocen que ello supone un riesgo, ya que esos datos podrían ser robados y utilizados para otras cosas. Aunque no se expliquen en qué hacen las plataformas con los datos (comercio de datos, *big data*), si se muestran preocupados por su privacidad.

La mirada crítica reflexiva que se reconoce en sus discursos permite afirmar que hay un alto grado de sensibilización sobre el lugar que las TD ocupan en el mundo actual y, por ende, de apropiación digital y permite pensar que la escuela ProA, al ser un espacio donde la tecnología se vive de manera transversal, estaría potenciando los espacios de reflexión y discusión acerca de lo técnico.

Luego de este recorrido por las conclusiones centrales de cada capítulo, se está en condiciones de afirmar que los jóvenes comienzan a construir sus imaginarios tecnológicos mucho antes de acceder de forma material a los dispositivos; pero, desde que el acceso se vuelve una realidad, se da una relación estrecha entre las juventudes y las TD. Los jóvenes nacieron en un mundo tecnologizado, las TD forman parte de su entorno de vida natural y suponen y estructuran nuevas formas de ser, pensar y vivir, potenciando la construcción de nuevas subjetividades.

Aun así, se ha visto en estas páginas que no son usuarias robotizadas, que van por las redes sin reparar en lo que ello significa: tienen una mirada crítica y reflexiva en muchos aspectos de lo técnico. Además, la diferencia que se ha intentado demostrar aquí entre el tipo ideal bibliográfico de jóvenes y la realidad de los entrevistados, demuestra que los discursos deterministas centrados en la edad como única variable son por demás reduccionistas, ya que dejan fuera otros elementos constitutivos de la relación tecnologías/juventudes como el sexo, género, deseos, habilidades, historias de vida, condiciones socioeconómicas y muchos otros que no han sido desarrollados aquí.

Por último, se destaca la importancia de ProA como un programa que busca la inclusión de las TD de modo transversal, abogando por una mejora en la relación cualitativa de los jóvenes con lo técnico y que, por ello, potencia los procesos de apropiación: no solo garantiza un mayor

acceso, también vuelve a las tecnologías un objeto concreto y cognoscible, permite que se incluyan en los imaginarios de clases sociales bajas las posibilidades de tener un futuro laboral/académico vinculado a lo técnico y potencia la adquisición de saberes crítica y reflexivamente, disminuyendo las desigualdades de origen.

Esta tesis aporta conocimiento en, al menos, tres grandes áreas. Por un lado, en el campo de la educación, ya que permite el análisis de un programa experimental e innovador de educación secundaria, como ProA, desde el discurso de sus estudiantes. Permite analizar un programa experimental de educación también desde la óptica de una política de Ciencia y Tecnología que escapa de la distribución de equipamiento, solamente, para instalarse como una propuesta transformadora de las experiencias tecnológicas de sus estudiantes.

En lo que refiere a la sociología de la técnica o a los estudios sociotécnicos, permite analizar la relación entre juventudes y tecnologías por fuera de los discursos deterministas, demostrado que son múltiples las variables que los explican y que las experiencias singulares ocupan un lugar clave para poder comprender dichos fenómenos.

Finalmente, en relación a los estudios de la juventud, esta tesis analizó cómo les jóvenes viven la presencia casi totalizante de TD en sus entornos naturales y cómo esta presencia se relaciona con la construcción de subjetividades juveniles distintas a otras generaciones, resaltando los principales emergentes que les jóvenes identifican en esta triangulación tecnologías/subjetividades/juventudes. No solo se enfoca en hacer un recuento de las diferencias entre les e-jóvenes y las generaciones que les antecedieron, sino que también provoca a pensar por fuera de los rótulos demostrando que la edad es solo un factor más, entre otros, que pueden arrojar luz sobre cómo se vive hoy la juventud. En la misma línea, esta tesis recorre las principales discusiones en torno a los conceptos adolescencia y juventudes para optar, finalmente, por el segundo, entendiendo que la categoría adolescencia no dialoga con las líneas constructivistas que aquí se plantean.

Por último, la relevancia mayor de este trabajo es la transversalidad y originalidad: se articulan aquí tres líneas teóricas (constructivismo social, postfenomenología y apropiación digital) que no solo son líneas actuales, sino que permiten, articuladas, una lectura tanto microsocioal cuanto macrosocioal, que tiene a la experiencia de les jóvenes como eje transversal de análisis. A partir de la reconstrucción de sus experiencias tecnológicas, se comienzan a analizar sus procesos de apropiación digital y se llega a un análisis de las maneras en que se construyen las subjetividades juveniles en estrecha relación con lo técnico.

Para futuras investigaciones sería interesante seguir profundizando sobre la experiencia de les jóvenes en relación a lo técnico, retomando el análisis sobre lo que dicen/saben de lo que

hacen con TD y lo que sienten, es decir, el sentido que le otorgan a las TD. Inscriptas en los estudios culturales, estas líneas futuras seguirán contribuyendo a construir definiciones de juventudes que se acerquen más a las realidades particulares de los sujetos y que dependan menos de los tipos ideales bibliográficos, requisito para poder articular políticas públicas que respondan a intereses y demandas concretas y cercanas.

Además, esta tesis apunta a la posibilidad de realizar una lectura sobre políticas y programas públicos, como ProA, desde una perspectiva más global, pero teniendo en cuenta la realidad particular de quienes las viven. Demuestra dónde radica el impacto de estas, acercándose a la idea de cambio social, recuperada del propio discurso de los actores. Frente a políticas liberales y conservadoras que están siempre al acecho, el impacto de esta tesis es clave en demostrar cuánta validez tienen las políticas para ciertos sectores sociales, ya que generan un nuevo reparto de lo sensible, abriendo la posibilidad de trazar nuevos horizontes en relación a las trayectorias previstas y esperadas. Que familias de clases populares puedan estar pensando en la posibilidad de trabajar y estudiar (sino ellos, sus hijos) en áreas vinculadas a lo técnico, no solo desde una visión instrumental sino como profesionales, habla de un impacto de políticas que perpassa lo distributivo y que comienza a deconstruir las divisiones de trabajo y a quebrar techos simbólicos en cuanto a trayectorias/expectativas de vida.

Por último, resaltar que, con esta trayectoria de investigación, y su consecuente articulación entre teoría actualizada de las temáticas propuestas y el análisis empírico, se pudo dar cuenta de los objetivos propuestos inicialmente, y se arribó a la tesis de que las juventudes de hoy en día están altamente familiarizadas con lo técnico –que incluso conciben como su entorno natural– pero que explicar este fenómeno teniendo solo la edad como variable es reduccionista: son múltiples los elementos que contribuyen a esta construcción de subjetividades juveniles. Además, esta investigación permite dar cuenta que los jóvenes –aun estando en permanente contacto con lo técnico– tienen una visión crítica que da cuenta de la reflexión existente, aun cuando pareciera que las TD se han vuelto invisibles para ellos, demostrando así un alto grado de apropiación y creación en las vivencias con y en las redes sociales digitales.

REFERENCIAS

ADASZKO, Dan. Redefinición de las esferas pública y privada a partir de la ampliación del uso de Internet, en CAFASSI, Emilio (editor). **Internet: políticas y comunicación**. Buenos Aires: Editorial Biblos. 1999.

ALENCASTRO, Tobias. **A pós-fenomenologia de Don Ihde: um caminho para a análise da intencionalidade dos dispositivos tecnológicos**. (TCC- Graduação em Filosofia). Centro

de filosofía y ciencias humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 52p. 2019

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2da. edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014

APARICI, Roberto, GARCÍA-MARTÍN, David y DÍAZ-DELGADO, Natalia. Vampiros en la Red. El robo de la cultura juvenil. **Revista Latina de Comunicación Social**, 74, pp. 197 a 213. Disponible en: <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1327/10es.html>. Acceso en junio del 2022. 2019

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal Ediciones. 1986.

BAUDRILLARD, Jean. **La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras**. Madrid: Siglo XXI. [1970] 2009

BAUER, Martin y GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 7ma edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2008

BAUMAN, Zigmunt. **Vida de consumo**. Buenos Aires: Fondo de cultura económico. 2007

BENDIT, René; MIRANDA, Ana. La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. **Última década.**, Santiago, 25 (46), pp. 4-43. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362017000100004&lng=es&nrm=iso>. accedido en 31 marzo 2022. 2017
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004>.

BENÍTEZ LARGHI, Sebastián. La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata, Argentina. **Andamios**. 15 (36). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000100343
Acceso en: Junio del 2022. 2018

BENÍTEZ LARGHI, Sebastián; LEMUS, Magdalena y WELSCHINGER LASCANO, Nicolás. La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. **Propuesta Educativa** 42 (23) pp.88-92. . Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89966> Acceso en: 18 de abril del 2022. 2014

BERELSON, Bernard. **Content Analysis in Communications research**. Nueva York: Free Press. 1952

BIJKER, Wiebe; HUGHES, Thomas y PINCH, Trevor. **The social constructions of technological systems: New Directions in the Sociology and History of Technology**. 4ta. ed. Massachusetts: The MIT Press. 1993

BIJKER, Wiebe. ¿Cómo y por qué es importante la tecnología? **Redes** 11 (21). pp.19 a 53. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/578>. Acceso en: Marzo del 2019. 2005

BIJKER, Wiebe y PINCH, Trevor. La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En: THOMAS, H. y BUCH, A. **Actos, actores y artefactos**. Sociología de la tecnología. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2008

BLUM, Andrew. **Tubos. En busca de la geografía física de internet**. Madrid: Editorial Ariel. 2012.

BRUNO, Fernanda **Máquinas de ver, modos de ser: vigilancia, tecnología e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2013

BUENOS AIRES de CARVALHO, Helder. Hans Jonas e o giro empírico da filosofia da tecnologia: notas sobre um diálogo com a pós-fenomenologia. **Filosofia UNISINOS** (21) 1. pp. 56-71. 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/341650087_Hans_Jonas_e_o_giro_empirico_da_filosofia_da_tecnologia_notas_sobre_um_dialogo_com_a_pos-fenomenologia. Acceso en: Agosto del 2020

CARA, Mariane. A análise das juventudes sob a perspectiva dos signos midiáticos. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação, consumo e cultura contemporânea: imagem, cidade, juventude, do 3º Encontro de GTs - Comunicon, realizado nos dias 10 e 11 de outubro

- de 2013. São Paulo. Acceso en 31 de marzo del 2022. Disponible en: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1613104_2018_postextual.pdf
- CASTAÑO SÁNCHEZ, Andrea; IBARRA NUÑEZ, Marcos y TORRES MENDOZA, Manuel. Comportamiento Mediático y Estrategias de aprendizaje informales en adolescentes ecuatorianos. **Revista Cientific**. 5 (15), 2020, pp. 44-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662155003>. Acceso en: junio del 2022. 2020
- CAVALLI, Ayelén. La tradición en la integración entre naturaleza y sociedad en el marco de la crítica cultural de la tecnología de Andrew Feenberg En: BARRIO, Catalina, BASSO, Leticia. y CRELIER, Andrés **Acontecimiento y tradición: fundamentos de la cultura**. 1ra. ed. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. 2013
- CHIRINO, Nilda. Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. **Observatorio Laboral Revista Venezolana**, 2(4),133-153. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016846007> Acceso en marzo del 2022. 2009
- CONDEZA, Rayén; HERRADA-HIDALGO, Nadia y BARROS-FRIZ, Camila. Nuevos roles parentales de mediación: percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas. **El profesional de la información**. 28 (4),Disponible en: e280402.<https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>. Acceso en: junio del 2022. 2019
- CÓRDOBA Ley provincial de educación 9870. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf Acceso en: Septiembre del 2019. 2010
- CÓRDOBA Resolución 136/14. 20 de marzo del 2014. Resolución de creación de escuelas PROA. Ministerio de educación de la provincia. Disponible en <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/11/Resol-Ministerial-136-2014-PROA.pdf> Acceso en 7/9/2019. 2014
- COUTO, Edvaldo Souza. Sobre a evolução técnica em Gilbert Simondon. In SALLES, João Carlos (org). **Pesquisa & Filosofia**. Salvador: Quarteto Editora, pp 123-135, 2007
- CUPANI, Alberto. Sobre la dificultad de entender filosóficamente la tecnología. **ArtefaCTos. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología**. 7 (2). pp. 127-144. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14201/art201872127144>. Acceso en: Octubre del 2020. 2018
- DÁVILA LEÓN, Oscar. ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: DE LAS NOCIONES A LOS ABORDAJES. **Última década.**, Santiago , v. 12, n. 21, p. 83-104. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000200004&lng=es&nrm=iso Acceso en: marzo 2022. 2004
- DELEUZE, Gilles. Posdata a las sociedades de control. En: FERRER, Cristian. **El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo**. pp. 115-122. México: E. Utopía Libertaria. 2006
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. California: Sage Publications Ltd. 1994
- DIDIER, Lucila. Plan Federal Juana Manso ¿espacios políticos de apropiación digital? En: LAGO MARTÍNEZ, Silvia y CABELLO, Roxana (comp.) **Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina y el Caribe: Memorias**. 2022
- DIDIER, Lucila y PÉREZ RETANA, David. Tecnologías digitales en la educación pública: estudio contrastivo entre Costa Rica y Argentina. **Foro de educación**. 20 (1) pp. 265-280. Disponible en: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/850/507> . Acceso en: junio del 2022. 2022
- DIDIER, Lucila. FICOSECO, Verónica Sofía; COUTO, Edvaldo. O Programa Conectar Igualdad analizado a partir do construtivismo crítico de Andrew Feenberg. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1263–1278, 2022 DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15897
- DURÁN CHINCHILLA, Claudia; GARCÍA QUINTERO, Carmen y ROSADO GÓMEZ, Alveiro. El rol docente y estudiante en la era digital. **Revista Boletín REDIPE**. 10 (2). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7925616.pdf> Acceso: junio del 2022. 2020
- ELLUL, Jacques. **La edad de la técnica**. Barcelona: Ed. Octaedro 2013
- ERIKSON, Erik. **Infancia e sociedade**. Río de Janeiro: Zahar Editores. 1971
- FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology**. Oxford: Oxford Press.1991
- FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. Londres: Routledge. 1999

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology. A critical theory revisited.** New York: Oxford University Press. 2002

FEENBERG, Andrew. Teoría crítica de la tecnología. **Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad.** 2. (5). pp. 109-123. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420507> Acceso en: Septiembre del 2020. 2005

FEENBERG, Andrew. **Inside technology. Between reason and experience.** Massachusetts: The MIT Press. 2010

FEENBERG, Andrew. Del esencialismo al constructivismo: la filosofía de la tecnología en la encrucijada. **Revista Hipertextos.** 1(1). pp. 15-57. Disponible en http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2014/01/Hipertextos_no.1.15-58.pdf. Acceso en: Septiembre del 2020. 2013

FEENBERG, Andrew. **Technosystem: The social life of reason.** Massachusetts: Harvard University Press. 2017

FEIXA, Carles. La habitación de los adolescentes. **Papeles del CEIC.** 16. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf> Acceso en: 31 de marzo del 2022. 2005

FEIXA, Carles. **De la generación @ a la #generation. La juventud en la era digital.** 2014 Barcelona: Editorial NED.

FEIXA, Carles. Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). **Última década.** Santiago , 26 (50), pp. 89-105. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000300089&lng=es&nrm=iso. Acceso en: Marzo 2022. 2018

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300089>.

FEIXA, Carles y PIRES WEISSBOCK, Lara. Da geracao @ a geracao blockchain. A juventude na era postdigital. **Textura.** 21 (47) pp. 1-19. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/42189>. Acceso en: junio del 2022. 2019

FERNÁNDEZ CHAVES, Flory. El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. **Revista de Ciencias Sociales.** 96 (2). pp. 35-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604> Acceso en: 18 de abril del 2022. 2002

FERREIRA CEZAR, Isamary y CRUSOÉ, Nilma. A abordagem fenomenologica schutziana e sua aplicação na compreensão da prática pedagógica dos anos finais do ensino fundamental. **Revista práxis educacional.** 17 (48). pp. 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9238> Acceso en: 18 de abril de 2022. 2021

FICOSECO, Verónica. **Género y tecnologías digitales: La experiencia en entornos virtuales de aprendizaje.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2018

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa.** Madrid: Ediciones Morata. 2015

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.** 1ra. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2002

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica: Curso En El College De France 1978-1979.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2007

FREUD, Anna. **The writings of Anna Freud. Volume II: The ego and the mechanisms of defense.** Londres: Hogarth Press LTD. 1936

GAY, Aquiles. **La tecnología, el ingeniero y la cultura.** Córdoba: Ediciones TEC. LIBRO SIMONDON. 2010

GARCÍA CONTADOR, Yolanda y GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia. El rol docente en la sociedad digital. **Digital education.** 38. pp. 1-22. Disponible en: <http://greav.ub.edu/der/> Acceso en: Junio del 2022. 2020

GARCÍA-JIMÉNEZ, Antonio; LÓPEZ-DE-AYALA, María Cruz y MONTES-VOZMEDIANO, Manuel. Características y percepciones sobre el uso de las plataformas de redes sociales y dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes. **Zer** 25 (48). pp. 269-286. Disponible en: <https://doi.org/10.1387/zer.21556>. Acceso en: junio del 2022. 2020

GARCIA SUAREZ, Carlos Iván; PARADA RICO, Doris Amparo. “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. **univ.humanist.**, Bogotá , n. 85, p. 347-373, June 2018 . Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-

48072018000100347&lng=en&nrm=iso>. access on 31 Mar. 2022.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>.

HALL, Stanley. **Adolescence: its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: Appleton. 1915

HAMMERSLEY, Martin. **Whats is qualitative research?**. Londres: Bloomsbury Academic. 2013

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparencia**. 2da edición. Petrópolis: Vozes. 2018

HARAWAY, Donna. **El manifiesto cyborg**. Buenos Aires: Puente Aéreo. 2016

HAYASHI, María Cristina; MORAIS DE SOUSA, Cidoval y ROTHBERG, Danilo.

Apropiação social da ciencia e da tecnologia. Campina Grande: EDUEPB. 2011

HEIDEGGER, Martin. La pregunta por la técnica En: **Conferencias y artículos**. Barcelona: Ed. Serbal. 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y tiempo**. Madrid: Ed. Trotta. 2017

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Joaquín, PÉREZ-LÓPEZ, Cuitlahuac y RESÉNDIZ, Nena. Los significados de internet en estudiantes de bachillerato. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Acapulco, México. Disponible en

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555327>. Acceso en: junio del 2022. 2019

HERNÁNDEZ-SERRANO, María; RENÉS-ARELLANO, Paula; CAMPOS ORTUÑO, Rosalynn y GONZÁLEZ-LARREA, Belén. Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. **Revista Latina de**

Comunicación Social, 79, pp.133-154. Disponible en: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528>. Acceso en: junio del 2022. 2021

HIDALGO TOLEDO, Jorge. Jóvenes hipermediales: hipermediatización del Yo y las juventudes hiperconectadas En: Barreto Ibañez, D; Rodrigues Da Cunha, M. e Hidalgo Toledo, J. (2019) **Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina**. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Audiovisual.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor. **Dialéctica de la ilustración**. 3ra. ed. Madrid: Editorial Trotta. 1998

HUI, Yuk. **Fragmentar el futuro: Ensayos sobre la tecnodiversidad**. Buenos Aires: Caja Negra Editora. 2020

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. 2da edición en español. México: Fondo de cultura económica. 1962

IHDE, Don. La experiencia de la tecnología: Relaciones Humano-máquina. En: COHEN, Robert y WARTOFSKY, Marx. **Technics and Praxis. Boston studies in the philosophy of science**. Londres: Reidel Publishing Co. 1979. (Traducción de Luciano Mascaró)

IHDE, Don. **Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo**. Barcelona: Editorial UOC. 2004

IHDE, Don. **Heidegger's Technologies: Postphenomenological Perspectives**, New York: Fordham University Press. 2010

IHDE, Don. **Postfenomenología y tecnociencia**. Madrid: Ed. Sello. 2015

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Ed. Aleph. 2006

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001

KATAYAMA, Roberto. **Introducción a la investigación cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas**. Lima: Fondo Editorial de la UIGV. 2014

KIRAN, Asle y VERBEECK, Paul-Peter. Trusting Our Selves to Technology. **Knowledge, Technology & Policy**. (23) pp. 409-427. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12130-010-9123-7>. Acceso en: Septiembre del 2020. 2010

KRAVETZ, Silvia. Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria. **Cuadernos de Educación**. X(10). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4520>. Acceso en: Marzo del 2019. 2012

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica**. 1ra edición. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1990

LAHIRE, Bernard. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En TENTI FANFANI, Emilio (Comp.) **Nuevos temas en la agenda de la política educativa** (pp. 35-52). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2008

LANIER, Jaron. **Contra el rebaño digital: un manifiesto**. Buenos Aires: Ed. Debate. 2011

LANIER, Jaron. **¿Quién controla el futuro?** Buenos Aires: Ed. Debate. 2013

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “Cultura Copyleft”. **Contemporânea**. 2(2). pp. 9-22. Disponible en: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/copyleft.pdf>. Acceso en: Septiembre del 2021. 2004

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. En: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 5-9 de septiembre del 2005. Disponible en: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf>. Acceso en: Septiembre del 2021. 2005

LEMOS, André. Dataficação da vida. **CIVITAS. Revista de Ciências Sociais**. 21 (2) pp. 193-202. Disponible en <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39638>. Acceso en: Septiembre del 2021. 2021

LEMUS, Magdalena. Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 15 (1), pp. 161-172. Disponible en: <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co> Acceso en: Junio del 2022. 2017

LEMUS, Magdalena. De accesos e igualaciones: apropiación de TIC por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, [S. l.], v. 28, n. 54, 2017. Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/259>. Acceso en: 31 mar. 2022. 2017b

LEMUS, Magdalena. Tener, hacer, decir: trayectorias de apropiación de tecnologías digitales de jóvenes de clases medias altas. En COBO, C; CORTESI, S; BROSSI, L; DOCETTI, S; LOMBANA, A; REMOLINA, N; WINOCUR, R, y ZUCHETTI, A. (Eds.). **Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina**. PP. 183-196. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. 2018

LEMUS, Magdalena. Publicar y mirar: La presentación del sí mismo online. **Question**, 1 (63), 186.. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13258/pr.13258.pdf. Acceso en: Junio del 2022. 2019

LEMUS, Magdalena. Simuladores/as, motivados/as y autodidactas: jóvenes y aprendizajes en tecnologías digitales. **Propuesta Educativa**, 1 (53). pp. 86-98. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403064166008> Acceso en: Junio del 2022. 2020

LEMUS, Magdalena. Querer y poder. Deseabilidades y consumos de tecnologías entre jóvenes. En: E. CHÁVEZ MOLINA, E. y MUÑIZ TERRA, L. (Coords.). **El desencuentro. Distancias y diferencias de clase en una Argentina desigual**. Ciudad de Buenos Aires : Instituto de Investigaciones Gino Germani. pp. 83-97. (Documento de trabajo ; 86). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5047/pm.5047.pdf> Acceso en: Junio del 2022. 2021

LEMUS-POOL, M; BÁRCENAS-CURTIS, C; y GÓMEZ-ISSASI, J. Jóvenes y tecnologías digitales Diagnóstico del uso y apropiación de plataformas digitales en la zona conurbada del sur de Tamaulipas. **Ciencia UAT**. 14(2): pp. 87-103. Disponible en: doi.org/10.29059/cienciauat.v14i2.1359 Acceso en: Junio del 2022. 2020

LEVIS, Diego. Enseñar y aprender con informática/ enseñar y aprender informática Medios informáticos en la escuela argentina. En: CABELLO, Roxana. y LEVIS Diego. (Edits). **Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI** Buenos Aires: Prometeo. 2007

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. México: Ed. Anthropos. 2007

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. 2006. São Paulo: Companhia das letras.

LÓPEZ, Adrián. Los procesos de apropiación de tecnologías como situaciones de aprendizaje. Algunas notas metodológicas. En: LAGO MARTÍNEZ, Silvia; ÁLVAREZ, Ayelén; GENDLER, Martín y MENDEZ, Anahí (edit.) **Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates**. Rada Tilly: Ediciones del gato gris. 2022

LÓPEZ-DE-AYALA, María Cruz; VIZCAÍNO-LAORGA, Ricardo y MONTES-VOZMEDIANO, Manuel. Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información*, 29 (6) Disponible en: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04> Acceso en: Junio del 2022. 2020

LÓPEZ-GIL, Karen y SEVILLANO GARCÍA, María Luisa. Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. **Educatio Siglo XXI**, 38 (1) pp. 53-78. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413141>. Acceso en: Junio del 2022. 2020

LOYOLA, María Inés y MORALES, Susana. La orfandad de los nativos digitales. 1º Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.susanamorales.com.ar/la-orfandad-de-los-nativos-digitales/> Acceso en: Junio del 2022. 2009

LOZANO VICENTE, Agustín. Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última década.*, Santiago , 22 (40), p. 11-36. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002&lng=es&nrm=iso. Acceso en: Marzo del 2022. 2014

LYON, David. Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. En: BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2019

MACEDO, Roberto. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA. 2004

MACEDO, Roberto. **Pesquisar experiências: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: Editora CRV. 2015

MAFFESOLI, Michel. **El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas**. 2006. Madrid: Siglo XXI Editores.

MARIN DIAZ, Verónica, VEGA GEA, Esther María y PASSEY, Don. Determinación del uso problemático de las redes sociales por estudiantes universitarios. **RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia**. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190903>. Acceso en: Abril de 2022. 2019.

MARSHALL, Catherine y ROSSMAN, Gretchen. **Designing Qualitative Research**. California: SAGE. 1999

MARTIN BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. **Revista Pensar Iberoamérica**. (0). Disponible en: <http://alvarezteran.com.ar/wp-content/uploads/2010/05/J%C3%B3venes-Comunicaci%C3%B3n-e-Identidad-Barbero.pdf> Acceso en: Marzo del 2022. 2002

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. Londres: SAGE. 1996

MATAMALA RIQUELME, Carolina. Uso de las TIC en el hogar: Entre el entretenimiento y el aprendizaje informal. *Estudios Pedagógicos XLII* (3). pp. 293-311. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019016> Acceso en: Junio del 2022. 2016

MAXWELL, Joseph. **Qualitative research design. An interactive approach**. Londres: SAGE. 1996

MEAD, Margaret. **Adolescencia y cultura en Samoa**. Barcelona: Paidós Ibérica. 1990

MEJÍA WILLE, Noelia. Usos, hábitos, actitudes y experiencias usuario de jóvenes universitarios en el consumo audiovisual de Netflix. **Aportes** (25). pp. 49-60. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n25/n25_a05.pdf. Acceso en: Marzo del 2022. 2018.

MENEZES, Karina. **Pirâmides da pedagogia hacker: vivências do impossível**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018

MIELES BARRERA, María; TONON, Graciela y ALVARADO SALGADO, Sara. Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. **Universitas humanistica**. n.74. pp. 195-225. Disponible

en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010
 Acceso en: 18 de abril del 2022. 2012

MONTES-VOZMEDIANO, Manuel; PASTOR RUÍZ, Yolanda; MARTÍN-NIETO, Rebeca y ATUESTA-REYES, Juan. Smartphone y redes sociales: una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. **Revista Espacios**. 41 (48). pp. 41-59. Disponible en:
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p04.pdf> Acceso en: Junio del 2022. 2020

MORALES, Susana. Prácticas juveniles de apropiación tecno-mediática: qué hacen los estudiantes con las computadoras del Programa Conectar Igualdad. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, 7 (2), pp. 86-109. Disponible en www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v7n2/1688-7026-pcs-7-02-00064.pdf Acceso en: Abril del 2022. 2017

MORCH, Sven. Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. **JÓVENES, Revista de Estudios Sobre Juventud** 1. México: IMJ. Disponible en:
https://www.academia.edu/4247871/sobre_el_desarrollo_y_los_problemas_de_la_juventud
 Acceso en: 31 de marzo del 2022. 1996

MORENO, Juan Carlos. Contribuciones al debate sobre la relevancia moral de los artefactos tecnológicos. **Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad**, 11 (21), 91-118. Disponible en: <https://doi.org/10.22430/21457778.1327> Acceso en: Septiembre del 2021. 2019

MUROLO, Norberto. Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. **Palabra Clave**, 18(3), pp. 676-700. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5241924.pdf> Acceso en: Junio del 2022. 2015

NOBILE, Mariana. Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. **Espacios en blanco. Revista de educación**. (26) pp. 187-210. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384547076010>. Acceso en: Marzo del 2019. 2016

OLIVEIRA DOS SANTOS, Patricia y LIMA DE PAULO, María. Invertiendo el orden generacional: la relación de los niños de la zona rural de Orobó (PE) con las nuevas TIC. **Desidade**. 21 (6). pp. 70-82. Disponible en:
<https://revistas.ufjr.br/index.php/desidades/article/view/23502> Acceso en: Junio del 2022. 2018

PADILLA, Edison; PORTILLA, Gladys y TORRES, Manuel. Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. **Estudios Pedagógicos XLVI** (2 pp. 285-297. Disponible en:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000200285 Acceso en: Junio del 2022. 2020

PEDRERO-ESTEBAN, Luis; BARRIOS-RUBIO, Andrés y MÉDINA-ÁVILA, Virginia. Adolescentes, smartphones y consumo de audio digital en la era de Spotify. **Comunicar** 60 (XXVII). pp. 103-112. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975537> Acceso en: Junio del 2022. 2019

PEIRONE, Fernando. El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. **Virtualidad, educación y ciencia**. 10 (18). pp. 66-80. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778349> Acceso en: Junio del 2022. 2018

PÉREZ VARGAS, John; NIETO BRAVO, Johan y SANTAMARIA ROGRIGUEZ, Juan. La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales **Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas**. 19 (37). pp. 21-30. Disponible en:
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09> Acceso en: Abril del 2022. 2019

PERINAT MACERES, Adolfo. **Los adolescentes en el siglo XXI : un enfoque psicosocial**. Barcelona: Editorial UOC. 2003

PRENSKY, Marc.. **Enseñar a nativos digitales**. 1a. ed. México: SM Ediciones, 240 pp. 2013

PROULX, Serge. **Usages des technologies d'information et de communication: reconsidérer le champ d'étude?** En: Emergences et continuité dans les recherches en information et communication. Actes du XII e Congrès national des sciences de l'information et de la communication UNESCO. (Paris), du 10 au 13 janvier 2001. Disponible en:

- <http://www.webinfocom.msh-paris.fr>. Acceso en: Marzo del 2019
- PROULX, Serge. Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances En: VIEIRA, Lise y PINEDE, Nathalie. **Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels**. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. 2005
- PROULX, Serge. Trajetórias de uso das tecnologias de comunicação: as formas da apropriação da cultura digital como desafios de uma sociedade do conhecimento". **Trabalho de linguística aplicada**. 49 (2). 2010. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nhpNfjT5z7xyMrgDT7nvrB/?lang=pt>. Acceso en: Marzo del 2019
- PISCITELLI, Alejandro. **Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes**. Buenos Aires: Paidós. 2002
- RAMOS ANTON, Rubén y SALAS, David Pac. La juventud como early adopter del cambio tecnológico: un análisis de los jóvenes aragoneses (España). **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, 91, pp. 23-37. Disponible en http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292019000300002&lng=es&nrm=iso. Acceso en: Marzo 2022.
- <https://doi.org/10.7458/SPP20199111677>. 2019
- REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto**. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2007
- REGUILLO, Rossana. Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: De Facebook a Youtube y viceversa. **Comunicación y Sociedad**, (18), pp. 135-171. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2012000200007 Acceso en: Junio del 2022. 2012
- RICUARTE QUIJANO, Paola. Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, (137), 13-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057171002> Acceso en: 31 de marzo de 2022. 2018
- RIGO, Tiago y RODRIGUES da CUNHA Magda. O jovem e a movimentação entre as tribos digitais. En Barredo Ibáñez, D.; Cunha, M. R. & Hidalgo Toledo, J. (Eds.). **Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina**. pp. 85-101. La Laguna, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación. DOI: 10.4185/cac156. 2019
- RIVERÓN RODRIGUEZ, Gleivis; DELGADO TOMÉS, Alisa; DÍAZ ROSABAL, Elena; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Yoennys y OLIVEIRA RODRÍGUEZ, Víctor. Jóvenes, TIC y consumo digital en la Universidad Moderna. En: LAGO MARTÍNEZ, Silvia y CABELLO, Roxana (comp.) **Ciudadanía digital, desigualdades y transformación en América Latina y el Caribe: Memorias**. 2022
- RODRÍGUEZ, Pablo. Espetáculo dividida: tecnologias do eu e vigilância distribuída nas redes sociais En: en BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2019
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio, o de la educación**. México: Porrúa. [1762] 1978
- ROUVROY y BERNS (2019) en BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2019
- SABULSKY, Gabriela. Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. **Revista Científica EFI- DGES**. 6 (10). pp. 29-43. Disponible en: https://redib.org/Record/oai_articulo2795974-del-determinismo-tecnol%C3%B3gico-al-bricolaje-digital-sentidos-y-pr%C3%A1cticas-entensi%C3%B3n Acceso en: Junio del 2022. 2020
- SADIN, Eric. **La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical**. Buenos Aires: Caja Negra Editora. 2020
- SANCHEZ, Paloma. **Nuevas formas de apropiación cultural juvenil. Representaciones sobre los procesos de lectura y escritura en soportes digitales**. Tesis para obtener el título de Doctora en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. 2018. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74969> Acceso en: 1 de abril de 2022
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pos-humano. Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus. 2003
- SANTOS SOUZA, Leonardo y FURLAN COSTA, María Luisa. **Juventude ciborgue para a era da cibercultura: sociabilidades e subjetividades entre os jovens**. 29 encontro anual de iniciação científica e 9 encontro anual de iniciação científica junior. Universidade Estadual de

Maringá. 2020. Disponible en:
<http://www.eaic.uem.br/eaic2020/portal/index.php?op=trabalhos&pagina=49> Acceso en: 1 de abril del 2022

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva**. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1972

SCHUTZ, Alfred. **El problema de la realidad social. Escritos 1**. Buenos Aires: Amorroutu Editores. 2003 [1974]

SIBILIA, Paula. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008

SIBILIA, Paula. **El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009

SIBILIA, Paula. Você é o que o google diz que você é: a vida editável entre control e espetáculo. En BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2019

SILVA, Valdirene Cássia e COUTO, Edvaldo Souza. Interfaceamentos contemporâneos: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. **Educação em Revista** [online] 28 (2) pp. 333-346. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200015>. Acceso en: Abril del 2022. 2012

SILVA, Valdirene Cássia. **E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões**. Tesis para obtener el título de Doctora en Educación. Universidade Federal da Bahia- Faculdade de educação. Salvador, Brasil. Disponible en: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/13046/1/Tese_C%0c3%a1ssia.pdf Acceso en: Abril del 2022. 2013

SILVA SANTOS, Vinicius; FERNANDES SANTOS, Jacques y NOU SCHNEIDER, Henrique. Culturas juveniles, sociabilidad y educación: elementos para (re) pensar la formación humana en la cibercultura. **Educação**. 10 (2). 2020. Disponible en: 10.17564/2316-3828.2020v10n2p11-24 Acceso en: Abril del 2022

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Todo sobre tod@s: redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais**. São Paulo: Edições SESC. 2018

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo: Edições SESC. 2019

SIMONDON, Gilbert. **El modo de existencia de los objetos técnicos**. Ira. ed. Buenos Aires: Prometeo. 2007

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Negra Editora. 2018

STEINBERG, Cora; TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra. **Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo xxi**. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO. 2019

TAPIA, María Lourdes. Los vínculos interpersonales en las redes sociales. Nuevos modos de comunicación en el marco de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. **Espacio Abierto**, vol. 25, núm. 4, pp. 193-201, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/122/12249087015/html/> Acceso en: 1 de abril del 2022

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da geração Net**. Sao Paulo: Makron Books. 1999

TARULLO, Raquel. ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. **Prisma Social**. 29. pp. 222-239. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/article/view/3558> Acceso en: Junio del 2022. 2020

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, (29). pp. 63-71. 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf> Acceso en: Marzo del 2019

TULA MOLINA, Fernando y GIULIANO, Héctor. La teoría crítica de la tecnología: Revisión de conceptos. **Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia**, 21(41), 179-214. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/344>. Acceso en: Marzo del 2020. 2015

URTEAGA CASTRO POZO, Maritza. Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. **Investigaciones Sociales**. 22 (40), pp. 59-72. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15381/is.v22i40.15883> Acceso en: 1 de abril del 2022. 2019

VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2016

VANELLA, Liliana y MALDONADO, Mónica. (edits.) **Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años Córdoba (Argentina)**. Córdoba: UNICEF. 2013

VASALLO, Brigitte. **Pensamiento monógamo, terror poliamoroso**. Madrid: La oveja roja. 2018

VASILACHIS de GIALDINO, Irene. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Editorial Gedisa. 2006

VEGA, María Paula; CONSTANZO, Bruno; DI IORIO, Ana; LAMPERTI, Sabrina y LASIA, Sebastián. **Expresión de la identidad digital y la experiencia de la intimidad en la juventud actual**. XXI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico XXVIII Jornadas Nacionales de ADEIP “Integrando perspectivas en contextos diversos”. Universidad de El Salvador, Buenos Aires. Disponible en [Enlace artículo](#) Acceso en: septiembre del 2021. 2018

VERBEECK, Paul-Peter. Toward a Theory of Technological Mediation: A Program for Postphenomenological Research En: J.K. Berg O. Friis and Robert C. Crease, **Technoscience and Postphenomenology: The Manhattan Papers**. Londres: Lexington Books. 2016

WAJCMAN, Judy. **El tecnofeminismo**. Valencia: Ediciones Cátedra. 2006

WAJCMAN, Judy. **Pressed for time: the acceleration of life in digital capitalism**. Chicago: The University Chicago Press. 2015

WEBER, Max. **Ensayos sobre metodología sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1982

WINOCUR, Rosalia. **Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre**. México: Siglo XXI editores. 2009

ZUAZO, Natalia. **Guerras de internet**. Buenos Aires: Debate. 2015

ZUAZO, Natalia. **Los dueños de internet: cómo nos dominan los gigantes de las tecnologías y qué hacer para cambiarlo**. Buenos Aires: Debate. 2018

ZUBOFF, Shoshana. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. En: BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Ed. Boitempo. 2019

ZUBOFF, Shoshana **La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder**. Madrid: Ediciones Paidós. 2020

