

Jóvenes y tecnologías digitales en contextos escolares

Usos, resistencias y apropiaciones

Autor:

Zallocchi, Verónica

Tutor:

Perret Marino, Gimena

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales
para la obtención del título

Posgrado



MAESTRÍA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Buenos Aires.

*Jóvenes y Tecnologías digitales en contextos
escolares: sobre usos, resistencias y apropiaciones.*

Maestranda: Verónica Lía Zallocchi.

Directora: Dra. Gimena Perret Marino.

Presentación: 2019

Fecha de defensa: 21 de Julio de 2020

Todo proceso de conocimiento es social e implica un trabajo colectivo, por eso los agradecimientos son muchos, porque siento que esta construcción fue un recorrido conformado por devenires múltiples.

Gracias a mi familia y amigos por acompañarme y “bancarme” en este camino.

A mis colegas y compañeros de tantos proyectos e iniciativas, muchos de los cuales nutren este trabajo.

A les jóvenes estudiantes que con frescura y curiosidad participaron como sujetos/as de esta investigación. Gracias a ellos me colmé de preguntas y pude inspirarme intentando comprender este mundo en plena mutación...

A la escuela, a los/as docentes y equipo directivo que me abrieron las puertas, dejándome transitar y habitar el espacio escolar con mi “investidura” de investigadora.

A Gimena por su confianza, sus comentarios y observaciones. Por compartir este recorrido, donde las incertidumbres (en todos sus aspectos) aportaron más que las certezas...

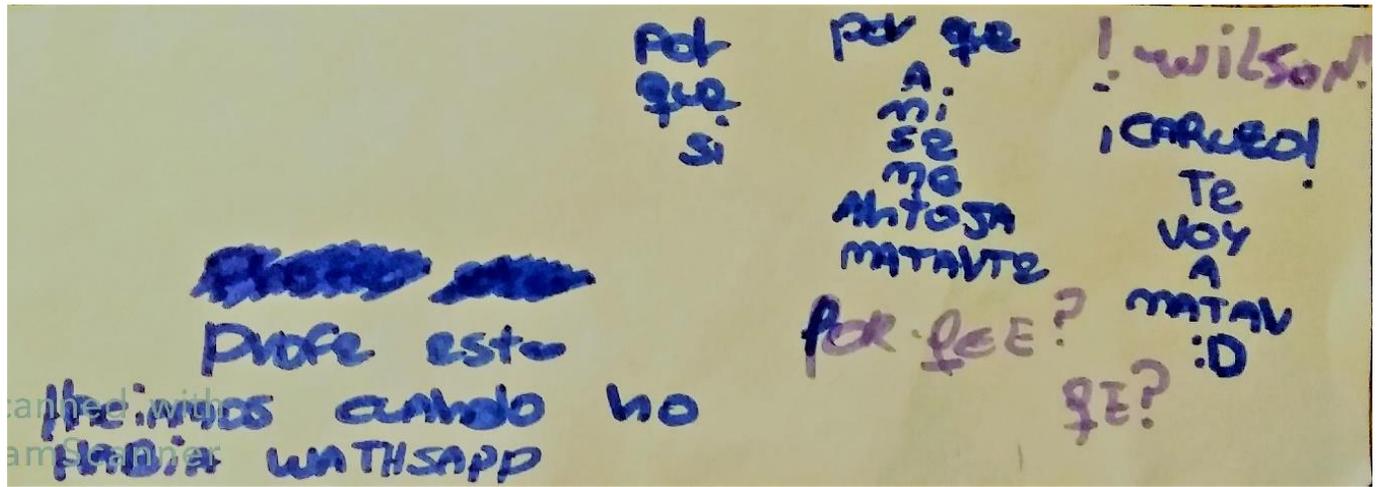
¡Gracias totales a todes!

a Franko, Kalil e Inti.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción.	
La construcción de la problemática de investigación.....	7
La problemática de investigación:	
De las preguntas al problema de investigación.....	11
El enfoque socio antropológico.....	14
Estrategias Metodológicas.....	17
Estructura de la Tesis.....	19
Capítulo 1: Antropología y Tecnología Educativa: entramando conceptos y conocimientos disciplinares.	
Mundo material y Tecnología Digitales.....	21
Materialidad y digitalización.....	27
Tecnología Educativa: Debates y desafíos.....	39
Habitando el aula: entornos digitales.....	42
Jóvenes, tecnologías digitales y procesos de apropiación.....	46
Los procesos de apropiación: usos y sentidos.....	56
Capítulo 2: Entre lo familiar y lo extraño: Apuntes metodológicos en torno al Trabajo de Campo.	
Pensando el Campo.....	67
Trabajo de Campo y Reflexividad.....	68
Capítulo 3: Jóvenes conectados/as: ¿En búsqueda de las certezas o surfeando las incertidumbres?	
El proceso de análisis interpretativo.....	80
La escuela del Pueblo.....	82
El aula extendida: ¿Hacia una resistencia conectiva?.....	88
Saliendo del entorno: ¿O atrapados/as por la Red?.....	95
En busca de la comunidad conectiva: ¿O de la certeza perdida?.....	100
Primeras Conclusiones: Hacia nuevas problemáticas de investigación	111
Transferencia de Resultados.....	119

Bibliografía.....	121
Anexo.....	129



"profe esto hacíamos cuando no había WhatsApp".

(notita entregada por mis alumnas durante la clase. 31/5/19)

Introducción

La construcción de la problemática de investigación:

Nuestra práctica docente en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, nos permitió observar que hoy son muchos/as los/as jóvenes que tienen acceso a tecnologías digitales, especialmente celulares con más o menos conectividad a Internet. Con estas tecnologías, los/as jóvenes participan en redes sociales, escuchan música, juegan solos/as o con otros/as, “googlean” sobre variados temas de interés. Comparten todo tipo de información, y en múltiples y diversos formatos. Esto permite que se abran nuevos espacios generadores de instancias de producción de conocimientos en cualquier momento y lugar. Siendo la primera generación en conocer un panorama mediático diversificado, ya que nacieron junto a el desarrollo vertiginoso de Internet.

Según los datos recabados durante el 2017 a través del Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la información y Comunicación (MAUTIC)¹ se registró que el 64,3% de los hogares urbanos tienen acceso a computadoras y el 75,9% a Internet. Además, los datos muestran que, en nuestro país, ocho de cada diez personas usan el teléfono celular y siete de cada diez utilizan Internet. Entre las variables trabajadas por el MAUTIC, la edad es una de las que muestra mayores variaciones en relación con el uso tecnológico. Se registra el mayor uso de Internet en los grupos comprendidos entre los 13 y los 29 años; nueve de cada diez personas de esas edades lo utiliza. El teléfono móvil resulta ser la tecnología digital de uso más extendido para la población joven y adulta. Por otro lado, la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital (SinCA)² realizada en el 2013, muestra que las actividades más frecuentes que realizan los/as argentinos en Internet son, en primer lugar: usar redes sociales, chequear mails, oír o bajar música, chatear, informarse. Menos frecuentes, mirar o bajar películas, leer o bajar libros, entre otras. La edad, también en este caso, son un factor determinante en las actividades

¹ Encuesta elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

² Encuesta elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

realizadas en la red. El informe nos dice que los menores de 30 años realizan muchas actividades frecuentemente mientras que los mayores de esa edad bajan la intensidad de actividades y frecuencia. Los jóvenes menores de 30 años, en especial menores de 18 años, usan redes sociales, escuchan y/o bajan música, miran y/o bajan películas mucho más intensamente que otros grupos etáreos. Los sitios web más visitados por la población encuestada son Google y Facebook, quedando en tercer lugar YouTube con un porcentaje muy bajo. Siendo este último un sitio más visitado por los varones y por los sectores sociales medios y bajos. Los/as jóvenes utilizan principalmente Facebook, pero también mencionan otras como Google y diversas opciones de correo electrónico, pero en muy bajos porcentaje.

Estos datos, enriquecidos a partir de nuestra propia trayectoria docente y del vínculo cotidiano con los/as jóvenes³, nos brindaron la posibilidad de observar y percibir, que muchas veces, se produce una tensión entre las prácticas culturales y sociales cotidianas de los/as jóvenes y el modelo escolar actual. En las aulas encontramos aún un modelo educativo correspondiente a la época fundacional de la escuela, la sociedad de la industrialización. Presentándose una paradoja: jóvenes que viven en una sociedad en constante transformación, donde la información, la teleinformática y la biotecnología (Sibilia, 2013) están produciendo cambios en la experiencia humana vinculados al espacio, al tiempo y a las propias subjetividades, se encuentran con un modelo escolar estancado en una etapa histórica distinta: la modernidad⁴. Esto puede observarse en la organización escolar, con sus clásicos pupitres, timbres, guardapolvos, etc. que muestran que aún prevalece la homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias únicos. Mientras tanto, los/as jóvenes producen prácticas culturales diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. Hemos notado que, por

³ Quisiéramos aclarar que contamos con 22 años de antigüedad en docencia en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires y tenemos una antigüedad de 15 años como docentes y tutoras en la materia de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA), en donde no solo dictamos clases, sino que hacemos el seguimiento de las prácticas docentes de nuestras/os estudiantes (tanto en CABA como PBA).

⁴ La modernidad se caracteriza por su énfasis en la racionalidad y el control de la vida, por medio de dispositivos de disciplinamiento, ejercido desde el Estado Nación. La ciencia y el desarrollo técnico -junto con la industria- son sus pilares fundacionales (Deleuze, 1991; Hine 2004; Morín, 2002 y Sibilia, 2013)

ejemplo, a pesar de la incorporación de computadoras (netbooks) en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI) 2010- 2017⁵, muchas veces no se utilizaban con fines educativos, más bien se les daban, en algunos casos, usos instrumentales alejados de dotar de significatividad a los aprendizajes y en otros, quedaban olvidadas y relegadas, siendo el celular el dispositivo tecnológico por excelencia. Es a partir de esta situación que comenzamos a visualizar una desarticulación entre las experiencias que los/as jóvenes vivencian en la escuela en relación con la innovación tecnológica y sus propias experiencias cotidianas (Maggio, 2012). Convirtiéndose a menudo la experiencia escolar en una frontera donde se encuentran, enfrentan e interaccionan múltiples y complejos universos socioculturales y desigualdades sociales.

En la actualidad gran parte de los/as jóvenes son usuarios/as de por lo menos algún tipo de tecnología digital, produciéndose una apropiación⁶ tecnológica -de la cual daremos cuenta a lo largo de nuestra investigación- que involucra un tipo específico de apropiación cultural y social, en donde se reconocen barreras y facilitadores que tienen que ver con satisfacer ciertas necesidades, pero también, deseos, emociones, aspectos centrales en los procesos de subjetivación. Entonces, mientras las políticas educativas ponen a disposición de los/as estudiantes recursos tecnológicos (netbooks personales, proyectores, salas de audiovisuales, laboratorios informáticos, celulares, carritos tecnológicos) consideramos que lo hacen sin cuestionar o interrogar lo suficiente las prácticas que los/as jóvenes estudiantes tienen sobre los mismos, inmersas en una concepción espacio-temporal totalmente diferente a la que presenta la escuela actual. Entendemos que el uso que hace la escuela de la tecnología es limitado, en cuanto a promover la construcción del conocimiento crítico, prevaleciendo una impronta instrumentalista, no teniendo en cuenta las posibilidades genuinas de construcción tanto individual como colaborativa. Pensamos que, más allá de la insuficiente formación de los/as docentes en la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales, hay algo en la

⁵ Sobre este Programa hablaremos en el siguiente capítulo.

⁶ El concepto de apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985) centrado en el accionar de los sujetos y sus vínculos con la historia -ya sea para reproducirla o transformarla- nos parece central para comprender y analizar los procesos de construcción social. Este aspecto lo desarrollaremos en el Capítulo I de la presente tesis.

propia *gramática escolar* que obstaculiza un aprendizaje significativo en general, y con las tecnologías digitales, en particular. Si bien esta afirmación no es novedosa (Buckingham, 2008; Maggio, 2012), consideramos que, con la introducción de las tecnológicas digitales, se cristalizó, creyendo que la tecnología en sí misma y por sí misma motiva a los/as estudiantes generando creatividad e interés (Buckingham, 2008). El modo en que se piensa a las tecnologías digitales va de la mano con una perspectiva acerca de cómo se entiende a los/as jóvenes. Categorías como “nativos digitales”, “millennial”⁷, por ejemplo, no sólo universalizan y homogenizan procesos históricos y sociales sino que parten de una perspectiva esencialista donde se piensan a los/as jóvenes con características inherentes y naturales, como ser su habilidad tecnológica. Se considera que los/as jóvenes tiene una afinidad natural con las tecnologías digitales y, por esto mismo, su uso naturalmente favorecería la motivación y los procesos de producción de conocimiento.

En este sentido, nos proponemos correr la lupa de los diseños curriculares y políticas educativas, y poner el foco en los/as jóvenes y sus múltiples prácticas cotidianas, teniendo en cuenta la diversidad que representa la juventud actual, diferente a como la concebía la escuela de la modernidad. El contacto con los/as jóvenes en la escuela secundaria principalmente, fue lo que nos dio la posibilidad de preguntarnos sobre estos/as sujetos jóvenes, sobre sus diversas y complejas identificaciones, sus vínculos entre sí y con la sociedad en general. Nuestra mirada se centró, entonces, sobre los usos que los/as jóvenes dan a las tecnologías digitales, preguntándonos sobre cuáles son las apropiaciones y usos que realizan en contextos de experiencias escolares. Entonces, para analizar los vínculos que se establecen entre las tecnologías digitales y los/as jóvenes no alcanza con medir los niveles de acceso y/o conectividad, sino que es necesario ahondar en las representaciones y sentidos que se producen alrededor de las prácticas

⁷ No hay consenso respecto a las fechas de inicio y fin de esta generación; los/as investigadores suelen utilizar los primeros años de la década de 1980 como años de inicio del nacimiento y de mediados de la década de 1990 a principios de la de 2000 como años de finalización. Aunque las características milénicas varían de una región a otra, dependiendo de las condiciones sociales y económicas, la generación ha estado marcada por un mayor uso y familiaridad con las comunicaciones, los medios de comunicación y las tecnologías digitales. https://es.wikipedia.org/wiki/Generaci%C3%B3n_Y

tecnológicas para comprender cómo los jóvenes construyen sus múltiples entramados de subjetividades⁸.

La problemática de investigación: de las preguntas al problema de investigación.

Si bien como dijimos más arriba, en este primer acercamiento, investigaremos en torno a los procesos de apropiación de las tecnologías digitales por parte de los/as jóvenes en contextos de experiencias escolares, fueron muchas y variadas las preguntas que se nos presentaron en el momento de elaborar el plan de tesis, durante el trabajo de campo, e incluso en el momento de la escritura del presente trabajo: ¿Cuáles son las condiciones de acceso y conectividad de los/as jóvenes? ¿Cuáles son sus experiencias/ trayectorias de uso de las tecnologías digitales? ¿Qué habilidades despliegan? ¿Qué uso le dan a los dispositivos tecnológicos y redes sociales y con qué objetivos? ¿En qué lugares y actividades los utilizan? A partir de nuestras primeras incursiones al campo pudimos observar que es el celular el dispositivo tecnológico más utilizado ¿Qué lugar ocupa el celular e internet en sus vidas cotidianas y en sus vínculos familiares, amistosos y/o laborales? ¿El uso del celular, en los/as jóvenes, genera nuevos lazos o vínculos sociales o simplemente refuerzan los ya existentes? ¿Qué lugar ocupan las experiencias, usos y apropiaciones tecnológicas que realizan los/as jóvenes en los diversos procesos de subjetividades y qué configuraciones o entramado van tomando dichos procesos? Estas preguntas/interrogantes fueron guiando/orientando nuestro proceso de investigación y entrelazándose en nuestra problemática, muchos de estos interrogantes, también, podrán constituir, en un futuro, nuevos problemas de investigación.

⁸ Entendemos a la subjetividad desde lo propuesto por Sherry Ortner (2006) como la experiencia que constituye al sujeto vinculada a las diferentes formas de poder que atraviesan la vida cotidiana. "Son el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor, etc., que animan a los sujetos actuantes" (Aquino Moreschi, 2013: 273) Enmarcados, dicho modos, en relaciones sociales y entramados culturales que moldean, organizan y producen determinadas estructuras de sentimientos. En este sentido, propone abordar la subjetividad desde sus relaciones con el poder y desde la reflexividad de los sujetos.

A su vez, partimos del supuesto de que solo es posible conocer y analizar los usos y apropiaciones tecnológicas de forma situada. Es, entonces, desde el contexto escolar donde nos situamos, no para analizar específicamente los vínculos entre la producción de conocimiento y los dispositivos tecnológicos, sino para entender qué uso les dan los/as jóvenes a las tecnologías digitales, y qué tipo de apropiaciones realizan en esa experiencia. En relación con esto último, antes de seguir avanzando, quisiéramos explicitar dos cuestiones en torno a la elección del “lugar” del trabajo etnográfico y en relación con las categorías y nociones que se utilizan en la presente tesis.

Por un lado, elegimos la escuela como contexto por varias razones: i) porque fue el espacio en el cual “aparecieron”, se originaron, las preguntas que devinieron en problema de investigación. Como sostuvimos al inicio, el compartir ese espacio produjo un acercamiento con las/os jóvenes a partir del cual empezamos a reflexionar en torno a las tecnologías y los procesos de producción de conocimiento abriendo nuevas preguntas. ii) porque la escuela se nos presentaba como un lugar de encuentro, abierto, con disponibilidad para hablar con estudiantes, docentes y directivos, ya que también era nuestro lugar de trabajo y existía una relación de confianza y respeto como producto de nuestra propia práctica docente, por lo cual se convertía en un espacio accesible y factible para el trabajo etnográfico iii) porque es el lugar donde los/as jóvenes pasan gran parte de su día, formando parte de su vida cotidiana, estableciendo vínculos entre sí, con el conocimiento y los dispositivos tecnológicos, encontrándolos/as dispuestos/as, también, a las entrevistas. iv) Finalmente, porque entendemos a la escuela como un espacio donde lo normativo y el control estatal están siempre presente pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos y los sentidos que estos construye en su cotidiano (Ezpeleta y Rockwell, 1985). La escuela es producto de una permanente construcción social, como nos dicen Ezpeleta y Rockwell, en ella interactúan diversos procesos sociales: “la reproducción de las relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros” (p.198). Por otro lado, los/as

autores/as que tomamos a lo largo de la investigación, en general hablan de “tecnologías de la información”, “tecnologías de la información y comunicación”, “nuevas tecnologías de la comunicación e información”, “medios digitales” “tecnologías digitales”, sin hacer una clara caracterización y/o explicación de por qué utilizan un término y no otro. Buckingham (2008) es uno de los pocos autores que explicita su posicionamiento con respecto a algunos de estos términos, sosteniendo que Internet, los celulares o los videojuegos, son medios y no tecnologías ya que son maneras de representar el mundo y de comunicarse, entendiéndolos más como procesos sociales y culturales que como procesos técnicos. También cuestiona la noción de tecnología de la información ya que pareciera que estos dispositivos se limitaran a actuar como medios para almacenar y distribuir la información. Pensar en información, nos sugiere, es entender al contenido de la comunicación como neutro al igual que la tecnología⁹. Añadir la palabra Comunicación y ampliar el término a TIC, nos dice Buckingham “constituye un paso a la dirección correcta” (p.13). Sin embargo, es necesario para él reconocer que “las computadoras y otros medios digitales son tecnologías de representaciones: son tecnologías sociales y culturales que no pueden ser consideradas meras herramientas neutras para el aprendizaje” (p.14). Sin embargo, a partir de esta breve afirmación siguen apareciendo los términos como ambiguos y polisémicos (tecnología, medios digitales). Paula Sibilia (2013), por ejemplo, en sus investigaciones utiliza el término tecnología digital, atendiendo a los cambios socioculturales producidos por la sociedad de la información o capitalismo post industrial, como ella lo denomina. Sostiene que la distinción antagónica entre *physis* y *techné* o natural y artificial, producto de la tradición occidental y característica esencial del mundo moderno, hoy se presenta como desdibujada a partir de la biotecnología y de las tendencias digitalizantes de la teleinformática. En este sentido, el término tecnología digital nos amplía la perspectiva hacia los márgenes de la materialidad. La fusión entre los/as sujetos y la técnica implica una mutación en la trama de las experiencias humanas (Berardi, 2017), mutaciones que convergen en nuevas subjetividades. Por otro lado, el término “virtual” marca una

⁹ Estos debates sobre la neutralidad de los objetos materiales los desarrollamos en el Capítulo I.

oposición frente a lo “real”, dando a entender, por ejemplo, que las relaciones mediadas por algún tipo de tecnología son menos reales que las relaciones “cara a cara” (Estalella y Ardévol, 2007). El término “digital” hace referencia a prácticas relacionadas con Internet u otras tecnologías digitales, pero no establece una oposición o polarización entre lo virtual y lo real. Es por estas razones, que a lo largo de nuestra investigación utilizaremos la categoría de “tecnologías digitales”, para dar cuenta de los procesos materiales-inmateriales en las apropiaciones que los/as jóvenes realizan de las mismas, centrándonos en los procesos de subjetivación. También queremos dejar en claro que estos conceptos (tecnologías de la información, tecnologías de la información y comunicación, tecnología digitales, entre otros) se van resignificando y transformando intentando explicar, la mayor de las veces, fenómenos parecidos pero en momentos históricos y teóricos diferentes¹⁰. La conceptualización o la terminología va mutando a partir de la actualización teórica y tecnológica, conviviendo con cierto equilibrio diferentes categorías.

Entonces, nuestro problema de investigación consiste en conocer cuáles son las apropiaciones que realizan los/as jóvenes en torno a las tecnologías digitales en contextos escolares. Por esto, nuestro objetivo general apunta a reflexionar en relación a los/as jóvenes y sus múltiples prácticas cotidianas, centrándonos en las prácticas vinculadas con las tecnologías digitales. Para de esta forma, conocer y analizar los diversos usos y sentidos que los/as jóvenes construyen alrededor de las tecnologías digitales (celular) en contextos de escolaridad, identificando los diferentes procesos de apropiación de las mismas.

El enfoque socio- antropológico

Como venimos diciendo, las apropiaciones tecnológicas se producen en un universo relacional específico: la escuela, donde otros objetos, sujetos, espacios, tiempos y prácticas las resignifican (Cabrera Paz, 2001 en Winocur, 2009). Por ello, nos posicionamos desde un enfoque socio-antropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005;

¹⁰ Por ejemplo, a fines de los años noventa y principio del 2000 se hablaba de comunidades virtuales y hoy de redes sociales.

Menéndez, 2002) orientado al conocimiento de la vida cotidiana, que permite reconstruir y analizar las interacciones contextualizadas de los/as sujetos como “activos realizadores del mundo social” (Sinisi, 2009: 56). Este enfoque recupera el quehacer etnográfico, pero desde una concepción más abarcativa e integradora, ya que supone una perspectiva relacional e histórica, como sostiene Achilli (2005), entendiendo al proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y sus relaciones históricas contextuales, lo que imposibilita fragmentar la realidad social en aspectos o dimensiones. De esto se desprende su carácter de movimiento, que nos lleva a la reconstrucción de procesos del pasado y de presentes dinámicos. Entendiendo, de esta manera, al presente, como un “presente historizado” (Rockwell, 2009) cuyas “huellas” del pasado se actualizan, posibilitando la construcción de “proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2005). Este enfoque socio-antropológico, entonces, posee un carácter contradictorio o conflictivo, ya que reconoce las tensiones y las disputas dentro de los procesos sociales, donde los/as sujetos, sus prácticas y sus experiencias se presentan como heterogéneas y conflictivas.

En tal sentido, consideramos la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Por lo tanto, no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existen sujetos fuera de las relaciones sociales (Achilli, 2005: 25).

Desde esta perspectiva, entonces, se hace foco en los /as sujetos y sus experiencias pensándola como sociales e históricas. En estas experiencias cotidianas, sigue diciendo Achilli, podemos encontrar huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcciones de sentido en relación con lo vivido o con lo porvenir, configuradas a partir de los diferentes contextos históricos en los cuales los/as sujetos transitan. “Experiencias que en el juego de necesidades e intereses

van constituyendo un conjunto de representaciones y sentidos, cuyo conocimiento resulta importante como parte de ese “hacer” de los sujetos dentro de los límites y condiciones de una época.” (p.26). Para esta autora, colaborar en la elucidación de esas distintas huellas recibidas por los sujetos, es uno de los aportes centrales que podría concretarse desde un enfoque socio- antropológico.

Entonces, si partimos de esta lógica de investigación compleja y dialéctica, que concibe al mundo social como contradictorio y en permanente movimiento, relacionando de esta forma, diferentes niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales, no es posible- ni deseable- disociar las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimiento, habilitando la posibilidad de una reflexividad crítica (auto objetivación) del proceso en sí. Esta perspectiva de la investigación socio-antropológica exige un ir y venir entre el campo y la teoría y de ésta a aquél, que suele modificar a lo largo de la investigación tanto los aspectos conceptuales, como a los sujetos de la investigación (Gallart, 1994). En este sentido, la teoría orientará el trabajo en el terreno a la vez que el trabajo de campo realimentará el desarrollo teórico en pos de elaborar o profundizar categorías conceptuales que aporten al análisis de la realidad investigada. Conformando así una lógica no disyuntiva de los procesos de acceso, recolección y construcción de la información con los de análisis interpretativos de esa información (Achilli). Desde este posicionamiento, es que intentaremos realizar un análisis interpretativo, en donde se buscarán nexos conceptuales que permitan abarcar diferentes niveles de abstracción, como también se buscará “entender” el mundo conceptual en el cual viven los/as sujetos de nuestra investigación (Geertz, 1987).

Asumiendo conceptualmente a las tecnologías digitales (la computadora, Internet, el celular) como artefactos culturales (Hine, 2004), nos proponemos analizar desde este enfoque, los procesos de apropiación tecnológica a partir de los usos y sentidos que los/as jóvenes producen en contextos de escolaridad. Para ello partimos de las siguientes dimensiones: i) *el aula extendida*, ii) *salir del entorno* y iii) *comunidad conectiva*. Estas dimensiones fueron construidas a partir del análisis del trabajo de campo, y serán el hilo conductor que irá entrelazando un entramado entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual.

Estrategias Metodológicas

Las estrategias metodológicas no son independientes del modo en que construimos nuestro problema de investigación, es decir, que sus características están en relación con el contexto teórico en el que se inscribe la problemática que estamos trabajando. Por lo cual, esta situación nos lleva a una reflexividad crítica (Achilli, 2005) a la hora de elegir las estrategias metodológicas que nos habilitan conocer aquello sobre lo cual nos interrogamos. Es decir:

(...) definir cuáles de las estrategias metodológicas (...) serán las más pertinentes a las preguntas que nos planteamos. Y además considerar cómo construirlas a fin de que adquieran coherencia con la concepción del problema planteado. (...) es por eso que preferimos hablar más de *estrategias* que de *técnicas* a fin de remarcar esta idea de vinculación conceptual y, por ende, de trabajo reflexivo que requiere de parte del sujeto investigador (...) La noción de técnica (...) pareciera neutralizar esta necesidad de contextualizar y objetivar las decisiones que se toman en un proceso de investigación.” (p. 59)

Durante el trabajo de campo utilizaremos estrategias metodológicas intensivas (Achilli, 2005; Guber, 2004, 2016 ; Hammersley y Atkinson, 1994)- entrevistas y observación participante¹¹- que permitan entamar procesos socio históricos con los procesos y relaciones vividos y significados por los/as sujetos. Esto no significa dejar de lado otros tipos de estrategias, como las de carácter extensivo (cuestionarios) sino que a lo largo de la investigación y en relación con nuestra problemática utilizaremos una combinación de estrategias metodológicas que se complementen y atiendan a la especificidad de la problemática. Coincidimos con Hine (2004), cuando sostiene que la metodología de una etnografía es inseparable de los contextos donde se desarrollan.

¹¹ En este punto queremos destacar que no pensamos a la observación y participación como aspectos separados o dicotómicos, sino que son dos actividades que se complementan en el momento del trabajo de campo. Es decir, si estamos en el campo observando nuestra sola presencia allí implica una “participación” (Guber: 2016; Achilli:2005)

Nuestro referente empírico fueron jóvenes entre 16 y 18 años que se encuentran realizando sus estudios en la escuela secundaria ubicada en el tercer cordón del conurbano bonaerense, en la zona norte del Gran Buenos Aires.

El trabajo de campo¹² lo realizamos desde diferentes situaciones escolares: aula, recreo, entrada, salida, entre otros espacios. A lo largo de la investigación elaboramos:

- Entrevistas dirigidas con preguntas preestablecidas o pautadas (cuestionarios) que nos brindaron un primer momento exploratorio, y nos permitieron obtener datos socioeconómicos y aspectos generales en torno al uso de las tecnologías digitales.
- Entrevistas etnográficas (individuales y grupales) que nos vincularon con la lógica del entrevistado/a para luego, de a poco, ir focalizando en aquellos aspectos relacionados con nuestra temática, sin descuidar el contexto en el cual se produce dicha entrevista.
- Observaciones en las que se prestó especial atención a aquellas actividades que involucraron el uso de las tecnologías digitales.
- Estrategias grupales (Taller de Radio) donde se pusieron en tensión los supuestos de los/as sujetos participantes como la producción de conocimiento en relación a las redes sociales.

Se trabajó en triangulación entre las entrevistas, las observaciones, las estrategias grupales, las charlas informales y las fuentes e investigaciones anteriores. Durante el trabajo de campo fuimos construyendo nuestro objeto de investigación y redefiniendo la problemática a investigar, como también, a lo largo del proceso, fuimos ampliando y reconfigurando el marco conceptual preexistente (Gallart, 1994.).

¹² Queremos aclarar que tanto los nombres de los/as entrevistados/as como de las instituciones educativas, que se mencionan a lo largo de la tesis, son nombres ficticios que utilizamos para preservar la intimidad e identidad de los/as sujetos e instituciones.

Estructura de la Tesis

La presente tesis se encuentra dividida en tres capítulos, conclusión, bibliografía y anexo. En el capítulo uno “*Antropología y Tecnología Educativa: entramando conceptos y conocimientos disciplinares*”, se dará cuenta del enfoque teórico conceptual, que estará presente a lo largo de toda la tesis. Presentaremos un estado de la cuestión a partir de las producciones académicas y debates existentes en torno a los/as jóvenes y las tecnologías digitales vinculándolos con nuestra problemática de investigación. En este sentido identificaremos conceptos y categorías estructurantes, realizando una intersección de diferentes campos disciplinares, como ser la antropología, la educación y la tecnología. Estos campos en el ámbito académico se encuentran vinculados de forma parcial, es decir, *Antropología y Educación* constituyen un campo de investigación específico dentro de la carrera de Ciencias Antropológicas, como también, la *Tecnología Educativa* en el interior de la carrera de Ciencias de Educación. Sin embargo, la triangulación entre Antropología, Tecnología y Educación se nos presentó como un desafío a la hora de pensar nuestra investigación, ya que, durante el rastreo bibliográfico realizado, estas tres perspectivas no se entrecruzaban. Este desafío, si bien en un inicio se nos manifestó como un límite, a lo largo de la investigación se fue potenciando y nos permitió la complejización del tema a partir de los aportes de la Arqueología y las categorías de tecnología, cultura material y materialidad. Estos debates los fuimos conectando con las perspectivas teóricas- epistemológicas desarrolladas en el ámbito de la Tecnología Educativa y los debates actuales en relación a los entornos digitales. Jóvenes, procesos de apropiación, tácticas, conectividad y conjunción, son algunas de las categorías que desarrollaremos en este capítulo.

El capítulo dos “*Entre lo familiar y lo extraño: Apuntes metodológicos en torno al Trabajo de Campo*”, pretende reflexionar en relación al enfoque etnográfico (o socio-antropológico) poniendo en tensión las nociones clásicas del trabajo de campo y recuperando el concepto de reflexividad para repensar el vínculo entre la investigadora y el sujeto investigado. En este sentido, y a partir de nuestros registros de campo, explicitamos nuestro lugar como investigadoras –ya sea de proximidad

o de lejanía- intentando identificar nuestros supuestos y los procesos de interacción, reciprocidad y diferenciación entre la propia reflexividad y la de los/as jóvenes investigados. En este recorrido metodológico, las tecnologías digitales formaron parte de nuestra reflexión, por lo cual en este capítulo presentamos algunas cuestiones en torno a la etnografía y a la digitalización.

En el capítulo tres, “*Jóvenes conectados/as: ¿En búsqueda de las certezas o surfando las incertidumbres?*” nos sumergiremos en el análisis del campo a partir de las dimensiones que fuimos construyendo desde la teoría y la práctica etnográfica para dar cuenta de los usos y sentidos que los jóvenes realizan en torno a las tecnologías digitales. El *aula extendida*, *salir del entorno* y la *comunidad conectiva*, son las dimensiones que fuimos construyendo para entender los diferentes procesos de apropiaciones que presentaremos en dicho capítulo. Finalmente, en “*Primeras Conclusiones: Hacia nuevas problemáticas de investigación*” presentaremos las primeras conclusiones de este proceso de investigación, que no finaliza sino todo lo contrario, nos presenta nuevos desafíos para pensar no sólo la investigación orientada a las tecnologías digitales sino *con* las tecnologías digitales, es decir, como herramientas y/o estrategias para la investigación social.

En el *Anexo* incluimos algunos datos estadísticos en relación al uso de las tecnologías digitales, como también, los datos elaborados a partir de los cuestionarios que realizamos.

Capítulo 1: Antropología y Tecnología Educativa: entramando conceptos y conocimientos disciplinares

“No existe una cosa como Internet, se convierte en lo que es sólo a través de sus apropiaciones locales.”
(Miller, 2005: 27).

Mundo material y Tecnología Digitales.

El análisis de la dimensión material de la vida cultural ha estado presente desde los inicios de la antropología moderna abordándose desde diferentes perspectivas y formas (Cancino Salas, 1999; Miller, 2005; Pérez de Micou, 2006; Perret, 2009; Acuto y Salvi, 2015; Landa y Ciarlo, 2016). Los debates han abarcado desde aspectos vinculados a la definición del tema, a la relación entre lo material y las personas tanto en el pasado como en la actualidad, las metodologías de análisis y las posturas teóricas al respecto.

Los materiales utilizados por el ser humano, desde los primeros cantos rodados sin modificar previamente a su uso- implementados por los homínidos para romper los huesos de las carcasas animales y acceder a la médula- hasta las máquinas más grandes y complejas jamás construidas (e.g. el transbordador espacial Saturno V, la embarcación Freedom of the Seas, el acelerador y colisionador de partículas Large Hadron Collider o “Máquina de Dios”, por citar algunos de los ejemplos más reconocidos) pueden ser denominados conjuntamente como artefactos u objetos (...). Estos artefactos forman parte de un complejo sistema dentro de cada sociedad, por lo que no constituyen una entidad aislada, con una lógica y mecanismo de funcionamiento propios. Cualquiera que sea la denominación que se le otorga al conjunto- en términos generales, tecnología, cultura material, materialidad- implícita o explícitamente suele asumirse como premisa general que el mismo está constituido por materiales, personas, conocimientos, espacios, etc., íntimamente relacionados entre sí (Landa y Ciarlo, 2016: 2).

Partiendo de esta premisa como punto de llegada, podemos decir que la reflexión antropológica en torno al objeto, su producción y utilización fue un campo de debate atravesado por diversas posturas teóricas y metodológicas a partir, aproximadamente, de la primera mitad del siglo XIX.

Cancino Salas (1999) propone analizar las posturas en torno a la cultura material a partir del eje: neutral -no neutral. Según este autor, los primeros abordajes antropológicos de los objetos se hicieron con un interés clasificatorio tanto desde la corriente evolucionista como desde el funcionalismo, presuponiendo ambos abordajes una perspectiva neutral de los objetos. Los artefactos u objetos culturales eran comprendidos como indicadores de evolución -indicaban por tanto la posición de una sociedad en una o varias escalas evolutivas. Desde esta perspectiva y, a partir del método comparativo, se puede ordenar científicamente las diferencias y semejanzas culturales, de manera que, al seleccionar y recoger los diferentes objetos o técnicas, es posible organizarlas de acuerdo a esquemas integrales de clasificación (Perret, 2009). Para la utilización de un método comparativo transcultural, es absolutamente necesario aislar el objeto de su contexto de producción simbólica, -no así de su contexto de producción material-, es decir, lo único comparable son los aspectos materiales y funcionales de los objetos y, por ende, las clasificaciones que genera son cuadros de distinciones construidas arbitrariamente -desde el contexto del investigador. No buscan clasificar los objetos desde las distinciones -etnoclasificaciones diríamos hoy- de los grupos que producen y usan los objetos. El método clasificatorio y comparativo entonces, se constituyó en el soporte para la comprensión de los objetos culturales desde una perspectiva «formal», centrada en su estructura material y/o funcional, en un marco evolutivo o cultural-histórico.

La noción de progreso estuvo estrechamente asociada a estas perspectivas a partir de los cambios profundos asociados a la industrialización en Europa. “(...) la tecnología fue vista como la expresión patente de los logros alcanzados únicamente por la sociedad occidental. Así pasó a ocupar un lugar preponderante (...) para definir el progreso” (Landa y Ciarlo, 2016: 6). Es decir, que lo técnico se presenta

como el criterio elemental para establecer el desarrollo de una sociedad y clasificarla en un tipo - salvaje, bárbara o civilizada-. El esfuerzo de la antropología por la comprensión humana sumado al paradigma evolucionista, generó en esta disciplina una forma particular de acercarse a lo técnico: la construcción de largos y complejos inventarios que tenían como fin, a partir de la clasificación y comparación, la reconstrucción de la historia de la humanidad. Como nos dice la antropóloga Gimena Perret (2009):

Debido a que los objetos fabricados, extraídos de su contexto social de producción, significación y utilización, “hablan” por sí mismos acerca del estadio de desarrollo socio-cultural alcanzado por una sociedad, podemos plantear que se establece una suerte de determinismo tecnológico que fetichiza lo técnico considerándolo no sólo un hecho autónomo respecto a lo social, sino además con el poder de determinarlo. (párr.12)

A partir de los trabajos de Malinowski a comienzos del siglo XX, se desarrolla la corriente funcionalista que parte del supuesto de una concepción holística de la cultura. Lo que significa para el etnógrafo que el análisis de las técnicas, como de cualquier otro hecho cultural, no puede darse de forma aislado o escindido de su contexto social, ya que así perdería sentido para el observador (Perret, 2009). Es decir, que los objetos serán clasificados dependiendo de la función social que tengan en una sociedad determinada. Lo que importa para el investigador son los propósitos y usos de los objetos, es decir su función y/o utilidad para la propia comunidad investigada. Pero al igual que en el paradigma evolucionista, en la propuesta de Malinowski, la cultura se presenta como una totalidad cerrada, en la que los elementos que la componen solo pueden comprenderse dentro de la misma, es decir, de manera sincrónica. Siguiendo a Perret podemos afirmar que, en este modelo funcionalista, lo que importa es el momento “actual” de la relación entre los objetos, a partir de la cual se puede observar e inferir sus finalidades y no interesa dar cuenta de cómo las cosas llegaron a ser lo que son. Por lo tanto, sigue diciendo esta autora, toda atención a las técnicas cobrará sentido a partir de definir cuál es

la finalidad y/o utilidad que las mismas adquieren dentro del contexto sociocultural en el cual se encuentran, evitando de esta forma el fetiche técnico, pero fetichizando lo social. En esta postura aparece nuevamente un determinismo ya no tecnológico, pero si cultural, a partir del cual, al igual que el evolucionismo, se escinde lo social y lo técnico, otorgándole a lo social una autonomía y determinación sobre lo técnico.

En relación a esto Cancino Salas (1999) nos dice:

El ordenamiento de los objetos que estos supuestos teóricos generan se sustenta, finalmente, en la comprensión de la cultura material como un agregado distributivo de rasgos. Ello implica, que la cultura constituye un repertorio de rasgos posible de armar y/o desarmar a través del uso de determinadas técnicas. Para que ello sea posible, el objeto debe ser un objeto neutro simbólicamente: lo material, constituye un todo aparte de lo ideal en la cultura. Los contenidos culturales del objeto, son admitidos como contextos de uso, o función, no como contextos de producción, que viene a insertarse en el objeto mismo. Es por ello entonces, que en el tratamiento de la cultura material se busca no la comprensión de las representaciones sociales que producen -o que están contenidas en los objetos mismos -, sino su clasificación y ordenamiento transcultural (p. 3).

El objeto, concebido bajo el paradigma clásico de investigación, constituye una cosa existente con independencia del sujeto (como sujeto cognoscente, o como sujeto social). El objeto aquí, es neutro culturalmente. La neutralidad marca una forma particular de abordar la historia: como una sucesión lineal de artefactos - asociado a niveles culturales- y la función de los objetos es ser indicadores de las diferentes estructuras al interior del grupo cultural. Sin embargo, este paradigma de la neutralidad, se va a poner en tensión con los trabajos realizados por Marcel Mauss¹³, a partir de sus estudios en relación a la tecnología, las técnicas del cuerpo y el análisis del “don”, donde se desplazará la pregunta desde el objeto hacia la representación del objeto. En sus estudios sobre las técnicas, Mauss se pregunta

¹³ Estos temas los desarrollará principalmente en su obra *Les techniques du corps* (1935).

¿Qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla?, nos dice Cancino Salas. El objeto acá, no es algo que simplemente se intercambia, sino que el objeto tiene cualidades que fundan las relaciones entre los/as sujetos. El objeto posee un valor del cual es inseparable. Para Mauss las técnicas son productos sociales, es decir, que los objetos son partes constituyentes del hecho social total.

Estas propuestas de Mauss sobre la actividad material de los grupos humanos son retomadas por varios autores dentro del modelo clásico, entre ellos destacamos a André Leroi- Gourhan quién propone un análisis dinámico de la tecnología que consistía en ampliar lo que tradicionalmente se consideraba técnica, a los movimientos ejecutados sobre la materia (Perret, 2009). Su análisis sobre la cultura material no se centra solamente en la descripción y clasificación de los objetos, sino que intenta analizar los procesos a partir de los cuales los objetos han llegado a ser lo que son. Como sostiene Perret, el mérito de Leroi- Gourhan fue ampliar el alcance de lo técnico o de lo que puede ser considerado como tal, mediante la incorporación de las técnicas de producción y de consumo, esto es, no estudiar solo al objeto materializado sino el proceso de trabajo que éste supone. Landa y Ciarlo (2016) en relación a esto último nos dicen:

La tecnología -o las técnicas, término que se utiliza indistintamente dentro de esta corriente antropológica- comprende “todos los aspectos del proceso de acción sobre la materia (...) (Lemonnier 1992:1) (...). Siguiendo con las ideas originales de Mauss, Lemonnier sostuvo que las tecnologías no son solo cosas y los medios utilizados por la sociedad para actuar sobre la materia, sino que, (...) son producciones sociales en sí mismas. Los artefactos deben ser considerados por lo que son: sólo una parte de la tecnología. A pesar de ello “la gran masa de estudios (...) han estado dedicados a los artefactos, y solo a los artefactos” (Lemonnier 1992:4). Esta afirmación deja entrever el fuerte sesgo material en detrimento del estudio de los demás aspectos socioculturales íntimamente relacionados (p. 7).

Como venimos planteando, los desarrollos teóricos metodológicos clásicos en relación al mundo de los objetos encuentran sus fundamentos en Marcel Mauss y en sus continuadores como ser Leroi-Gourhan y Lemonnier. Con posterioridad a estas producciones clásicas, explica Cancino Salas, es posible identificar un conjunto de reflexiones, cuyo eje central, es la apertura a nuevas dimensiones en la comprensión de lo que se denominará cultura material.

Encontramos tanto en la estética, como en la antropología, la sociología crítica y en aproximaciones interdisciplinarias, una apertura a los aspectos simbólicos de los objetos culturales. Esta apertura, consiste básicamente en la consideración siguiente: el objeto cultural es moldeado culturalmente. Ello implica, que, en su constitución misma, lo sociocultural está presente. En este sentido, son aproximaciones que intentan reflexionar al objeto cultural en términos no neutrales, a través de distintas facetas de este: su existencia en el ámbito de las representaciones sociales (Lemonnier), la multiplicidad de dimensiones estéticas que el objeto comporta (Van Lier), el carácter ideológico del objeto (la discusión Marcuse-Habermas) y, finalmente, el análisis desde el constructivismo social de las técnicas y los objetos (...). Como característica central entonces de estas aproximaciones, podemos decir que está en el interés de aproximarse al objeto cultural de manera no neutral. En unas aproximaciones, se conserva el interés clasificatorio, en otras, el interés es deconstructivo. A partir de lo anterior, podemos identificar dos grandes lineamientos en las aproximaciones no clásicas: aquellas que reflexionan desde la estética (la estética de los objetos) y, aquellas cuyo tema central es la pregunta por los componentes sociales -relaciones y representaciones- del objeto y la técnica (Cancino Salas, 1999 :14).

Materialidad y digitalización

Si bien, como sostienen Acuto y Franco Salvi (2015), la arqueología es la disciplina que en los últimos treinta años ha contribuido ampliamente con la teorización sobre el mundo de los objetos y “en incorporar el orden material como una parte fundamental e integral para el entendimiento de la dinámica social y la producción y reproducción del orden social” (p. 9); en sus inicios- al igual que la antropología clásica- su orientación con respecto a lo material estuvo más bien caracterizada por la lógica propia del coleccionismo.

Desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siguiente, predominaron varias orientaciones que en conjunto se pueden englobar como parte de la Arqueología tradicional -histórico cultural o normativa, según sus denominaciones a posteriori- que hizo hincapié en el estudio de las particularidades de las diversas culturas. Los restos arqueológicos se consideraron definatorios de los tipos culturales: en el caso norteamericano, estos se clasificaron de acuerdo con la presencia de cierto conjunto distintivo de artefactos (...) mientras que entre los investigadores europeos primó la organización de las distintas culturas de acuerdo con la frecuencia de presencias de artefactos formalmente clasificados (...) (Landa y Ciarlo, 2016: 8).

Es decir, que la tecnología se pensaba como un reflejo directo de las ideas y normas de la sociedad, entendida como homogénea y estable en su interior, sujeta a procesos de cambios basados en el difusionismo¹⁴. Según Landa y Ciarlo (2016), la consideración de la tecnología como producto social fue introduciéndose dentro de la comunidad arqueológica, fundamentalmente a partir de los intereses cognitivos de los arqueólogos procesuales durante la década de 1970 y por las

¹⁴El difusionismo fue una escuela de pensamiento en Antropología, que se desarrolló a finales del siglo XIX y comienzos del XX, que intentaba explicar las culturas en términos del origen de rasgos o características culturales y su posterior dispersión o difusión hacia otras culturas; identificando áreas nucleares que irradiaron o difundieron ciertas innovaciones culturales a otros pueblos y/o regiones.

propuestas de la arqueología post procesual¹⁵ de la década del 80. El lugar activo de los/as sujetos dentro de la sociedad cobró visibilidad dentro de las propuestas de algunos arqueólogos y dentro de esta perspectiva- proveniente de la teoría marxista- los objetos dejaron de ser considerados como un producto directo del comportamiento humano, es decir, un reflejo pasivo del sistema sociocultural y pasaron a percibirse como mediatizados por las ideas, creencias y significados de los individuos a partir de una contexto socio histórico y dentro de una sociedad inestable y heterogénea. Entonces, desde diversas perspectivas teóricas se comenzó a contribuir en la comprensión de los procesos de significación dejando los objetos de ser considerados simples indicadores de lo social, transformándose en una temática de estudio propia, materializando lo social desde una mirada crítica:

Resulta difícil entender la vida social sin tener en cuenta el orden material. No existen acciones, interacciones o experiencias que no se encuentren ancladas y mediadas por la materialidad del mundo. Si bien la modernidad (...) ha propiciado la separación cuerpo/mente, donde la mente se convirtió en el instrumento privilegiado para aprehender el mundo superando los constreñimientos corporales y materiales; si bien la modernidad ha creado una serie de lugares y experiencias centradas en el espectáculo donde se recrea la ilusión cartesiana de la existencia de una mente analítica activa a través de la cual se conoce un mundo externo desde algún lugar “aislado” y privilegiado, desligado de la influencia negativa del contexto y del cuerpo (como en los museos, ferias mundiales, zoológicos, galerías comerciales, cine y televisión, Internet y Google Steer View y Google Earth, entre otras); podemos igual afirmar que ninguna acción o relación, ni siquiera las discursiva o la imaginación, están por fuera de la influencia del orden material en las que se desarrollan. Toda experiencia, que es simultáneamente corporal y cognitiva, tiene lugar en un contexto material que moldea la interacción,

¹⁵ La antropología procesual parte de un marco de rigurosidad metodológica propio del funcionalismo mientras que la antropología post procesual parte de un análisis de tipo hermenéutico y fenomenológico. Ambas compartieron el interés por concretar la práctica de una arqueología más holística (Landa y Ciarlo: 2016).

la subjetividad y los cuerpos. En este sentido, el mundo de los humanos resulta inconcebible sin los objetos. (Acuto y Franco Salvi, 2015: 10)¹⁶

La arqueología post procesual partió del supuesto que la cultura material está significativamente constituida, es decir, que los objetos no solo tienen una función, sino que también cuentan con significados; y, por lo tanto, para entender la función de un objeto es condición necesaria conocer su significado. Desde esta aproximación (no neutral de la cultura material) se desarrollaron dentro de la arqueología diversas aproximaciones. Por un lado, aquellas perspectivas que enfatizan el carácter ideológico del objeto, que poseen una clara influencia de teóricos marxistas, que consideran la cultura material como expresión del poder y de dominación social de las clases privilegiadas (Landa y Ciarlo, 2016; Acuto y Franco Salvi, 2015). Por otro lado, las aproximaciones semióticas de la cultura material -vinculadas al giro lingüístico en ciencias sociales- conciben a la cultura material como cargada de significados, un texto a ser leído, resaltando sus aspectos simbólicos.

Dicho significado es negociado en cada contexto por los distintos agentes, sectores, estamentos o clases sociales tanto del pasado como del presente. Al ser parte constitutiva de esta relación de negociación, la cultura material desempeña un rol importante y activo en el control, condicionamiento y mantenimiento social e incluso en su cambio. (Landa y Ciarlo; 2016: 12)

El registro arqueológico, entonces, comenzó a ser pensado como texto, produciéndose una variedad de intentos de leerlo. La hermenéutica se convirtió en la herramienta epistemológica por excelencia para la interpretación de los registros materiales. Sin embargo, a partir de la década de los noventa, nos dicen estos

¹⁶ Paula Sibila (2013) en su libro *El Hombre Post orgánico* tensionará o problematizará esta afirmación, como veremos más adelante, sosteniendo que la ciencia moderna- o ciencia prometeica, como ella la denomina- está dejando lugar a la ciencia fáustica que lleva adelante un proyecto totalmente diferente al dualismo propuesto por la modernidad: mente- cuerpo.

autores, comenzaron a generarse una gran cantidad de trabajos arqueológicos influidos por los variados enfoques de la teoría social contemporánea:

(...) las teorías de las prácticas, de la estructuración, la fenomenología, la hermenéutica y la teoría del actor-red. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Michel Foucault, Michel De Certeau (...) entre otros son los pensadores cuyas ideas, teorías, conceptos y modelos han servido de base para entender las complejas interacciones entre los grupos sociales y su cultura material en diferentes escalas temporales y espaciales (Landa y Ciarlo, 2016:13).

Es así como a finales del siglo XX y en los inicios del siglo XXI comenzó a emplearse el término materialidad, vinculado a esta última concepción de cultura material, aunque el término materialidad aún se presenta difuso en su definición. Según Landa y Ciarlo, entre algunos investigadores ambos conceptos conviven sin manifestar una ruptura clara, mientras que otros autores intentan evidenciar diferencias al respecto. En este sentido sostienen que el concepto de materialidad, por un lado, enfatiza en las relaciones intrínsecas entre la gente y sus prácticas, los objetos, el espacio y el tiempo; y, por otro lado, hace hincapié en la eliminación del término cultura, es decir, lo material ya implica lo cultural por lo cual no es necesaria su explicitación. Los estudios de la materialidad exceden a los objetos per se, ya que solo pueden comprenderse en una interrelación trídica entre sociabilidad, temporalidad y espacialidad (Landa y Ciarlo, 2016, en Meskell 2005:2). Los estudios de la materialidad deben ser contextualizados temporal, espacial y socialmente, atendiendo a cada caso en particular y prestando especial atención a los momentos de producción, intercambio, uso, consumo y descarte. Al igual que en los estudios socio antropológicos, la contextualización no es un telón de fondo, sino que constituye al objeto mismo. La noción de materialidad es entendida como la dimensión material de la práctica (acción social situada cultural e históricamente) resalta los procesos a través de los cuales los materiales y las personas –objetos sujetos- se constituyen recíprocamente (Landa y Ciarlo, 2016 en Nielsen:2008)

Basados en la ruptura del binomio dicotómico sujeto-objeto (...) los estudios de la materialidad buscan poder apreciar “cómo la gente y los objetos se constituyen mutuamente y funcionan juntos como formas híbridas” (Pollard 2008:46). En definitiva, la materialidad enfatiza las formas o maneras en que los objetos se consustancian en las prácticas sociales. Los aspectos físicos del artefacto se encuentran entrelazados profundamente en la praxis que da forma a la experiencia humana. La materialidad es indispensable para rastrear, pensar y comprender las relaciones sociales de los grupos humanos del pasado y del presente. El estudio de la materialidad implica entonces analizar los vínculos establecidos entre los hombres, las cosas y su entorno, así como las relaciones sociales que entre ellos median y los constituyen (Landa y Ciarlo, 2016: 15).

Tanto la Antropología como la Arqueología, nos brindan claves para repensar el mundo de los objetos más allá de lo estático, neutral e instrumental, entenderlo como activo en la producción y actualización de las relaciones sociales, acciones y vivencias. “La materialidad se posiciona como una manifestación real de las relaciones sociales más que su reflejo incidental, incluyéndose como un participante tan crucial como los humanos.” (Tilley: 1999 en Acuto y Franco Salvi 2015: 14). Dicha afirmación encuentra un fuerte anclaje, en nuestra investigación, en relación con uso del celular y la apropiación que realizan los/as jóvenes entrevistados/as, como veremos en el capítulo tres, al intentar comprender los vínculos entre las producciones materiales (tecnologías digitales), las personas (jóvenes) y sus contextos (escolares).

Esta forma de entender el lugar de los objetos en la vida social brinda un abordaje desde lo subjetivo y corporal, pensando a lo material como una dimensión inherente de la práctica que permite identificar acciones y realizar interpretaciones acerca de las prácticas de las personas y sus experiencias. Así, la materialidad hace centro en la manera en que se configuran las acciones e interacciones entre los/as sujetos.

La materialidad comenzó a ser entendida no solo como la fisicalidad de las cosas, diferente a su semantización, sino también como un orden material históricamente producido y en el que se constituye una vida social particular. Se piensa así en una red de objetos relacionados que adquieren una configuración espacio –temporal específico y que se articulan dialécticamente con prácticas, relaciones sociales, categorizaciones y significados determinados (Acuto, 2008: 160 en Acuto y Franco Salvi, 2015:16).

El orden material y las formas espaciales del mundo institucionalizan prácticas, relaciones, identidades, saberes, categorizaciones y clasificaciones desde escalas sociales amplias hasta escalas micro del cuerpo y técnicas corporales. Materialidad que al ser histórica se encuentra atravesada y constituida por relaciones de poder.

La responsabilidad del etnógrafo es documentar el modo en que esto parece tener éxito en la práctica. El estudio de la cultura material por lo común se convierte en un modo efectivo de entender el poder, no como cierta abstracción, sino como el modo mediante el cual ciertas formas o gente se realizan, comúnmente a expensas de otra. (Miller, 2005: 12).

En este sentido se podría decir que existe una materialidad propia de la modernidad: instituciones educativas, shoppings, autopistas, museos, barrios cerrados, cámaras de seguridad, computadoras, celulares, internet, redes sociales, etc., que constituyen y producen modos de hacer/saber que actualizan y definen las experiencias sociales. A su vez estas experiencias sociales están mutando hacia nuevas materialidades sobre las cuales la modernidad y sus instituciones no pueden dar cuenta. En la actual sociedad de la información, nos dice Paula Sibilía (2013), la fusión entre los/as sujetos y la técnica parece profundizarse. Con el desarrollo de la teleinformática y la biotecnología, hermanadas por la digitalización universal, el cuerpo humano se está volviendo obsoleto y la idea de cultura material con él.

Con la decadencia de aquella sociedad industrial poblada de cuerpos disciplinados, dóciles y útiles, decaen también figuras como las del autómatas, el robot, y el hombre- máquina. (...) Alejados de la lógica

mecánica e insertos en el nuevo régimen digital, los cuerpos contemporáneos se presentan como sistemas de procesamiento de datos, códigos, perfiles cifrados, bancos de información. Lanzado a las nuevas cadencias de la tecnociencia, el cuerpo humano parece haber perdido su definición clásica y su solidez analógica: en la estera digital se vuelve permeable, proyectable, programable. (...) finalmente, el hombre dispone de las herramientas necesarias para construir vidas, cuerpos y mundos gracias al instrumental de una tecnociencia todopoderosa. (Sibilia, 2013: 14)

Según esta autora, en la sociedad post industrial comenzaron a desarrollarse nuevos saberes y conocimientos basados en la tecnociencia dispuestos a dejar atrás a las viejas formas de conocimiento. Estos nuevos recursos de inspiración electrónica y digital “ostentan una capacidad de moldear las materias vivas e inertes de forma inusitadas” (Sibilia: 42). La meta del proyecto tecnocientífico actual no pretende mejorar las condiciones de la mayoría de la población, sino que su objetivo es el dominio y la apropiación total de la naturaleza, tanto exterior como interior al cuerpo humano, es decir, superar todas las limitaciones derivadas del carácter material del cuerpo humano, entendiéndolas como obstáculos que restringen las potencialidades y ambiciones de los hombres. Es la búsqueda de la superación de la condición humana, sus falencias, sus límites espacio- temporales derivados de su materialidad, produciéndose una exaltación de lo inmaterial. Este análisis que realiza la autora, enmarcado en el capitalismo postindustrial, nos habla de las nuevas condiciones de control y dominio, pasando de la sociedad disciplinaria de Foucault a la sociedad de control de Deleuze. En palabras de Sibilia:

En este contexto, la tecnología adquiere una importancia fundamental, pasando de las viejas leyes mecánicas y analógicas a los nuevos órdenes informáticos y digitales. La economía global recibe un fuerte y fundamental impulso de las computadoras, de la telefonía móvil, de las redes de la comunicación, de los satélites y de toda la miríada de *gadgets*, (artefactos) teleinformáticos que abarrotan los escaparates,

contribuyendo de forma oblicua- aunque no por eso menos potente- a la producción de cuerpos y subjetividades del siglo XXI. (p: 23)

Cuerpos y subjetividades, no dice Sibilia, autocontrolados, inspirados en el modelo empresarial, instados a administrar sus riesgos y sus placeres de acuerdo con su capital genético, evaluando constantemente el menú de productos y servicios ofrecidos en el mercado, lanzados al torbellino de la actualización permanente e intimidados a maximizar su flexibilidad y capacidad de reciclaje. Cuerpos amenazados por el fantasma de la obsolescencia. Cuerpos fusionados con los objetos, con la técnica. Las tendencias virtualizantes de la teleinformática buscan apoyarse en el polo inmaterial de la lógica cartesiana, realzando la mente frente al cuerpo que se presenta como un obstáculo material que dificulta la inmersión sin límite en el ciberespacio (Sibilia: 2013).

Como sostuvimos al inicio del apartado, la Antropología ha abordado desde diferentes perspectivas la cultura material. En sus inicios, influida por las teorías evolucionistas y difusionistas, concibió a los objetos como independientes de los sujetos, neutrales y con el objetivo de clasificarlos y ordenarlos dentro de una escala evolutiva. Luego, a partir de los estudios de Mauss, comienza a preguntarse sobre la representación social de los objetos y a analizar los procesos a partir de los cuales los objetos han llegado hacer lo que son. Con los desarrollos de la Antropología post clásica y centralmente, con las investigaciones desde la Arqueología post procesual, se abren nuevas dimensiones en el análisis de la cultura material en términos no neutrales e históricos, analizando sus significados dentro del entramado de las relaciones sociales de las cuales forma parte. Abordar la materialidad desde una dimensión subjetiva y corporal, posibilitó la elaboración de interpretaciones acerca de la agencia de las personas, como también, entenderla en el marco de relaciones de poder. Esta certidumbre acerca del mundo material producto de la modernidad y de sus formas de saber, es en la actualidad cuestionada, o al menos, tensionada frente a las posturas que realzan la inmaterialidad como producto de la sociedad postindustrial y el desarrollo de la tecnociencia de carácter fáustico (Sibilia: 2013). Sin embargo, coincidimos con Daniel Miller (2005) en que la inmaterialidad

solo puede ser expresada a través de la materialidad, “cuanto más llega la humanidad a la conceptualización de lo inmaterial, más importante es la forma específica de su materialización.” (p. 17), Miller da ejemplos vinculados al arte, el hinduismo o las finanzas, pero también podemos sumar como ejemplos el desarrollo de las tecnologías digitales y la digitalización universal. Si bien, para la tecnociencia la materialidad del cuerpo se presenta como un obstáculo -al igual que para algunas religiones orientales- el cuerpo humano no deja de resistirse al sometimiento de las tecnologías de la virtualidad.

Surge así, paradójicamente, en el seno de una sociedad en feroz carrera tecnológica, ávidamente consumista y adoradora de la “buena forma” física, un nuevo discurso de la impureza referido a la materialidad corporal. ¿Cómo se articulan, entonces, estas dos tendencias? ¿La definición del hombre contemporáneo reside en su ADN, está inscrita en el sustrato biológico más íntimo y por lo tanto es material (...)? ¿O, por el contrario, es puro espíritu inmaterial concentrado en la mente, como propone la teleinformática? (Sibilia, 2013: 78)

Según esta autora, esta paradoja se resuelve por la visión fáustica de la ciencia, entendiendo a la materia como una función de la energía, adquiriendo el rostro de la información. Sin profundizar en esta cuestión, pero sí tomándola como posible línea de investigación para futuros estudios de postgrado, creemos que Miller (2005) nos vuelve a dar pistas para investigar estas cuestiones:

La conclusión sorprendente es que los objetos son importantes no debido a que son evidentes y físicamente limitan o posibilitan, sino usualmente porque precisamente no los “vemos”. Cuanto menos conscientes somos de ellos, más poderosamente pueden determinar nuestras expectativas a través del establecimiento de la escena y asegurando una conducta normativa, sin ser objeto de impugnación. Ellos determinan qué tiene lugar en la medida en que somos inconscientes de su capacidad para hacerlo. (p. 3)

A este argumento lo denomina “la humildad de las cosas” haciendo referencia a la naturalización de los objetos en la vida cotidiana, que los corre de foco o los hace periféricos y, sin embargo, son constituyentes de las prácticas sociales. La Antropología en su propia práctica, dice el autor, nos retorna a la práctica de los otros, a un compromiso etnográfico con la gente que generalmente se piensa a sí misma en estos días como sujetos, viviendo en sociedades, teniendo culturas y empleando una variedad de objetos cuya materialidad, la mayoría de las veces, es tomada como no problemática y segura. La posibilidad de objetivar a la cultura material nos permite entender, por ejemplo, que el concepto de Internet “(...) se disolvió desde ser una cosa dada a una especificidad de su consumo local. No existe una cosa como Internet, se convierte en lo que es sólo a través de sus apropiaciones locales.” (Miller, 2005: 27).

Cercano a los planteamientos de Sibilía, Franco Berardi (2017) en su libro *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva* sostiene que en los últimos treinta años, el pasaje desde la tecnoesfera mecánica a la digital ha provocado una mutación en la trama de experiencia humana y en el tejido mismo del mundo, marcado por el paso del capitalismo industrial a la era del semiocapitalismo donde la comunicación humana pasó de la esfera conjuntiva a la conectiva, haciendo pie en los aspectos inmateriales de las tecnologías digitales, centralmente en la esfera lingüística, lo cual implica que estas tecnologías moldean el ambiente que nos rodea. La conjunción, como forma de interacción social característica del capitalismo industrial,

(...) es un acto creativo; ella crea un número infinito de constelaciones que no siguen las líneas de un orden preconcebido ni se hallan integradas en ningún programa. Al comienzo del acto conjuntivo, no es necesario cumplir con ningún diseño ni tampoco hay un modelo en el origen del proceso por el cual emerge una forma (...). No existe un código que haya que cumplir (...). La concatenación conjuntiva es una fuente de singularidad: se trata de un evento, no de una estructura; y es irrepetible (...) (p. 19).

A través de la sensibilidad es posible encontrar conexiones o vía entre cosas que no poseen ninguna implicancia lógica. Para este autor, “la sensibilidad es la creación de conjunciones guiada por los sentidos y la habilidad para percibir el significado de las formas una vez que estas emergen del caos” (p.20). La sensibilidad es el espacio donde se producen conjunciones provenientes de la mente sensible. En cambio, el concepto de conexión hace referencia a lógica y a la interfuncionalidad entre segmentos: “La conexión no pertenece al reino de la naturaleza, sino que es un producto de la mente lógica y de la tecnología lógica de la mente” (Berardi, 2017: 22). En este sentido, mientras la conjunción es un tipo de entendimiento basado en la comprensión empática¹⁷, la conexión es un entendimiento que no está basado en una interpretación empática del sentido de los signos e intenciones de los/as otros/as, sino en la conformidad y adaptación a una estructura sintáctica.

La empatía es fuente de conjunción. A lo largo de la historia de la civilización y de la tecno-evolución parece que la *sintactización* del mundo, es decir, la reducción del mundo común a la sintaxis del intercambio lingüístico, ha erosionado lentamente las huellas del entendimiento empático y, en su lugar, ha fortalecido el espacio de convenciones sintácticas. (...) Desde esta perspectiva, con lo digital se ha llegado a un punto decisivo en este proceso de creciente abstracción y a la cima de la disociación entre empatía y comprensión (Berardi: 24).

Para este autor, en la sociedad capitalista postindustrial se está dando una mutación antropológica en donde se manifiesta una transición de la predominancia del modo conjuntivo a la de un modo conectivo en la esfera de la comunicación. Este modo conectivo, propio del avance de las tecnologías digitales, interactúa solo de manera funcional. “Más que una fusión de segmentos, la conexión supone un simple efecto de funcionalidad maquinal. Para que la conexión sea posible, los segmentos deben ser lingüísticamente compatibles.” (29). Por lo tanto, el eje de esta mutación está

¹⁷ “En su libro *Empatía Cero: nueva teoría de la crueldad*, este autor señala que la empatía consiste en dos pasos que se relacionan causalmente: el primero es la interpretación de los signos que proceden de otro y, por ende, la extrapolación de sus sentimientos, deseos y emociones; el segundo es la habilidad para responder en consecuencia” (Barón-Cohen, S., 2012 en Berardi, 2017).

centrado en un cambio cuyo elemento predominante es la inserción de elementos electrónicos en la totalidad orgánica. La red, nos dice Berardi, por ejemplo, se expande a partir de la reducción progresiva de un número creciente de elementos a un formato, a un estándar y a un código que compatibiliza los diferentes componentes.

Mientras que la conjunción es el encuentro y la fusión de cuerpos esféricos o irregulares que están continuamente serpenteando su camino sin precisión, repetición o perfección, la conexión es la interacción puntual y repetitiva de funciones algorítmicas, de líneas rectas y puntos que se superponen perfectamente y se enchufan o desenchufan según modos discretos de interacción que vuelven las diferentes partes compatibles a un estándar preestablecido. En este panorama, el pasaje de la conjunción a la conexión (...) es una consecuencia de la digitalización de los signos y de la creciente mediatización de las relaciones (...) La conjunción requiere un criterio semántico de interpretación. Para que dos organismos entren en conjunción, el primero le envía signos, cuyo significado solo puede ser interpretado rastreando, dentro del contexto pragmático de su interacción, una intención, una sombra de lo no dicho (...) La conexión requiere, por lo contrario, únicamente un criterio sintáctico de interpretación (Berardi, 2017: 30).

En la esfera de la conexión se parte de un punto en común de conocimiento convencional, traducido a estándares tecnológicos y a formatos que hacen posible la conexión. Conjunción y conexión no se presentan como opuestos, sino que la sugerencia del autor es pensar en matices, grados, trasfondos. Siempre, nos dice, hay una sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo, así como siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo formateado en condiciones conectivas.

Nuestros/as jóvenes entrevistados/as, hiperconectados/as a partir de las diferentes redes sociales, nos hacen reflexionar sobre estos modos de comunicación mediatizada por los dispositivos digitales donde conjunción y conexión se entretrejen conformando nuevas –y re definiendo viejas- maneras de relacionarse socialmente.

Como veremos en el siguiente apartado, los debates teórico - epistemológicos en el campo de la tecnología educativa no quedaron ajenos a los planteos anteriormente mencionados: determinismo tecnológico, neutralidad de los objetos, fetichismo de la tecnología y subjetividades, fueron cuestiones que atravesaron las diferentes posturas teóricas-epistemológicas, en búsqueda de la articulación de los dispositivos tecnológicos con los procesos de enseñanza.

Tecnología Educativa: Debates y desafíos.

Buckingham (2008) en su libro “Más allá de la tecnología” se pregunta ¿Cómo debería actuar la escuela ante el rol que desempeñan los medios digitales en la vida de los jóvenes? ¿Debería limitarse a ignorar la existencia de los medios digitales, como están haciendo hasta ahora? ¿Deberían en cambio, hacer uso de estos medios para llevar adelante los currículos establecidos? O, tal vez agregamos nosotras, ¿Deberían hacer uso de estas tecnologías digitales, pero con un cambio de curricula, ya que los contenidos establecidos fueron pensados en otra versión de la producción de conocimiento? ¿Se puede buscar maneras de tratar con ellos de forma más crítica y creativa?

La concepción fundamental de la introducción de la tecnología en los procesos de enseñanzas, a partir de los años 50, estaba atravesada por las concepciones conductistas y un modelo científico- tecnológico, que consideraba que la tecnología en el ámbito educativo elevaría el rendimiento académico y la eficacia de los sistemas educativos (ILCE, 1993). A las tecnologías de la enseñanza se las concebía como “máquinas de enseñar” (Díaz Barriga, 1994), es decir, meros instrumentos que intentaban controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en donde a largo plazo, la figura docente sería casi prescindible. La introducción de tecnología en los procesos de enseñanza, representaba una mejora inevitable de dicho proceso, ya que era herramientas elaboradas para aportar a los propósitos de quienes las usan, por lo cual no eran *ni buenas, ni malas*, sino neutrales. En palabras de Díaz Barriga (1994), esta forma de abordar la tecnología educativa se vinculaba con la necesidad de reformar y modernizar el sistema educativo

latinoamericano frente a las necesidades que requería la región. Las conceptualizaciones más ambiciosas sobre esta temática se desarrollaron entre los años 60 y 70 considerando a la tecnología educativa desde dos perspectivas: la perspectiva restringida y la perspectiva ampliada. En relación con la primera, esta mirada significaba dotar a las escuelas de un conjunto de aparatos tecnológicos para modernizar su funcionamiento. Esta perspectiva no tuvo un alto nivel de aceptación en Latinoamérica por los costos que implicaba la tecnologización de los sistemas educativos cuyas técnicas centrales, nos dice Díaz Barriga, siguen siendo la tiza, el pizarrón y el cuaderno. En el mismo período y de forma simultánea se desarrolló una concepción ampliada en la que la tecnología educativa fue concebida como un conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender al conjunto de los problemas de la educación. Desde este lugar, la tecnología educativa se fue constituyendo, en algunos casos, como una disciplina básica en el ámbito de las Ciencias de la Educación. El eje de esta visión ampliada fue la de solucionar los problemas antes de establecer una conceptualización de los mismos (Buckingham, 2008; Díaz Barriga, 1994). Es decir, que reivindicaba la importancia de los medios tecnológicos para solucionar problemas sin implicarse en el problema de los fines. Se presentaba a la tecnología como una solución, aunque no quedaban claros cuáles eran los problemas que resolvían (Buckingham, 2008). Según Díaz Barriga estos planteamientos dependían directamente de la racionalidad técnico instrumental, ya que a pesar de ser una teoría gestada en los procesos de industrialización del siglo XX para atender a las demandas educativas que del mismo proceso emanaban, la escisión explícita entre fines y medios hizo que el pensamiento tecnológico deviniese en un pensamiento tecnocrático. En última instancia, nos dice el autor, esta perspectiva ampliada partía de un interés técnico instrumental que se apoyaba principalmente en la psicología conductista y experimental, ignorando a las Ciencias Sociales en general. Sin embargo, esta visión utópica de la tecnología educativa y de la modernización de la educación va a sufrir un desencanto. Varias son las causas, van desde la crisis económica de la región hasta las fuertes críticas que recibió esta visión técnico- instrumental. Las críticas que sufrió esta visión ampliada, generó nuevos problemas: por un lado, un

ataque a toda forma o propuesta técnica por considerarla parte de un pensamiento tecnocrático, y por otro, la negación al desarrollo y utilización de técnicas de bajos costos, como ser la que derivan de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Si bien, la crítica a estas visiones ampliadas tuvo como saldo positivo el abrir a otras disciplinas de las ciencias de la educación un espacio para la explicación de los problemas de la enseñanza, también, aparecieron saldos negativos, ya que se olvidó que toda propuesta educativa solo es viable si tiene una dimensión técnica. Junto con esto se descuidó el análisis en relación a cómo las formas de pensar de los niños/as y jóvenes están entramadas con los medios de comunicación e información (Diaz Barriga, 1994). A partir de los años 60, desde las producciones y debates de las ciencias sociales (sociología, psicología, antropología, entre otras) se instalan nuevos paradigmas vinculados a los que algunos autores denominan la “revolución cognitivista” y con esta, los desarrollos teóricos provenientes del constructivismo (ILCE, 1993). Es en este momento donde se desarrollan investigaciones y teorías, en el marco de la tecnología educativa, incentivando la integración transdisciplinar para comprender la realidad en la cual actuará. Se abren nuevos interrogantes vinculados a los sujetos, sus prácticas y a la escuela. Junto con esto también surgen críticas que hablan del “agotamiento” del paradigma interdisciplinar de la tecnología educativa. Según Poloniato (1994) desde el propio ámbito de la tecnología educativa se han dado sucesivas críticas a su desarrollo y aplicación, puesto que los problemas educativos que pretendían atacar no encontraron solución. Para esta autora, muchas apreciaciones que proviene del propio campo dejan ver, en diferentes grados, que su paradigma entró en crisis por anomalías diversas y su falta de adecuación a los problemas que pretendía solucionar, entre otras causas. Sin embargo, estos cambios o ajustes que reclaman no hacen a la esencia de la cuestión. Poloniato, nos dice que el fundamento permanece inmutable, es decir, el paradigma sistémico positivista aún persiste. Hay dos cambios, que menciona la autora, que se presentan como significativos al interior del espacio de la tecnología educativa, que marcan nuevas etapas, aunque no cambio de paradigma: el primero se refiere al cambio de las teorías conductistas por las cognitivistas, pero aun así sus diseños siguen siendo prescriptivos y de

control. El otro cambio que suele mencionarse es el tener en cuenta el contexto de las instituciones. Sin embargo, sigue la autora, esto siempre se tuvo en cuenta ya que forma parte del “medio ambiente” donde se implementan estos proyectos siendo pensados desde una práctica racional y técnica. Para Poloniato es necesario la construcción de un nuevo paradigma no para la tecnología educativa exclusivamente, sino para la educación y sociedad en general.

Habitando el aula: entornos digitales

En este sentido, y a partir de las discusiones teóricas y epistemológicas actuales (Buckingham, 2008; De Pablos Pons, 2009; Maggio: 2012) el objetivo de la tecnología educativa no es incrementar el modelo tradicional de enseñanza sino introducir cambios profundos a nivel del sistema educativo en su conjunto, pensando en una nueva escuela. En esta dirección, la pregunta guía gira en torno al *para qué* podrían utilizar la tecnología los/as docentes y sus estudiantes y acerca de qué deberíamos *saber* sobre la tecnología. Teniendo en cuenta que el lugar que ocupe la tecnología, bueno o malo, en los procesos de enseñanza depende, nos dice Buckingham (2008), en gran medida de los contextos en los que se la usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla. Pensar, y poner en práctica, la innovación tecnológica en las escuelas, implica repensar la escuela, transformar las prácticas de enseñanza y conocer a los/as sujetos, sus prácticas culturales y los vínculos generados con lo tecnológico. La escuela debe poner el acento en las habilidades críticas y creativas de los/as niños/as y jóvenes en relación con los nuevos medios. La escuela, nos dice Buckingham, debe brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para interpretar, entender y poner en cuestión a los medios tecnológicos que atraviesan su vida cotidiana, convirtiéndose en constructores de sus propios medios. Dejando de ser así, consumidores-espectadores y transformándose en productores de conocimiento. Mariana Maggio (2012) sostiene que los nuevos entornos tecnológicos tienen un enorme aporte para hacer si los ubicamos como posibilitadores de construcción de conocimiento. Incorporar las nuevas tecnologías implica generar propuestas de enseñanzas que

involucren, por un lado, el campo disciplinar, y por otro, sentidos socioculturales a partir de los cuales se visibilicen las prácticas cotidianas que los/as estudiantes experimentan con el mundo social en general y con lo tecnológico en particular. Producir una inclusión genuina de la tecnología que posibilite una enseñanza poderosa (Maggio, 2012) y, proponer un marco para el abordaje de prácticas de enseñanzas que, incluyendo la tecnología, se destaquen por lo que se crea en el proceso de enseñanza y por las huellas que dejan en los/as sujetos implicados.

Si tuviera que elegir un solo rasgo para definir la enseñanza poderosa (...) elegiría este: da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También los interrogantes abiertos, que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado. (Maggio, 2012: 46)

Desde este posicionamiento teórico- epistemológico la tecnología de la Información y Comunicación juega un rol central, ya que los nuevos entornos tecnológicos, nos dice Maggio, aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye como también aquellos a través de los cuales se difunde. “La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado” (Maggio, 2012: 48). Las tecnologías digitales están profundamente entramadas con los modos que conocemos, creamos, participamos y aprendemos, entonces, “no puedo concebir propuestas de enseñanza que no realicen este reconocimiento y lo integren a la hora de su creación” (p.178). El desafío sería construir recorridos metodológicos que permitan, a partir de una inclusión genuina de la innovación tecnológica, vincular y poner en tensión ambos campos del conocimiento: el epistemológico y el sociocultural.

A partir de la primera década del 2000 se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica en el área educativa (Maggio, 2012). Esto significó la distribución masiva de computadoras (netbook) a

estudiantes escolarizados y de profesorados¹⁸. Sin embargo, nos dice Maggio “(...) más allá de las potenciales nuevas promesas o ilusiones en materia de transformación del sistema educativo en manos de la incorporación de tecnología, la tendencia de expansión en la región no aparece sostenida aún por argumentos pedagógicos consistentes (...)” (2012: 114). El modelo 1 a 1 del Plan Conectar Igualdad¹⁹ que fue implementando en nuestro país entre los años 2010-2017 evidenció una tensión entre la inclusión digital- como derecho social- y la transformación de las prácticas de enseñanza. La idea de inclusión se presentó con mayor fuerza y desdibujó las posibilidades de enriquecimiento que ofrecía el acceso digital para la recreación de las prácticas de enseñanzas (Maggio, 2012). En este sentido, y en torno a los debates sobre los ambientes alta disposición, la cuestión no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, como sostiene Maggio, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir a partir del análisis crítico de las prácticas que en esos ambientes tienen lugar. En muchos casos se siguen utilizando, aún con la innovación tecnológica, prácticas de enseñanzas acordes a lo propuesto por la escuela moderna y, en otros, se produce una estructuración sofisticada, donde el docente se ve encorsetado a la hora de realizar su diseño de propuesta didáctica. Innovar tecnológicamente en la enseñanza implica no solo diseñar nuevas prácticas pedagógicas, sino también, a nivel macro, cambios en las políticas educativas. La dificultad está en generar las condiciones para que los/as sujetos que intervienen en el proceso educativo se apropien y resignifiquen las potencialidades de las tecnologías digitales, visibilizando el entramado que constituyen con la sociedad, el conocimiento y el

¹⁸ Esto fue llevado adelante por países como Venezuela, Uruguay, Perú y Argentina, cada país y región con sus propias características (Larrouqué,2017).

¹⁹ El Programa Conectar Igualdad (PCI) surgió como iniciativa del Poder Ejecutivo Nacional y fue lanzado en el año 2010 mediante el decreto N° 459/10. La iniciativa está enfocada en recuperar y valorizar la educación pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el territorio argentino. Se trata de una política de Estado en la que intervienen la Presidencia de Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Como política de inclusión digital, el Programa Conectar Igualdad consiste en la entrega en todo el país de tres millones y medio de computadoras portátiles a todos los/as estudiantes y docentes de establecimientos públicos de educación secundaria, especial y de formación docente, en un plazo aproximado de tres años. Adicionalmente, el programa desarrolla contenidos digitales utilizables en distintas propuestas didácticas y trabaja en los procesos de formación docente, con la intención de transformar modelos, procesos y paradigmas de aprendizaje y enseñanza.

poder. Nos encontramos, entonces, con una propuesta (PCI) de inclusión digital que no logra articular con las prácticas de producción de conocimiento ni con los/as sujetos involucrados, tendiendo a una mirada instrumentalista de la tecnología -o tecnocentrista- y un discurso edutópico, que concibe la naturaleza digital como esencia de los/as jóvenes. En la actualidad en varias escuelas de la Provincia de Buenos Aires se está llevando a cabo el Programa “Red de Escuelas de Aprendizaje”²⁰ 2018-2019, a partir del cual se trabaja en red entre varias escuelas de la Provincia a partir de cinco campos o referentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)- Práctica del Lenguaje- Matemática- Clima Escolar- Medios digitales para el aprendizaje; y dónde se le entrega a cada escuela un carrito tecnológico (con treinta netbooks y veinte teléfonos celulares con conexión a internet). A diferencia del Modelo 1 a 1 esta propuesta intenta vincular diferentes áreas curriculares a partir de proyectos de investigación para los cuales se incentiva el uso de tecnologías digitales. No es nuestra intención, en el presente trabajo, realizar un análisis de dicho Programa ya que no parece apresurado por lo reciente que es, pero pensamos que en otro momento de indagación podría conformarse como una dimensión de análisis.

En estos nuevos escenarios, donde la inclusión tecnológica es cada vez más masiva, como docentes e investigadores debemos preguntarnos por el sentido de dicha inclusión, entendiendo que todo conocimiento está atravesado por las tecnologías digitales porque nosotras/os como sujetos estamos atravesados por ellas y porque los jóvenes estudiantes lo están también (Ruscelli, 2018). Esta mirada nos invita a repensar no solo las aulas sino nuestra propia forma de producir

²⁰ Dicho Programa es llevado a cabo por el Ministerios de Educación y Cultura de la Provincia de Bs. As., Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, siendo sus ejes centrales “mejorar los indicadores de repitencia, abandono y egreso de los estudiantes, a partir del diseño de distintos dispositivos de acompañamiento de los Proyectos Institucionales, de manera prioritaria en Prácticas del Lenguaje y Matemática en consonancia con las metas de logros de aprendizaje y así mejorar los indicadores de eficiencia interna; Que la mencionada Red generará espacios de formación continua orientados a fortalecer las capacidades de gestión escolar y conducción pedagógica de los Directores conformando así Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la mejora de la prácticas docentes con el objeto de que los estudiantes logren aprendizajes significativos y pertinentes para la sociedad del conocimiento (...)” RESFC-2018-334-GDEBA-DGCE. Febrero 2018.

conocimiento y el vínculo que establecemos con los objetos, que los define y nos define (Miller, 2005).

Jóvenes, tecnologías digitales y procesos de apropiación

Las ciencias sociales en general, y la Antropología en particular, han estudiado las edades de la vida, en especial la niñez y la juventud, como categorías sociales producto de la historia y de los procesos socioculturales. Investigadores como Bourdieu (1990), Feixa (1998), García Canclini (2004, 2008, 2012), Maldonado (2004), Padawer (2007, 2010, 2014), Reguillo Cruz (2000), Winocur (2009), entre otros/as, sostienen que, a lo largo del siglo XX, se fueron construyendo una trama de significaciones que configuraron, la mirada que los/as jóvenes tienen de sí mismos/as como así también la mirada que otros sectores de la sociedad fueron construyendo sobre ellos/as. Es así que cuando se intenta pensar y reflexionar sobre la juventud se presentan, al menos, dos situaciones: o bien asociarla a la edad biológica o a la experiencia generacional, con una fuerte impronta biologicista; o bien, sobre determinarla culturalmente con categorías como bandas, tribus- como una metáfora de matriz evolucionista- o como culturas juveniles – inmersos en una tradición funcionalista y relativista (Padawer, 2010). En este sentido, los estudios sobre culturas juveniles esencializan las categorías de jóvenes, reduciendo las diferencias, nos dice Reguillo (2000), al tipo de inserción socioeconómica de los jóvenes, descuidando las especificidades subjetivas que inciden tanto como los marcos objetivamente desiguales de la acción, como también, los condicionamientos históricos. Hablar de los jóvenes o de la cultura juvenil (Bourdieu, 1990) como de una unidad social, de un grupo constituido, con intereses comunes y universales, no sólo constituye una mirada descontextualizada y ahistórica sino una perspectiva esencialista que intenta homogeneizar lo diverso. En este sentido, sostenemos que los/as jóvenes son jóvenes en múltiples y complejas situaciones que conforman un entramado imposible de aislar y cosificar. Ana Padawer (2010,

2014) en sus investigaciones antropológicas en relación a los/as jóvenes en contextos interculturales, sostiene que

“situar a los jóvenes en el contexto histórico y sociopolítico no es suficiente, se debe incorporar los criterios de clasificación y principios de diferenciación específicos de cada sociedad (...) así como las actualizaciones subjetivas de los sujetos concretos, quienes interiorizan los esquemas culturales vigentes, pero no se limitan a repetirlos como autónomas” (2010: 355).

Estos sujetos, nos sigue diciendo la autora, tienen una experiencia intercultural de vida, de múltiples circuitos y elementos culturales, articulados desde los ordenamientos sociales. En tanto sujetos sociales, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son el resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de las diversas prácticas culturales. Desde estos posicionamientos teóricos parte nuestra investigación, entendiendo a los/as jóvenes no como una categoría que contiene una sustancia o esencia que los determina sino como una categoría sociohistórica, contextualizada en permanente actualización producto de múltiples prácticas socioculturales y relaciones de poder. En su trabajo etnográfico *Una escuela dentro de una escuela*, Mónica Maldonado (2004) expresa:

Abordar un fenómeno como adolescencia- juventud nos remite a enfrentarnos a categorías relativas, que no tienen una sustancia o esencia que las determinen, sino que se hallan en estrecha relación con aspectos culturales, socioeconómicos e históricos, que irán otorgándoles formas específicas de presentarse. Es decir, si bien pueden encontrarse ciertas características psicobiológicas para definirlas, éstas no serán suficientes ni únicas para todo tiempo y lugar. Serán apenas indicadores que servirán para marcar etapas y que no tendrán la misma significación simbólica en distintos grupos humanos o en tiempos diferentes. (Introducción, párr. 2)

Siguiendo la misma línea, para Rosalía Winocur (2009)

(...) cuando se habla de jóvenes en la sociedad contemporánea, en realidad nos estamos refiriendo a múltiples experiencias ubicadas en realidades heterogéneas, que muchas veces trasciende las fronteras nacionales. (...) Al mismo tiempo, se está redefiniendo el concepto de transición de las etapas de menor a mayor madurez, porque las fronteras entre unas y otras se han desdibujado. (p.48)

Coincidimos con estas autoras, en que no existe un proceso de evolución lineal y previsible entre la juventud y la adultez, sino que diversas estrategias de vida y múltiples usos de sentidos y recursos que van construyendo, de forma situada, varios recorridos alternativos. Las identidades juveniles han dejado de ser una esencia cultural que los encapsulaba en una serie de estereotipos sobre la juventud, para manifestarse en un conjunto de prácticas y representaciones en permanente redefinición de jóvenes diversos/as que se mueven en espacios heterogéneos. Hay muchas maneras de ser joven, según García Canclini (2012), derivadas de la desigual distribución de capital económico y educativo, de las redes formales e informales a las que se logra acceder:

En un primer sentido, la noción general de jóvenes presenta la dificultad de limitar las edades entre las que se extiende. Si el criterio predominante en la bibliografía es fijar el comienzo de la juventud en el final de la educación primaria o el ingreso al mercado laboral, para ciertos sectores el período se inicia en México (y en otros países latinoamericanos) cuando se empieza a trabajar a los 8 o 10 años. Si para establecer cuándo acaba la juventud se toma el momento en que se deja de vivir con los padres, los estudios europeos, que elevan el final de la *juventud* hasta los 35 años, dan una respuesta que parece apropiada para muchos mexicanos que siguen con la familia paterna después de los 29 años, edad límite según la Encuesta Nacional de Juventud (García Canclini, 2012: 7).

Pensar a los/as jóvenes hoy nos acerca a reflexionar en torno a las dimensiones económicas y educativas o simbólicas más que, como decíamos antes, en cuestiones biológicas o psicológicas. García Canclini, siguiendo las investigaciones

de Rossana Reguillo²¹, establece una distinción entre una juventud mayoritaria precarizada y desconectada y una juventud minoritaria conectada e integrada. Sin embargo, aún con una desventaja educativa y laboral la mayoría de estas/os jóvenes poseen mayores habilidades y competencias que el resto de la población en torno al acceso y manejo de las tecnologías digitales. En este sentido, García Canclini (2012) nos dice que los/as jóvenes, en este caso mexicanos, “con menos recursos económicos están familiarizados con las tecnologías digitales a través de los cibercafés, la escuela y la sociabilidad en general” (p. 8). Estos usos que hacen los/as jóvenes de las redes tecnológicas les permiten realizar y potenciar ciertas habilidades (apertura de la dimensión espacial, disposición para la conexión en todo momento y lugar, la versatilidad del uso de diferentes medios y conexiones, facilidades para establecer interacciones y redes de cooperación, hábitos de hipervinculación, entre otras) que están condicionadas por la precariedad de los trabajos efímeros que obtienen, las exigencias laborales de ser autoempleables, versátiles y disponibles todo el tiempo.

La versatilidad (...) es facilitada por las redes digitales, pero es también un requisito “normalizado” por la flexibilización de los mercados laborales y la incertidumbre acerca del futuro de los trabajos. Tener varios perfiles laborales y aprender a trabajar con especialistas en otro campo son necesidades del entorno sociocultural (García Canclini, 2012: 9).

Entonces, según este autor, la juventud no es una esencia ni una condición determinada por una cuestión de edad, sino que es una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio social y cultural.

En sus investigaciones en torno a las ciberculturas juveniles y procesos de subjetividad, Marcelo Urresti (2008), sostiene que la creciente presencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación interviene e interfiere en los diferentes ámbitos de la vida social, redefiniendo procesos económicos sociales y

²¹ En su artículo García Canclini cita a R Reguillo (2010: 432): “existen claramente dos juventudes: una mayoritaria, precarizada, desconectada no solo de lo que se denomina la sociedad red o sociedad de la información, sino desconectada o desafiada de las instituciones y sistemas de seguridad (educación, salud, trabajo, seguridad) (...) y otra, minoritaria, conectada, incorporada a los circuitos e instituciones de seguridad y en condiciones de elegir.” Estas juventudes a su vez están atravesadas por diferencias en relación al género, etnia, clase, entre otras formas de diversidad y desigualdad social.

culturales. En este contexto general, la vida de los/as jóvenes recibe de manera directa las influencias de las nuevas tecnologías “que los tienen como protagonistas voluntariosos, en el primer frente de batalla de la adopción de las innovaciones, o como se ha dicho en numerosas ocasiones, como *nativos digitales*” (Urresti, 2008: 13). Aquello que para las generaciones anteriores es novedad, y muchas veces obstáculo, nos sigue diciendo Urresti, para las generaciones más jóvenes es un dato más de su existencia cotidiana, naturalizada y aceptada. Las tecnologías digitales intervienen en los modos que los jóvenes estudian, se divierten, se comunican entre sí, sostienen lazos de amistad o establecen estrategias de seducción. Construyen su cotidianeidad y generan comunidades de distintas escalas más allá de las limitaciones geográficas y temporales. De tal modo, nos dice, no es posible hablar de la vida cotidiana de las generaciones jóvenes sin considerar la intervención de las nuevas tecnologías. En nuestro país, continúa Urresti, fueron los/as jóvenes de ingresos más alto de las grandes ciudades quienes comenzaron a adoptar las innovaciones tecnológicas para luego difundirse por los sectores de ingresos medios. En la actualidad, el acceso ya sea a las computadoras o a la telefonía celular, como el uso de Internet está prácticamente generalizado entre los/as jóvenes y adolescentes sin importar el sector social del que provengan. Estos cambios se vienen desarrollando intensamente en los últimos veinte años aproximadamente, siendo parte del proceso de massmediatización de las sociedades²². Estas sociedades de masas aglutinadas en torno a la comunicación permiten nuevas experiencias, donde las distancias y los tiempos se modifican y las tecnologías digitales se convierten en una ventana abierta al mundo. Esa conexión a distancia y en tiempo real, nos dice Urresti, “convierten al mundo de la vida cotidiana en otra cuestión por completo distinta: es otro espacio, otro tiempo y otra forma de relación entre las personas” (p.30). Los/as jóvenes producen prácticas

²² En nuestro país, estos procesos están vinculados con los Programas Nacionales y Provinciales, de inclusión digital que mencionamos anteriormente (Programa Conectar Igualdad y Red de Escuelas de Aprendizaje). Para más información se pueden consultar: el informe del Programa Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación (2011): Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. <http://portal.educacion.gov.ar/>. Ministerio de Cultura de la Nación, (2013): Encuesta de consumos culturales y entorno digital. Computadora, internet y videojuegos. (SinCA). Ministerio de Hacienda. Encuesta Permanente de Hogares. INDEC (2017): Acceso y uso de Tecnologías de la información y Comunicación.

culturales diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, atravesadas y resignificadas por las tecnologías digitales con una potencia decisiva sobre el proceso de articulación de las subjetividades²³. A diferencia de otros momentos históricos, hoy lo específico que presentan las generaciones jóvenes, sostiene Urresti, se encuentra en el hecho de que en ellas el proceso de subjetivación está abierto a la recepción de la época sin la experiencia previa acumulada. Como consecuencia de las rápidas y complejas transformaciones sociales, económicas y culturales la juventud sufre importantes cambios que la colocan en un terreno histórico inédito, donde las certezas o las tradiciones -en término de Giddens (1999)- propias de la modernidad entran en crisis y se desmoronan creando nuevas posibilidades aún no definidas. Si bien en los planteos de Urresti se evidencian ciertas perspectivas esencialistas -como ser la noción de ciberculturas juveniles o el concepto de nativos digitales- los que no interesa tomar para nuestro trabajo es el intento que hace el autor por entender las emergencias de nuevas subjetividades a partir de las apropiaciones tecnológicas digitales.

En este sentido, investigadores como Carles Feixa (2010), García Canclini (2004, 2008, 2012), Rosalía Winocur (2009), Rodríguez de Paz (2013) y Aguilar Forero (2017) sostienen que las tecnologías digitales moldean y median las experiencias de los jóvenes en sus vidas cotidianas, generándose diferencias no en la posesión de este tipo de tecnología sino en el uso y apropiación de estas a partir de la desigualdad de capital cultural y simbólico.

Rosalía Winocur (2009) en sus trabajos etnográficos sobre jóvenes, intenta dar cuenta de los nuevos procesos de creación de sentidos, recuperando desde una perspectiva socio antropológica las condiciones sociales y culturales. Asumiendo como punto de partida que la experiencia con la computadora, el teléfono celular e Internet no solo se explica como un impacto directo de las múltiples posibilidades

²³ Para Urresti las subjetividades son “un conjunto de elementos conceptuales que provienen de las ciencias sociales contemporáneas, que resultan de utilidad para comprender la interacción entre los grandes procesos sociales y las pequeñas escenas de interacción cotidiana. La subjetividad es la dimensión de los fenómenos sociales que se relacionan con las formas en que los sujetos se apoderan de – y son apoderados por- las estructuras sociales, las incorporan y las ponen en juego (...) la subjetividad se manifiesta en figuras diversas, que expresan la dimensión simbólica de la vida social (...) Al mismo tiempo la subjetividad es el ámbito de lo íntimo, el territorio en el que se hace evidente la forma que adquiere la experiencia histórica, la pertenencia a una época histórica determinada en el devenir de la historia personal (...)” (2008: 39).

que brindan sus programas y aplicaciones, sino también, como consecuencia de una impronta social y cultural que encontró en dichas tecnologías un soporte simbólico ideal para expresarse, sostiene la autora, alterando así la vida cotidiana en sus dimensiones más íntimas.

Sin dejar de reconocer el papel del mercado, de la publicidad y de las propias tecnologías en la generación de estas necesidades, sostenemos que lo que explica la relevancia de su presencia es la refuncionalización simbólica que han sufrido en el uso cotidiano, en el sentido de que ya no sólo son utilizadas como tecnologías de información y de comunicación, sino que se comportan imaginariamente como artefactos rituales para controlar la incertidumbre, neutralizar la dispersión familiar, evitar la fragmentación biográfica, garantizar la inclusión y exorcizar los fantasmas de la *otredad*. (p.13)

En un contexto socio-histórico donde se produce un nuevo reordenamiento capitalista se instala un panorama de incertidumbre, nos dice Winocur, que en la vida cotidiana se expresa como una conciencia “implícita” de los peligros posibles que los medios de comunicación se encargan de actualizar permanentemente. El teléfono celular se vuelve clave para mantener la cohesión imaginaria de los espacios seguros (familia, grupo de amigos, etc.) donde habitan las certezas ya que permite alejar a los fantasmas de la “otredad” acercando al sujeto al “nosotros”. Esta autora hace énfasis centralmente en el uso de los celulares como dispositivos que refuerzan los lazos sociales y afectivos; convirtiéndose estas tecnologías digitales en objetos deseados en el imaginario de las/os jóvenes mucho antes de que puedan acceder a estos. Según la antropóloga Winocur, se trata de un imaginario signado por una fuerte ilusión de control y manipulación del entorno.

Esta necesidad individual de control de la realidad es explicable porque casi todos los senderos que transitan los jóvenes están repletos de incertidumbre. Incertidumbre sobre el pasado porque ya no constituye una fuente de certezas que se proyecta hacia el presente y hacia el futuro en términos de capital cultural y movilidad social. Incertidumbre sobre el presente porque les genera expectativas laborales y de desarrollo

profesional que no pueden cumplirse. (...) la juventud latinoamericana vive una serie de paradojas o asincronías que parecieran alimentar la brecha entre expectativas y logros. (p.56)

El dominio de la red pareciera ser la única cuota de poder efectivo que los jóvenes experimentan (Winocur, 2009) permitiéndoles reconstituir las certezas perdidas. Como veremos más adelante, las dimensiones propuestas para nuestra investigación (el aula extendida, salir del entorno, comunidad conectiva) se vinculan con esta búsqueda de control y posible autonomía²⁴. Esta situación en nuestro trabajo de campo se expresó de diferentes formas: la posibilidad de conexión-desconexión, el aceptar o no una solicitud de amistad, poner o no un *like*, la navegación “infinita” (Winocur) que genera el placer de descubrir y conquistar nuevos espacios, el poder acceder a diferentes lugares en un mismo tiempo, el contacto constante y en tiempo real con los espacios familiares, entre otros aspectos. Sin embargo, en la misma medida que el uso de las tecnologías digitales parecen crear “certezas”, producen procesos de ansiedad²⁵ e incertidumbre:

No es sólo un síndrome de abstinencia digital lo que sufren sus poseedores cuando lo pierden o lo olvidan, sino un trauma de separación, una angustia de desconexión, y una amenaza de exclusión. (...) donde la adicción a las nuevas tecnologías podría actuar, al igual que en el caso de otras adicciones, como un recurso de sustitución para afrontar la orfandad en la que nos deja el quiebre de las certezas que nos proveían los grandes relatos colectivos que le daban sentidos a nuestras biografías individuales y que también encarnaban en el pasado familiar.”

(Winocur, 2009: 31)

Entonces las tecnologías digitales, en nuestro caso los celulares, se vuelven claves para afrontar esos espacios de incertidumbre, para mantener bajo control las certezas. La mayoría de las veces se usan para afianzar y/o fortalecer los lazos sociales y/o afectivos ya existentes. En palabras de Bauman (2005):

²⁴ Estos aspectos también se relacionan con los aportes de Sibilia y Berardi acerca de la constitución de nuevas subjetividades a partir de la universalización digital, desarrollados anteriormente en el presente capítulo.

²⁵ Nuestros/as entrevistados/as a esta sensación la denominan “adicción” o “vicio”. Ver Capítulo 3.

El terreno sobre el que supuestamente descansan nuestras perspectivas de vida es sin duda inestable, como también lo son nuestros empleos y las empresas que los ofrecen, nuestros compañeros/compañeras y nuestra red de amigos, la situación de la que disfrutamos en la sociedad, y la autoestima y la autoconfianza que se derivan de aquélla. El “progreso”, otrora la más extrema manifestación del optimismo radical y promesa de una felicidad universalmente compartida y duradera, se ha desplazado hasta el polo de expectativas opuesto, de tono distópico y fatalista. (...) En lugar de grandes expectativas y dulces sueños, el “progreso” evoca un insomnio repleto de pesadillas en las que uno sueña que “se queda rezagado”, pierde el tren o se cae por la ventanilla de un vehículo a toda velocidad y que no deja de acelerar. (p. 93)

Este aceleramiento de la sociedad post-industrial (Berardi, 2017) hace que los/as jóvenes, en nuestro caso, sean incapaces de controlar y aminorar el vertiginoso ritmo de cambios. En este sentido, nos dice Bauman, nos centramos en aquello sobre lo que podemos, o creemos que podemos influir, intentando calcular o minimizar los riesgos de los cuales nosotras/os o personas cercanas o queridas podemos/pueden ser víctimas. En este aspecto, durante nuestro trabajo de campo, el teléfono celular se presenta como un artefacto que permite controlar o estar protegido/a de esos peligros indefinibles e inciertos. Pero a la vez, como dijimos más arriba, produce un efecto adverso ya que estas mismas acciones y/o sentidos de cohesión que genera el uso del celular reafirman y reproducen la sensación de aceleramiento e incertidumbre. La adicción, según Giddens (1999), se vincula con la dificultad de ejercer los márgenes de autonomía en los contextos donde la tradición²⁶, junto con la certeza que imponía, se ha retirado. La adicción, es entonces, una autonomía congelada. Todo contexto de destradicionalización, para Giddens, ofrece la posibilidad de una mayor libertad de acción, de una emancipación humana. La adicción entra en juego, nos dice el autor, cuando la elección, que debería ser controlada por la autonomía, es subvertida por la

²⁶ Aquí podríamos entender al concepto de *tradicción* como la sociedad moderna, con sus normas, valores y formas instituyentes.

ansiedad. Esta ansiedad -vicio o adicción como la nombra los/as jóvenes entrevistados/as- puede ser entendida frente a los cambios que analizan Berardi y Sibilia con relación a la sociedad post industrial y la expansión de las tecnologías digitales. En palabras de Sibilia (2013): “(...) el nuevo capitalismo se erige sobre el inmenso poder de procesamiento digital y metaboliza las fuerzas vitales con una voracidad inaudita, lanzando y relanzando constantemente al mercado nuevas subjetividades” (p. 28), creando una infinidad de mercaderías que son adquiridas y descartas de inmediato por los/as consumidores/as, alimentando un consumo en aceleración constante. Según Berardi (2017), se produce una modificación en el ambiente comunicativo acelerando los estímulos a los que la mente es sometida, por esta razón sostiene, que hoy podemos ver los efectos de la mutación tecno cognitiva en las actuales generaciones²⁷. La universalización de la tecnología digital y la configuración de la red global producen nuevas formas del moldeamiento de la mente humana basados en la recombinación donde los sujetos, nos dice el autor, se conectan con acuerdo a reglas codificadas, conformándose entre ellos/as una comunidad no de deseos sino de necesidad.

Por otra parte, y en relación con esto último, la forma como los/as jóvenes han incorporado Internet en sus vidas, con entradas y salidas simultáneas entre los ámbitos *on line* y *off line*, parte de sus propias experiencias cotidianas entre el entrar y salir de sus diferentes ámbitos y las diversas formas de habitarlos (entrar y salir de su casa, de la escuela, el recorrido por las ciudades, el espacio público y el privado). Podríamos pensar que, con la llegada de las nuevas tecnologías, los/as jóvenes solo se comunican virtualmente perdiendo interés en el territorio y en la proximidad física. Sin embargo, coincidimos con Hine (2004) y Winocur (2006, 2013) cuando sostienen que los/as jóvenes se mueven en dos mundos de experiencias diferentes pero que no son vividos como antagónicos sino como continuos, convergentes y complementarios. Mucho de lo que ocurre *on line* cobra sentido y se enriquece cuando se puede ejercer sus beneficios en el mundo *off line*, como veremos más adelante en el proceso de análisis del campo. Estas situaciones, para

²⁷ Con el concepto de generación Berardi (2017) hace referencia a “un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo, así como un mundo imaginario.” (p. 77).

estas autoras, están vinculadas con los diversos procesos y apropiaciones que realizan los/as sujetos de los artefactos digitales a partir de sus usos cotidianos, haciendo hincapié en los usos “no previstos” o “indeseados” por los programadores o ingenieros informáticos, como veremos a continuación a partir de los conceptos de apropiación (Ezpeleta- Rockwell,1985; Rockwell, 2011, 2009, 2005; Winocur, 2009) artefacto cultural (Hine, 2004) y táctica y estrategia (De Certeau, 1996).

Los procesos de apropiación: usos y sentidos

Elsie Rockwell (2011,1996, 1991,1985) y Justa Ezpeleta (1985), retomando los trabajos teóricos de A. Heller (1982), en sus etnografías escolares introducen el concepto de apropiación para debatir las teorías clásicas de la socialización y reproducción social. Para estas autoras, la escuela “(...) existe como un ‘concreto real’ en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social” (p. 198). En este sentido, la realidad cotidiana de la escuela nos muestra que no existen relaciones fijas o naturales, sino que se tratan de relaciones en permanente construcción y negociación en función de circunstancias precisas. Es en la vida cotidiana y en su propia heterogeneidad donde los/as sujetos se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado y actualizadas en el presente.

El proceso de apropiación da existencia real a la escuela (...) da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela. (...) Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. (...) El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela. (p. 201)

Para Rockwell la apropiación conlleva, al mismo tiempo, el sentido de la acción activa/ transformadora de toda práctica humana como también, el carácter constrictivo de la cultura. Este concepto sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toma posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, nos dice la autora, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana: en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por los sujetos. Esta noción de apropiación coincide con una concepción antropológica de la cultura como múltiple, situada e histórica y, por lo tanto, el proceso de apropiación está inserto y forma parte de las luchas sociales. Es decir que la apropiación cultural se encuentra “dentro del conflicto social sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación de los bienes culturales” (Chartier, 1993, citado en Rockwell, 1996). Desde esta faceta, la apropiación cultural deviene en un logro colectivo, que ocurre cuando los recursos son incorporados y puestos en usos en situaciones sociales particulares. Dicho concepto se centra en la relación activa “entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales (...). El concepto de apropiación vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales” (Rockwell, 1991: 25). El concepto de apropiación desde una perspectiva antropológica, entonces, plantea i) una concepción de sujeto activo, con prácticas divergentes y muchas veces contradictorias, situado en una cotidianeidad histórica y heterogénea y ii) y una concepción de la cultura “que tiende a ser más compleja y más ligada a las contingencias sociales que viven determinados sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatiza aquellos significados en contextos cotidianos variables” (p.19). Este aporte disciplinar es importante ya que por un lado nos remite al debate en torno a la cultura material desde un posicionamiento no determinista de la relación sujetos –tecnología, como expusimos con anterioridad y, en esta misma línea nos permite analizar los usos y sentidos que los/as jóvenes atribuyen a las tecnologías digitales desde un posicionamiento situado y dinámico.

Rosalía Winocur (2009) en su investigación etnográfica, antes mencionada, parte del concepto de apropiación, entendiendo que la apropiación de un artefacto digital siempre se produce en espacios cotidianos situados “(...) en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., *siempre* en relación con *otros* cercanos y conocidos, y *siempre* en alteridad con *los otros* extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes.” (p.15).

En este sentido, en su investigación, los sujetos que hacen uso de las tecnologías son abordados en las relaciones complejas, conflictivas y multidimensionales de sus entornos afectivos, laborales, formativos y recreativos, junto con sus deseos, miedos y aspiraciones, anclados en sus diversos grupos de pertenencia. De todos los contextos situacionales posibles, Winocur, elige el ámbito doméstico para comprender las apropiaciones tecnológicas. Para ella el hogar establece una mediación fundamental de carácter práctico, afectivo y simbólico en la apropiación de Internet y del teléfono celular. En este sentido, para la antropóloga, lo que ocurre con Internet está en relación tanto con el uso del objeto como con los significados con los cuales se representa. A partir de estos supuestos reconstruye el sentido que tiene para los usuarios internet y el teléfono celular centrándose en el tipo de apropiación práctica y simbólica en contextos socioculturales diversos. Entendiendo al concepto de apropiación como el conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socioculturales. Retomando el concepto de apropiación de Thompson (1998) sostiene que apropiarse de una tecnología digital consiste en tomar su contenido significativo y hacerlo propio. Como dijimos más arriba analizar las prácticas de los/as jóvenes a partir del concepto de apropiación nos da la posibilidad de comprender dichos procesos introduciendo las categorías propuestas por Berardi (2017) de conectividad y conjunción como las de táctica y estrategias (De Certeau, 1996) ya que nos amplía la conceptualización del concepto de apropiación desde las tecnologías digitales y nos permite abordar el campo desde su específica complejidad.

Michel de Certeau (1996) nos brinda herramientas teóricas y analíticas para analizar y comprender los procesos de apropiación. Este autor nos sugiere algunas maneras

de pensar las prácticas cotidianas de los/as sujetos- consumidores/as de objetos sociales- partiendo del supuesto que son de tipo táctico. En sus investigaciones intenta entender qué hacen los/as consumidores/as con los productos que utilizan, es decir, intenta identificar el uso que los diferentes grupos o individuos dan a los productos del poder. El consumidor/a cultural, no es un sujeto pasivo y dócil, sino que fabrica esos productos impuestos resignificándolos, poniendo en juego una apropiación. Estas “maneras de hacer”, dice De Certeau, constituyen las mil prácticas a través de las cuales los/as usuarios/as se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural, dándole el nombre de “usos”. A partir de los “usos” es posible reconocer las acciones de los/as sujetos que poseen inventividad propia y se organizan dentro del consumo. De Certeau (1996) nos dice:

Así, una vez analizadas las imágenes distribuidas por la televisión y el tiempo transcurrido en la inmovilidad frente al receptor, hay que preguntarse lo que el consumidor *fabrica* con estas imágenes durante estas horas. Los quinientos mil compradores de la revista *Information-santé*, los usuarios del supermercado, los practicantes del espacio urbano, los consumidores de relatos y leyendas periodísticos, ¿qué fabrican con lo que absorben, reciben y pagan? ¿Qué hacen con esto?
(p.37)

Los sujetos- consumidores en sus prácticas cotidianas, modifican, transforman, le sacan provecho, fabrican y muchas veces subvierten lo producido desde los dispositivos de poder. No se distinguen, nos dice el autor, por producir productos propios sino por el arte de utilizar los que le son impuestos.

¿Para que usan los jóvenes las nuevas tecnologías? ¿Qué hacen con los celulares dentro de las escuelas? ¿Cómo resignifican o se apropian de estos dispositivos digitales? Para analizar estas prácticas, es necesario conocer los contextos de uso. El uso solo puede analizarse a sí mismo, en relación con las circunstancias. Circunstancias que están mediadas por relaciones de fuerzas, por esto De Certeau propone dos categorías para analizar estas prácticas cotidianas o “maneras de hacer”: estrategias y tácticas.

Llamo *estrategia* al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una *exterioridad* de metas o de amenazas. (...) Acción cartesiana, si se quiere: circunscribir lo propio en un mundo hechizado por los poderes invisibles del Otro. Acción de la modernidad científica, política o militar.”
(p.42)

Las estrategias poseen un lugar propio, un campo propio, fijo desde donde se relacionan con el exterior. Este lugar propio les permite un dominio del tiempo y del espacio y una posibilidad de capitalizar sus ventajas y preparar las expansiones futuras. Las estrategias generan un tipo específico de conocimiento: el que sustenta y determina el poder de darse un lugar propio. En cambio, la táctica es una acción calculada, nos dice el autor, que determina la ausencia de un lugar propio. No posee fronteras que la delimiten, por lo tanto, no posee una condición de autonomía. Se insinúan, son fragmentarias.

No cuentan pues con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo. Obra poco a poco. Aprovecha las “ocasiones” y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite sin duda la movilidad, pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante. Necesita utilizar vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se la espera. Es astuta. En suma, la táctica es un arte del débil. (p.43)

Mientras que las estrategias se organizan por el principio de poder, las tácticas están determinadas por la ausencia de poder. Son “maneras de hacer” que se encuentran en las prácticas cotidianas, son situadas, fragmentarias. Son procesos

de utilización, nos dice el autor, que despliegan apropiaciones o reapropiaciones de los objetos sociales. Durante las entrevistas y observaciones en el campo nos preguntamos, al igual que De Certeau, ¿qué tácticas despliegan los/as jóvenes a partir del uso de las tecnologías digitales? ¿qué usos y apropiaciones realizan? ¿cómo se manifiesta esto en los diferentes contextos cotidianos de uso? En relación a esto, De Certeau (1996) nos advierte:

Cada vez más, las tácticas se desorbitan. Apartadas de las comunidades tradicionales que circunscriben su funcionamiento, se ponen a vagar por todas partes en un espacio que se homogeneiza y se extiende. Los consumidores se transforman en inmigrantes (...) Ya no hay ninguna otra parte. Debido a esto el modelo “estratégico” cambia el también, como si estuviera perdido en su éxito: descansa en la definición de un lugar “propio” distinto del resto; se convierte en el todo. Podría ser que, poco a poco, agotara sus capacidades transformadoras para constituir solamente el espacio (...) donde se activaría una sociedad de tipo cibernético, entregada a los movimientos brownianos de tácticas invisibles e innumerables (...) ¿Ya es el presente o acaso el futuro de la gran ciudad? (p.47)

De Certeau, nos sugiere pensar y analizar las prácticas cotidianas de los/as sujetos desde lo táctico, como actividades y/o acciones que se constituyen en astucias o sorpresas que enfrentan o cuestionan el orden impuesto. Estas tácticas se presentan como resistencias y/o apropiaciones de los/as sujetos que resignifican, cuestionan o modifican las acciones y/o saberes propuestos por el modelo estratégico. Reconocer, entonces esos fines “no previstos” o “indeseados” del uso de las tecnologías nos acerca a las tácticas, “como artimañas de los consumidores para marcar sus propias trayectorias del deseo sobre los objetos en los templos racionales del consumo.” (Winocur, 2009:16). Sin embargo, estas marcas o artimañas estarán formateadas, preestablecidas por los propios objetos, nos dice Berardi (2017).

Cristine Hine (2004) en su estudio etnográfico sobre un caso mediático donde el uso de Internet fue decisivo, se pregunta sobre los usos y la construcción de sentido en

torno a las tecnologías, explorando las formas a través de las cuales la perspectiva etnográfica puede adaptarse para la comprensión de cómo se constituye internet a través de su uso. Al igual que Winocur, Hine se centra en el carácter localmente situado del uso de internet, es decir, en el contexto en el que se emplea/usa pensando en la necesidad de producir estudios acerca de los usos cotidianos de internet y las relaciones espacio-temporales que se tejen con su uso.

Nuestro argumento sugiere que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. (...) La etnografía es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aseveraciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos (...) Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimentan el uso de una tecnología. (...) Nuestro objetivo, por tanto, será estudiar cómo se negocia el estatus de la Red en el contexto en que se emplea. (Hine, 2004:13)

Es por esto, que en su investigación etnográfica ella se propone analizar los usos cotidianos de Internet prestando especial atención a la comprensión que los usuarios tienen sobre sus utilidades, proponiendo dos formas diferentes de ver Internet a la hora de realizar una investigación sociocultural. La primera postura sostiene que internet representa un lugar donde se gestan culturas -Internet como cultura-: el ciberespacio como un lugar idóneo para la conformación de comunidades. Los estudios sobre espacios online contribuyeron a la imagen de Internet como cultura, en la que se pueden estudiar los usos que las personas confieren a la tecnología. Desde estos enfoques el ciberespacio es un lugar plausible para realizar el trabajo de campo etnográfico. La segunda perspectiva define a Internet como un artefacto cultural, un producto de la cultura, una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades concretas contextualmente situados y definidos y conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseñada y utilizada. Hablar de Internet como artefacto cultural, nos

dice Hine, implica asumir que nuestra realidad actual pudo haber sido otra, pues las definiciones tanto de lo que es como de lo que hace, son resultados de comprensiones culturales que pudieron ser diferentes. Pensar a Internet, o cualquier otra tecnología digital, como un artefacto cultural, brinda la posibilidad de una flexibilidad interpretativa, dado que las representaciones e ideas sobre estas, proviene de su uso en un contexto determinado. Siendo entonces, los contextos locales de interpretación y uso el campo de estudio etnográfico. Según la autora, la mayoría de las investigaciones sobre Internet se han centrado desde su status de cultura, dejando de lado la posibilidad de comprenderla como artefacto cultural.

Internet puede ser vista en sí misma como una cultura, pero los significados y las percepciones que aportan quienes participan en ella pueden adquirir forma según los entornos desde los que provienen, así como desde las expectativas que pueden tener. (...) los mundos *online* y *offline* se conectan entre sí de maneras complejas. El espacio en que ocurren las interacciones virtuales se produce socialmente y, a la vez, se nutre de una tecnología cuya base es también social. (Hine, 2004: 53)

Al igual que Winocur (2013), Hine se centra en una perspectiva situada para el estudio de las tecnologías digitales y se pregunta, del mismo modo, si lo “virtual” es experimentado por los/as usuarios/as como algo radicalmente diferente de “lo real”, si existe una frontera divisoria entre la vida online y offline. Investigadoras/es como Aguilar Forero (2017), Winocur (2013) y Hine (2004) sostienen que ambas dimensiones son complementarias y que su escisión se debe a una limitación metodológica por lo cual es necesario repensar la relación entre espacio y etnografía²⁸.

²⁸ Hine afirma, como retomaremos en las conclusiones, que en general los etnógrafos han investigado o bien contextos online o contextos offline. Para dar cuenta de ambos contextos es necesario repensar los supuestos tradicionales de la etnografía: la construcción del objeto de estudio, el viaje, el encuentro cara cara, la autoridad etnográfica, entre otros.

.....

Los debates y discusiones presentados en este capítulo nos permitieron, entender el carácter social de los objetos. Comprendiéndoles como productos sociohistóricos entramados en múltiples redes de relaciones que los definen continuamente, impidiendo de esta manera la esencialización y/o naturalización de sus características. Así, asumimos la dimensión simbólica y las relaciones de poder como parte constitutiva de la transformación material de la naturaleza por el ser humano. Como sostuvimos al inicio, es la Antropología la disciplina social que abordará estas cuestiones en profundidad, elaborando una serie de conceptos para representar la actividad humana y sus producciones materiales: tecnología, cultura material, materialidad. Estas categorías fueron variando de significación a lo largo del tiempo, pero lejos de constituir instancias superadoras, coexisten con relativa armonía dentro del ámbito académico (Landa y Ciarlo, 2016). La noción de materialidad nos permite enfatizar y analizar los vínculos establecidos entre las personas, las cosas y sus contextos, así como las relaciones sociales que entre ellos median y los constituyen. Sin embargo, esta noción está mutando junto con las experiencias sociales propias de la era postindustrial, en donde con la universalización de la digitalización pareciera ser que sujetos y técnicas comienzan a fusionarse y la frontera entre lo material y lo inmaterial a desdibujarse. Abordaremos nuestra investigación desde estas perspectivas, indagando los vínculos que establecen nuestros/as jóvenes entrevistados con las tecnologías digitales, entendiendo que siempre que se establece una relación con uno objeto hay una subjetividad constituyéndose. Estas tecnologías producen subjetividades diferentes a las producidas por otro tipo de tecnologías (teléfono, radio, cine, televisión) durante la modernidad. Asimismo, las categorías de conjunción y conexión propuestas por Berardi, nos aportan en el mismo sentido ya que con el uso de las tecnologías digitales están constituyéndose nuevas formas de vinculación e interacción social. Dichas categorías nos brindan herramientas para el análisis de nuestro campo, como veremos más adelante.

Por otro lado, estos debates teóricos y perspectivas epistemológicas, tanto desde la Antropología como desde la Tecnología Educativa nos vuelven a centrar en los/as sujetos y en la dimensión sociocultural e histórica. Muchas veces lo que sucede en la escuela es vivido por los/as jóvenes como algo ajeno y externo a su mundo, en nuestro trabajo de campo esta vivencia se evidencia repetidamente. Como sostienen varios de los/as autores/as que trabajamos en este apartado, la idea de inclusión digital se presenta con mayor fuerza en detrimento de la transformación de las prácticas de enseñanza, y a la vez, para pensar en ambas dimensiones es necesario pensar en los/as sujetos situados, que son los/as protagonistas de estas políticas educativas y de los procesos de enseñanza. Innovación tecnológica y diseños de enseñanza implican una mirada particular hacia los/as jóvenes, una perspectiva que se aleje de los esencialismos y nos permita entender las emergencias de nuevas subjetividades. En el siguiente apartado intentaremos andar y desandar el camino en esa dirección, presentando algunas propuestas teóricas-epistemológicas en relación con los/as jóvenes y las tecnologías digitales y los procesos de apropiación de las mismas

Asimismo, nos posicionamos teóricamente en relación a la categoría de “jóvenes”, haciendo hincapié en las especificidades subjetivas vinculadas a los diversos procesos socio históricos. Entendiendo que las/os jóvenes se reconocen como tales, a partir de múltiples y complejas situaciones imposibles de aislarse y cosificarse. Es decir, que la juventud no es una esencia ni una condición biológica sino una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio social y cultural (García Canclini, 2012). Partiendo desde esta perspectiva y a partir de nuestro trabajo de campo, pensamos que las tecnologías digitales -ya sea entendidas como artefactos culturales y/o cultura (Hine, 2004)- intervienen en los modos que los/as jóvenes se relacionan entre sí y con la sociedad en general; moldeando las experiencias de sus vidas cotidianas y creando- como sostiene Winocur (2009, 2013) - nuevos sentidos que alteran la vida cotidiana en sus dimensiones más íntimas. El teléfono celular -tecnología digital más utilizada entre nuestros/as entrevistados/as- se vuelve clave para reforzar los lazos sociales y afectivos frente a la incertidumbre de la sociedad actual (Morín, 2002; Winocur,

2009, 2013; Canclini, 2012; Bauman, 2005). Sin embargo, también observamos en nuestro trabajo etnográfico, que este moldeado o formateo que las tecnologías digitales generan en los/as sujetos no se producen de forma directa, sino que los/as propios/as sujetos/as elaboran tácticas o resistencias a partir de las cuales se apropian de estos artefactos digitales dándoles diferentes usos y/o sentidos. Las dimensiones elaboradas en el campo y propuestas en nuestra investigación- aula extendida, salir del entorno, comunidad conectiva- nos hablan en esta dirección ya que nos permiten identificar los usos “no previstos” (Winocur, 2009), las “maneras de hacer” (De Certeau: 1996), las resignificaciones de los dispositivos digitales. La categoría apropiación (Rockwell, 2011,1996, 1991,1985; Ezpeleta, 1985; Winocur, 2009) va en este sentido, complejizando las miradas sobre las prácticas y vidas cotidianas de los/as sujetos. El concepto de apropiación desde la antropología parte de una concepción de sujeto activo/a, con prácticas divergentes y contradictorias, situadas en un cotidiano histórico y heterogéneo, e implica una concepción de la cultura dinámica, múltiple y ligada a los diversos contextos que habitan los/as sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatiza aquellos significados en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1991). Siguiendo con esta línea, sostuvimos en este apartado, que la apropiación de una tecnología digital siempre se produce en espacios cotidianos situados, a partir de los cuales estos procesos de apropiación van adquiriendo diferentes sentidos. Apropiarse de las tecnologías digitales consiste en tomar su contenido significativo y hacerlo propio (Winocur, 2009). Analizar las prácticas de los/as jóvenes a partir del concepto de apropiación nos dio la posibilidad de comprender dichos procesos introduciendo las categorías propuestas de conectividad y conjunción como las de táctica y estrategias (De Certeau, 1996) que nos permiten visualizar las tensiones y conflictos que forman parte de los diversos procesos de apropiación.

Capítulo 2. Entre lo familiar y lo extraño: Apuntes metodológicos en torno al Trabajo de Campo

“El trabajo de campo es todo él una experiencia educativa. Lo que resulta difícil es decidir qué se ha aprendido.” C. Geertz (1996: 58)

Pensando el Campo.

Como metodología de investigación nos propusimos- como dijimos en la Introducción- realizar un enfoque socio antropológico o etnográfico que recupere los usos y apropiaciones de los/as jóvenes en contextos de escolaridad. Pensar en el enfoque etnográfico nos llevó durante toda la investigación a reflexionar constantemente sobre nuestro lugar como investigadoras y el vínculo con los/as sujetos de nuestra investigación. El trabajo de campo, como práctica de investigación, se convirtió en sí mismo en objeto de reflexión a partir del encuentro con nuestra propia cotidianeidad. Cotidianeidad que está atravesada por diversas y múltiples relaciones sociales, donde nuestra “investidura” de investigadora social forma parte de un entramado donde se tejen y entrecruzan otras “investiduras” posibles: no solo somos investigadoras, sino que también madres, hijas, docentes, trabajadoras, mujeres, graduadas universitarias, entre muchas otras²⁹. Nuestra cotidianeidad es un aspecto inescindible de nuestra práctica como investigadoras.

Desde este punto de vista los antropólogos construimos nuestros problemas de investigación a partir de al menos tres variables. Por una parte, intervienen supuestos teóricos, conceptos, categorías disciplinares y prácticas metodológicas. Por otra parte, trabajamos con las interpretaciones que las personas hacen de su propia cotidianeidad, las cuales muchas veces son compartidas por nosotros como partícipes del mismo mundo social. Finalmente, en nuestros debates hemos encontrado que además actúa una suerte de sentido común

²⁹ Estos temas están desarrollados con más profundidad en Fratta, Pérez, Perret y Zallochi (2014). Cuadernillo de Trabajo nro. 1: *Repensando el campo en Antropología*. Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) 2011-2013 “Problematizar la objetivación. Una actividad colectiva de metainvestigación socio antropológica” Dir.: Gimena Perret Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

antropológico constituido por resabios y naturalizaciones de lo que debe ser la práctica de investigación socioantropológica. (Fratta, Pérez, Perret, Zallocchi, 2014: 6)

En el caso de nuestra investigación algunas de las preguntas que se nos presentaron, quizás como resabio o naturalización de la práctica antropológica, se relacionan, por un lado, con nuestra participación en el mismo campo donde investigamos, es decir, trabajar como docente en la escuela secundaria: ¿se convierte en un obstáculo en nuestra investigación?, en relación a esto: ¿Qué lugar ocupa el “yo” en el campo? ¿Qué vínculos se establecen con los/as sujetos que investigamos? Y, por otro, al avanzar con la investigación y profundizando las entrevistas con nuestros/as sujetos surgieron nuevas preguntas que tenían que ver con el uso de las tecnologías digitales y el vínculo con el trabajo etnográfico. ¿Qué papel juegan las tecnologías digitales en la producción de conocimiento en ciencias sociales? ¿Cómo pensar el trabajo etnográfico a partir de prácticas mediadas por Internet y espacialmente dispersas? Si bien, estos últimos interrogantes no se vinculan con los objetivos de nuestra investigación, se nos hicieron presentes y nos dieron la posibilidad de pensar temas futuros de investigación en relación con los debates sobre las etnografías virtuales (Hine, 2004).

Trabajo de Campo y Reflexividad.

Durante la primera mitad del siglo XX es el trabajo de campo, como herramienta metodológica, lo que define la especificidad de la Antropológica como ciencia, relacionándola con la experiencia del contacto directo con el “otro” culturalmente distinto y – en la mayoría de los casos- distante geográficamente. El trabajo de campo etnográfico que habilitaba ese contacto se constituyó, a partir de los trabajos de Malinowsky, Boas, Radcliffe- Brown y otros, en el garante de la validez del conocimiento producido, otorgándole de esta forma a la Antropología un carácter científico que terminaba con la “antropología conjetural” propia del evolucionismo. El trabajo en el terreno era una herramienta metodológica que posibilitaba la observación directa y mediante esta, la objetividad de los datos. Eduardo Menéndez

(2002) en su libro *La parte negada de la cultura* nos recuerda la matriz clásica fundada por Malinowsky, en la que el trabajo de campo, es justamente lo que otros hasta ese momento no hacían: trabajar en el campo, no en el escritorio. Obtener información de primera mano. Según García Canclini (1991), fue la distancia entre el objeto de estudio y el lugar en que se comunica el saber sobre él, lo que constituyó la autoridad antropológica, justificada a través del “realismo etnográfico”.

El problema del *estar allí* que supone una mirada antropológica que tiene la aptitud para traspasar el velo que oculta a la realidad (...) apunta a la vieja afirmación de la autoridad etnográfica, a la objetividad del conocimiento antropológico y a su validez científica. (...) Cuestión que coloca en el centro de la discusión al propio investigador y su relación con toda la problemática de la investigación social (Fratta et al, 2014: 9).

Estas discusiones, posicionaron a la antropología frente a tradiciones y herencias – muchas veces no deseadas- vinculadas a dos paradigmas dominantes de la investigación social asociados al trabajo de campo: el positivismo y el naturalismo (Guber, 2016). Para el positivismo, el investigador- observador busca establecer leyes generales para explicar fenómenos particulares. Es decir, la ciencia compara lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico (el campo) a través de la recolección de datos cuyos métodos garantizan la neutralidad valorativa. Métodos estandarizados, para que puedan ser utilizados por otros/as investigadores/as (encuestas, entrevistas dirigidas/estructuradas). Siguiendo a Roxana Guber (2016), podemos sostener que este paradigma no conceptualiza el acceso del investigador/a a los sentidos que los sujetos les asignan a sus prácticas, ni las formas nativas de obtención de la información, de modo que la incidencia y el hacer del investigador/a se oculta, se silencia. El/la investigador/a *está allí* y a partir de técnicas de recolección de datos estandarizadas, objetivas y neutrales puede captar la realidad y decodificarla. El naturalismo, a su vez, surge como una alternativa al enfoque anterior, afirmando que la ciencia social accede a una realidad preinterpretada por los sujetos. En este sentido, los naturalistas proponen una fusión del/a investigador/a con los sujetos de estudio no para explicar sus prácticas culturales sino para interpretarlas o comprenderlas. Por lo cual, las técnicas

propuestas son la observación participante y la entrevista en profundidad no dirigida. Las limitaciones del naturalismo se corresponden con las del positivismo, en el sentido en que ambos paradigmas “desconocen las mediaciones de la teoría y del sentido común entocéntrico que operan en el investigador.” (Guber, 2016: 40). Positivistas y naturalistas tienden a eliminar los efectos del/a investigador/a sobre los datos “para unos la solución es la estandarización de los procedimientos y, para otros, la experiencia directa del mundo social. (...) Ambas posiciones asumen que es posible, al menos en teoría, aislar una serie de datos no contaminados por el investigador” (Hammersley y Atkinson, 1994: 28). Lo que ambas lógicas ponen en cuestión es la presencia o no del/la investigadora/o y por lo tanto su autoridad “etnográfica”.

Con el desarrollo de la etnometodología³⁰ en los años sesenta y la introducción del concepto de reflexividad dentro de las ciencias sociales se comienza a entender al mundo social no como producto de normas internalizadas sino como situaciones de interacción donde los y las sujetos no son meros reproductores de leyes preestablecidas, sino que son sujetos activos que ejecutan, producen y actualizan la sociedad a la que pertenecen. Es decir que tanto el/la investigador/a como el sujeto investigado forma parte de las múltiples relaciones sociales y simbólicas que constituyen el mundo social.

En el campo de la antropología se introdujo a partir de los años ochenta el concepto de reflexividad como sinónimo de la conciencia del investigador sobre sí mismo y sus condicionamientos sociales, políticos e históricos.

Para que un investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis (...) las tres dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con sus perspectivas teóricas, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su

³⁰ Harold Garfinkel fue el fundador de la etnometodología en los años sesenta.

epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia (Guber, 2016: 46).

Esta última dimensión, la reflexividad de la población, es, en definitiva, nos dice Roxana Guber, el objeto de conocimiento del investigador y el desafío es transitar de la reflexividad propia a la de los “nativos” o sujetos de estudio. En nuestro caso, a lo largo de nuestra investigación explicitamos y desplegamos supuestos teóricos y epistemológicos en relación a la realidad social y a los debates académicos³¹. Ahora bien, nuestra problemática de investigación – las apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos escolares-, nos vinculó inevitablemente con un mundo social “conocido” desde nuestra propia vida cotidiana y a la vez “desconocido” en su propia actualización. Ser madre de un adolescente, ser docente del nivel secundario y utilizar la misma tecnología digital (celulares) que utilizan estos/as jóvenes nos interpela sobre nuestros propios conocimientos y sobre nuestros/as sujetos/as de investigación. Nos acerca, pero a la vez nos distancia. Entre este interjuego de acercamiento y distancia se desplegó nuestro trabajo de campo. Muchas veces se produjo que los/as jóvenes se dirigieran a nosotras como “profe”, aunque ninguno de ellos/as hayan sido nuestros alumnos/as. Durante las entrevistas, que muchas veces se realizaban en algún aula vacía o en un rincón del patio de recreo, nos veíamos en la necesidad de aclararles que no estábamos como profesoras, sino realizando una investigación para el postgrado. Sin embargo, el peso del espacio contextual se imponía con “gravedad” propia. En ese escenario, los sentidos y prácticas de los/as sujetos y los nuestros adquirirían diversos significados atravesados por relaciones sociales e históricas que nos englobaban y constituían. El etnógrafo, nos sugiere Hine, “habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella.” (2004: 13). Guber (2016) nos señala, por otro lado, que la práctica etnográfica “demanda algún tipo de reciprocidad de sentidos con los observados” (p.66), es decir, en el mismo momento

³¹ Explicitaciones que se encuentran a lo largo del presente a lo largo de los diferentes capítulos.

de la entrevista o de la observación se construyen sentidos, se ensayan reciprocidades de sentidos con los/as sujetos de la investigación.

Un ejemplo claro se manifestó durante la entrevista realizada a Franco³². Franco se encontraba cursando el quinto año de la escuela secundaria y ya habíamos realizado varias observaciones a su grupo en la clase de matemática. Durante esos registros la docente le llamaba varias veces la atención sobre el uso del celular en la clase y le solicitaba que lo guarde. Franco lo guardaba debajo del escritorio y a los minutos lo sacaba y lo utilizaba nuevamente. En un momento de la clase, la docente se dirige a mí en voz alta (con intenciones de que la escuche todo el curso) diciéndome que “ese alumno (señalando a Franco) es ideal para tu tema de investigación porque no deja nunca de estar conectado con el celular”, sugiriéndonos que le realicemos una entrevista. Franco asiente con la cabeza y la docente sigue con la clase (registro: 24/5/2016). Tiempo después, nos encontramos durante un recreo y le comentamos que nos gustaría realizarle una entrevista. Como estaba en hora libre, nos dice que sí y se suma otra compañera, que estaba a su lado, escuchó la conversación y quiso también participar. Nos fuimos a un aula vacía y realizamos la entrevista grabándola con nuestro celular. Los dos jóvenes se mostraban muy bien predispuestos y relajados. Se les vuelve a aclarar el para qué de la entrevista y el tema de investigación haciendo hincapié en nuestro lugar como investigadoras. En un momento de la charla –que duró aproximadamente 40 minutos- Franco nos comenta: “*Duermo con el teléfono debajo de la almohada... no puedo estar lejos del teléfono. Me levanté y me fijé si tenía mensajes, le hablé a mi novia y me fijo los WhatsApp. Y vine al colegio escuchando música. Y también escucho en el aula... y veo WhatsApp y Facebook.*” (19/8/16). A continuación, nos dice si puede sacar el celular- que lo tenía guardado en el bolsillo- y le respondemos que “*sí, que por supuesto*”. Este último comentario que nos hace Franco sobre el uso del celular, nos obliga a objetivar la situación de entrevista para pensarla, en ese momento, dentro de una institución escolar (cotidiana para ambos) atravesada por lógicas y prácticas que naturalizamos y reproducimos más allá de los diferentes lugares que intentamos generar (investigador/entrevistado). El contexto, entendido

³² Entrevista realizada el 19/8/16

como el marco del encuentro, no es un telón de fondo, sino que constituye la trama de dicho encuentro, es una situación específica en donde la reflexividad de los/as sujetos se entrelaza, articulándose sujetos, lugares, actividades y tiempos (Guber, 2016). En nuestro caso, el “escenario” es un espacio “propio y común”- la escuela- al cual pertenecemos y, por lo tanto, requiere intensificar los recaudos metodológicos (Achilli, 2005) explicitando, por ejemplo, los lugares que nos asignan nuestros/as entrevistados/as (docente- alumnos/as) y los campos significativos que abarcan³³. Este espacio propio se presenta como distante muchas veces, ya que nuestros propios intereses (investigación) difieren de los intereses prácticos de nuestros/as interlocutores/as. Según Guber (2016), “dirimir esta cuestión resulta crucial para aprehender el mundo social que se estudia, ya que se trata de reflexividades diversas que generan distintos contextos y realidades” (p. 47). Entonces al producirse este encuentro en el campo, que por cotidiano para ambos tiende a naturalizar ciertos vínculos y prácticas, nuestra reflexividad como investigadora se pone en relación con los/as jóvenes investigados/as produciéndose, al mismo tiempo, una situación de perplejidad o extrañamiento. Si bien, como dijimos más arriba, no solo compartíamos con estos/as jóvenes el espacio escolar con sus variadas relaciones sociales potenciales, sino que también creíamos compartir el uso de la tecnología digital, en este caso el uso del celular. A este uso, se le sumaba nuestros estudios de postgrado sobre la tecnología en el campo educativo. Sin embargo, cuando nos encontramos realizando las primeras entrevistas nos vimos sumergidas en un mundo de frases y prácticas que nos resultaban confusas y muchas veces inexplicables, sintiendo que formaban parte de un mundo social al cual no pertenecíamos. Por ejemplo, Vera y Juliana nos dicen: *V: Yo en lo personal no soy de publicar estados y eso... Sí público en Twitter, es decir cosas cotidianas como “si es verdad” ... o esas cosas.*

J: Si yo soy muy de twit, soy de tirar twit...

I: Y ¿qué es tirar twit?

³³ En relación a esto, Hammersley y Atkinson (1994) sostienen que “Estudiar cómo la gente responde a la presencia del investigador puede ser tan informativo como analizar la forma como ellos reaccionan frente a otras situaciones. (29)

J: Tirar un twit es twitrear, es como tirar un estado en Face, pero se dice twitrear ¿se entiende?

I: Más o menos ¿Cómo sería esa acción de twitrear?

V: Ponele vos entras a Twitter, ponés algo, tirás un estado y aparece tu perfil y ahí están tus seguidores.

I: Ahh, claro.

J: Es como mandar un mensaje, pero lo reciben muchas personas a la vez. Y lo que siempre se twittea, es decir, no sé, la posta y esas cosas, contar qué te pasa ponele... que se yo. (22/6/16)

“Ser muy twit”, “tirar un twit”, ver un “estado”, tener “likes”, “seguir” se presentaban como términos y/o prácticas, entre muchas otras, que, si bien las reconocíamos en nuestra práctica cotidiana, en el momento de las entrevistas se nos hacían incomprensibles, borrosas. Y este hecho, se situaba como un episodio disruptivo que desnaturalizaba nuestra propia práctica naturalizada en torno a las tecnologías. Como sostiene Geertz (1996), el/a investigador/a utiliza la etnografía para reducir la extrañeza y a la vez puede ser un dispositivo para inducir esa propia extrañeza, rompiendo con la familiaridad. En nuestro caso la segunda opción, la inducción de la extrañeza, se visibilizó con mayor fuerza ya que muchos de los términos o situaciones que surgían del trabajo de campo si bien, suponíamos que nos eran familiares, en el momento de la entrevista como posteriormente, su comprensión y uso nos llevaban a la repregunta y a la identificación de nuestros propios supuestos. Veamos la siguiente situación que nos involucra no solo como investigadoras sino como docentes de la escuela en donde estamos realizando nuestro trabajo de campo:

El Taller de Radio:

A principios de octubre del 2018, la Directora de la escuela nos convoca³⁴, junto a otras docentes, para participar de un proyecto- que ella misma elaboró- en torno a

³⁴ Cuando nos convoca, explicita que lo hace porque sabe que estamos “trabajando el tema de tecnología y los jóvenes y me interesa tus aportes” (octubre 2018). Por supuesto que lo sabe, ya que no solo fue nuestra “informante” sino la persona que nos autorizó a realizar las entrevistas y encuestas en la escuela.

la Redes Sociales. La idea era sumar a estudiantes de la escuela y que durante un mes se encontraran a contra turno para realizar una producción concreta relacionada con las redes sociales: Programa de radio³⁵, Mural y Audiovisual. Nos propone integrar el grupo de Radio, junto con una docente del área de Lengua y Práctica del Lenguaje. Es así que largamos la convocatoria, anotándose veinte estudiantes y, a la semana siguiente, comenzamos el taller. En un principio, los/as estudiantes tenían que elegir desde que tema querían hablar sobre las redes sociales, después de un largo debate quedaron conformados tres grupos divididos temáticamente: *“Los pros y los contras de las redes sociales”*, *“La música y las redes sociales”* *“El deporte y la tecnología: el caso del video arbitraje (var)”*. Estuvimos tres arduas semanas trabajando, dos veces a la semana durante dos horas, para armar el programa ya que cada grupo contaba con treinta minutos en el aire. Más allá de las idas y vueltas y del trabajo que nos llevó armar los programas, discutiendo el contenido y armando el guion, hay dos datos que nos gustaría resaltar que fueron muy significativos para nosotras, en relación con los dos primeros grupos³⁶: i) A la hora de pensar los *pro* y los *contra* de las redes sociales, los/as jóvenes podían mencionar y explicitar más los *contra* que los *pro*, lo cual nos hacía preguntarnos ¿cómo puede ser que estos/as jóvenes que están siempre conectados/as y usando el celular constantemente no pudieran identificar aspectos positivos de las redes, más allá de *“conectarse con alguien que hace mucho que no ve”*, *“avisarle a mi familia por donde estoy”* o *“buscar algo para el cole”*?. Mientras que la lista de *contras* iba desde la posibilidades de abusos de todo tipo hasta el poder *“accidentarte por estar viendo el celu”* pasando por el *“bullying cibernético”*, *“contracturarse físicamente”*, *“lastimarte la vista”* *“aislarse y no tener amigos”*, *“exponerse como objeto”*, entre otros aspectos negativos. Si bien ellos/as al principio no daban cuenta de esa situación, cuando empiezan a armar el guion y distribuirse las intervenciones lo comienzan a observar, pero aun así les es muy difícil pensar situaciones positivas en relación a las redes sociales. ii) Con el grupo que tenía

³⁵ El programa de radio se llevaría a cabo en la radio del Centro Cultural cercano a la escuela, donde la persona a cargo de la radio participaría del taller para brindarles a los/as estudiantes algunos datos de cómo armar un programa de radio.

³⁶ El tercer grupo estuvo a cargo de la profesora de Lengua por cuestiones de organización de tiempos.

como tema “La música y las redes sociales” pasó algo parecido. Este grupo trabajaba con más autonomía y armó un primer borrador del posible programa radial donde desarrollan el tema del rock nacional de los años 70 y 80 y la música que ellos/as escuchan ahora, pero no mencionaban en ningún momento las redes sociales y su relación con la música. Ante lo cual les hacemos una observación en ese sentido, y nos dicen que no saben cómo enganchar ambos temas. Entonces les hablamos de YouTube y Spotify, de los/as músicos que ellas/os sí escuchan y que los/as conocen por ese medio, que tienen millones de reproducciones y llenan teatros sin productoras ni discográficas³⁷. Más allá que a partir de nuestra intervención lograron establecer el vínculo entre la música y las redes sociales nos sorprendió la dificultad para articular ,en principio, entre ambas cuestiones³⁸ .

Ahora bien, ¿por qué estas experiencias nos sorprenden y nos parecen significativas en el marco de lo que venimos trabajando? Porque nos muestra un doble proceso de naturalización: hacia nuestra propia experiencia y hacia la vivencia de nuestros/as sujetos/as entrevistados/as. Por un lado, explicita un supuesto propio, a partir del cual estos/as jóvenes que utilizan las redes sociales cotidianamente podrían dar cuenta de los temas propuestos sin dificultad y de forma amplia y espontánea, por el solo hecho de ser parte de su cotidiano. Por otro lado, naturalizamos el contexto donde fueron sucediendo estas interacciones, es decir, la escuela a partir de un proyecto pedagógico en donde, por lo general, los celulares y las redes sociales son percibidos como elementos disruptivos del proceso de enseñanzas y deben ser introducidos, en todo caso, con fines pedagógicos-instrumentales. Por estas razones creemos que los/as jóvenes se ubican como alumnos/as y se formatean para esta actividad desde un “deber ser”, desde un lugar pedagógicamente correcto, donde las redes sociales son, o bien, entendidas como perjudiciales/ peligrosas, o bien, negadas/ silenciadas. Estos supuestos y naturalizaciones se nos hicieron presentes en el momento de la elaboración escrita

³⁷ Centralmente les hablamos de Pablo Londra, cantante cordobés que se hizo famoso por YouTube y Spotify que ellos/as conocen y cantan sus canciones y, el año pasado (2018), llenó tres Gran Rex sin publicidad ni discográfica. <https://www.pagina12.com.ar/145634-el-pibe-que-hizo-su-propia-industria>.

³⁸ Cabe aclarar que en el comienzo existió un cuarto grupo que se propuso como temática “*Cómo se relacionaba la gente antes de las redes sociales*” duro solo dos encuentros y se disolvió.

del registro. Recién en ese momento pudimos objetivar la situación y analizar lo sucedido. El trabajo de campo, entonces, se constituyó en un transitar de la propia reflexividad a la de los/as sujetos a investigar. Este transitar, que por momentos nos acercó y en otros nos distanció, en un principio nos permitió saber más de nosotras mismas. Como nos sugiere Roxana Guber, en el inicio del trabajo de campo el/la investigador/a solo puede pensar, orientarse hacia los demás y formular preguntas a partir de sus propios esquemas y sentidos. En el transcurso del proceso etnográfico comienza un proceso de interacción, reciprocidad y diferenciación entre la reflexividad del investigador (supuestos, sentido común, teoría, episteme) y la de los/as sujetos investigados/as, donde ambos sujetos (a veces incluso de forma colaborativa) producen un nuevo conocimiento del mundo social que habitan. Es desde estos supuestos que partimos a la hora de pensar y realizar nuestra investigación. Pensar al trabajo de campo desde un enfoque socio antropológico y reflexivo nos permite construir a nuestros objetos de investigación desde un campo de vínculos e interacciones, situado contextualmente pero no necesariamente limitado en lo espacial. En este sentido Hine (2004) nos propone repensar la etnografía a partir de las interacciones mediadas y espacialmente dispersas que facilitan las redes sociales. La etnografía virtual no implica un desplazamiento físico ni una interacción cara a cara, entonces ¿debemos volver al “escritorio” al mejor estilo evolucionista? Sí y no. La propuesta de la etnografía virtual nos habla de la “vuelta” al escritorio, pero desde otro lugar, atravesado por la universalización digital. Esto no significa que se pierda el vínculo entre el investigador, los sujetos y los lectores, sino que estos vínculos se transforman. Para Hine, la etnografía virtual tiene como primer propósito vivir la experiencia del usuario³⁹, explorar espacios sociales, donde la autoridad etnográfica se basa en los modos de negociación de acceso a los diferentes sitios, las interacciones y comunicaciones con los participantes. El “estar ahí” en el ciberespacio, implica un no traslado físico, pero sí una experiencia intensa de ser usuario, de vivenciar lo que experimentan los propios sujetos de investigación. La mediación de las tecnologías digitales y la

³⁹ Esto se vincula con la categoría de reflexividad que venimos trabajando en este apartado y también lo relacionamos con lo propuesto por De Certeau en relación a la categoría de usuario y las tácticas que llevan a cabo como “maneras de hacer” las cosas. Esto último lo explicitamos en el primer capítulo.

emergencia de nuevas formas de vinculación a través de las mismas ponen en cuestión el sentido tradicional del trabajo de campo como “estar ahí”. De este modo, podemos pensar que estas tecnologías producen un nuevo “estar ahí” que puede ser comprendido a partir de las categorías de conectividad y conjunción (Berardi, 2017), enfrentándonos con el desafío de repensar la forma de etnografiar los mundos inmersos en un proceso de digitalización (Sibilia, 2013). Estas últimas cuestiones, como dijimos la inicio del capítulo, se nos fueron presentando a medida que avanzábamos en la investigación, si bien, no es aquí el lugar para desarrollarlas nos parece importante mencionarlas y pensarlas como posibles líneas de futuras investigaciones⁴⁰.

.....

El desplazamiento, el viaje, el *estar allí* de forma prolongada, la interacción cara a cara, fue lo que constituyó la esencia del trabajo de campo antropológico y la autoridad etnográfica. El desplazamiento es lo que daba significado a la relación entre el/la investigador/a, los/as lectores/as y los/as sujetos de la investigación. Esta especificidad metodológica de la disciplina estuvo- y sigue estando- cruzada por discusiones entre paradigmas positivista y naturalistas que ponen en cuestión la presencia o no de los investigadores y, por ende, su autoridad etnográfica (Guber, 2016). Con la introducción del concepto de reflexividad en las ciencias sociales, se entiende a los sujetos como productos de interacciones sociales. Tanto el investigador como los/as sujetos investigados/as son sujetos activos/as, transformadores/as que forman parte de un mundo social, complejo y relacional. En este sentido el concepto de reflexividad nos lleva a pensar en nuestras propias trayectorias y condicionamientos sociales, políticos e históricos que forman parte importante de nuestro proceso de investigación. El planteo del problema de investigación, la elección del lugar de trabajo de campo, el vínculo con los/as sujetos de la investigación, entre otros aspectos, son construcciones originadas desde nuestros propios supuestos. Ejercitar la reflexividad, como nos propusimos en este

⁴⁰ Algunas de estas cuestiones retomaremos en las conclusiones.

capítulo, nos permitió transitar de manera consciente por nuestras experiencias formativas y desnaturalizar nuestro propio proceso de construcción de conocimiento. Y, asimismo poder transitar, de alguna manera, desde nuestra propia reflexividad a la reflexividad de nuestros sujetos de estudio. Así, se nos fue presentando a lo largo del trabajo de campo momentos de cercanía como de distanciamiento, momentos de extrañeza como momentos de familiaridad. En este sentido, a partir de los registros etnográficos nuestra intención fue reflexionar sobre nuestros propios supuestos intentando identificar los procesos de interacción, reciprocidad y diferenciación (Guber) entre la propia reflexividad y la de los/as jóvenes investigados. Sumándose a esto último la especificidad de nuestro objeto de estudio vinculado a las tecnologías digitales, por lo cual este debate sobre la reflexividad nos llevó a repensar la etnografía. Si la reflexividad de la población es, en definitiva, el objeto del conocimiento del/a investigador/a y el desafío en el proceso de investigación es transitar, como nos dice Guber (2016), de la reflexividad propia a la de los/as nativos/as, es en las etnografía virtuales en donde este transitar reflexivo se visibiliza, ya que el/la investigador/a, si bien no puede conocer todas las prácticas de los/as usuarios/as, al menos podrá, por ejemplo, saber qué es ser un “usuario” en las redes sociales (Hine, 2004). Las etnografías virtuales nos abren nuevas preguntas en torno a los procesos de investigación y a la producción de conocimiento en el marco de una digitalización global.

Capítulo 3. Jóvenes conectados/as: ¿En búsqueda de las certezas o surfeando las incertidumbres?

El proceso de análisis interpretativo

Como manifestamos en el capítulo anterior, entendemos a la investigación como un proceso dialéctico que involucra diferentes decisiones y actividades, en donde cada estrategia metodológica está impregnada de las concepciones teóricas que orientan el proceso investigativo en su conjunto. Es desde esta perspectiva que planteamos la centralidad del trabajo conceptual en el proceso de investigación antropológica (Hammersley y Atkinson, 1994; Achilli, 2005). Es decir, entendemos al proceso de investigación, como sostiene Achilli, como un proceso de construcción que desde una flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones entre lo 'observable' y lo conceptual en el que se van construyendo categorías analíticas de diferentes niveles. En este proceso de construcción los conceptos y categorías se irán afinando, precisando y/o modificando en diálogo permanente con el trabajo etnográfico.

El trabajo de campo, como ya dijimos en la Introducción, lo realizamos en contextos escolares, situando estos contextos en los usos y sentidos que construyen los /as jóvenes sobre las tecnologías digitales. Para esto nos posicionamos desde un enfoque socio antropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005; Menéndez, 2002) centrado en los/as sujetos y en su quehacer cotidiano, haciendo hincapié en sus experiencias cotidianas como contradictorias e históricas. Es por esto, que concebimos a la investigación como un proceso complejo y dialéctico que nos posibilita el ir y venir entre el campo y la teórica, complejizando y transformando no solamente nuestros supuestos, sino nuestras preguntas y estrategias metodológicas como también las dimensiones de análisis que se fueron construyendo en este entramado campo-teoría. Desde este posicionamiento, es que intentaremos realizar un análisis interpretativo buscando "entender" (Geertz, 1987) el mundo conceptual en cual viven los/ las sujetos de nuestra investigación.

A largo del trabajo de campo y del análisis teórico pudimos construir las dimensiones: i) *el aula extendida*, ii) *salir del entorno* y iii) *comunidad conectiva*, que desplegaremos a lo largo de los siguientes apartados.

El trabajo de campo se inició en noviembre de 2014 y se extendió hasta inicios del 2019⁴¹. Realizamos unos primeros cuestionarios exploratorios a jóvenes estudiantes del 5to y 6to año de la escuela secundaria pública de la Provincia de Buenos Aires, realizándose también observaciones áulicas como entrevistas etnográficas. Asimismo, se registraron situaciones ocurridas en los horarios de salida y entrada a la escuela, como también, durante los recreos. También llevamos a cabo talleres –Taller de Radio⁴²– como estrategias grupales en donde se ponía en juego los saberes o supuestos de los/as jóvenes en torno al conocimiento y las tecnología digitales. En noviembre de 2014 realizamos los cuestionarios⁴³ como una forma de comenzar a establecer un contacto más directo con los/as jóvenes estudiantes y a la vez, recabar datos en relación con el nivel socioeconómico de estos sujetos como su vínculo más general con los dispositivos tecnológicos. Si bien reconocemos los límites a los que nos enfrentan los cuestionarios como estrategia metodológica, básicamente desde el enfoque cualitativo que orienta a nuestra investigación, esta primera estrategia metodológica exploratoria, nos permitió no solo tener un primer acercamiento mano a mano con los/as estudiantes, sino también, ajustar la construcción de la problemática de estudio y pensar las entrevistas y a los/as entrevistados/as. Entre el 2015 y el 2018 realizamos observaciones áulicas en un curso de 5to año y entrevistas en profundidad a estudiantes de ese curso como del 6to año. También realizamos entrevistas informales a docentes y al equipo directivo de la escuela a partir de las cuales pudimos recabar información sobre la escuela y su población.⁴⁴

⁴¹ Quisiéramos aclarar que, si bien el trabajo de campo se extendió durante ese lapso mencionado, existieron cortes entre agosto- diciembre del 2015 y febrero – junio 2018 por problemas graves de salud mío y de mi hijo.

⁴²Desarrollado en el Capítulo 2.

⁴³ Realizamos en total 35 cuestionarios a jóvenes estudiantes entre 16 y 18 años.

⁴⁴ Si bien estas entrevistas se realizaron, especialmente durante el 2018, queremos aclarar que la particularidad de nuestro campo, es decir, formar parte del mismo como explicitamos en el capítulo anterior, nos permitió ir y venir a lo largo de nuestro proceso de escritura, ya que nunca “nos fuimos” del campo porque de alguna forma ya sea como docentes o como investigadoras “estamos ahí” y esto nos permitió volver para aclarar, repreguntar, profundizar algunas cuestiones. Por estas razones sostenemos que se extendió hasta inicios del 2019, aunque el momento más intensivo de trabajo de campo lo ubicamos entre fines del 2014 y 2017.

Antes de seguir avanzando, quisiéramos explicitar que desde esta perspectiva etnográfica un registro de campo –ya sea una entrevista, una observación o un cuestionario- no da cuenta de todo, sino que implica un recorte de lo que consideramos relevante y significativo. En este sentido, “lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada, no esa realidad en sí” (Guber, 2016: 94).

La escuela del Pueblo.

A continuación, presentaremos a la escuela secundaria donde realizamos el trabajo de campo para situar nuestra investigación. Entendiendo que esta contextualización también sitúa a nuestros/as sujetos, no como un telón de fondo sino como parte fundante de sus vidas cotidianas. Para esto privilegiaremos las voces de docentes y ex docentes- muchos/as de los cuales fueron ex alumnos/as de la escuela- quienes nos fueron narrando la historia de la institución. Este “contar” la historia de la escuela se registró a partir de entrevistas etnográficas como también de charlas informales que fueron surgiendo a lo largo de toda la investigación.

La escuela se ubica en el tercer cordón del conurbano bonaerense, en la zona norte, en la localidad de Ing. Maschwitz, Partido de Escobar. Tiene una historia que data de 1984. María, la primer Directora de la escuela, ya hace varios años jubilada nos cuenta que la escuela se originó por iniciativa de vecinos y vecinas de Maschwitz, ya que en el pueblo no había escuela secundaria:

“Nuestra escuela, el colegio Nacional, nació como Centro Educativo de Ingeniero Maschwitz, eso fue en el año 1984. El 12 de marzo de 1984 yo comencé como Directora. Un año o dos años antes se reunieron un grupo de vecinos y también el Rotary Club de Ing. Maschwitz, para fundar una escuela Secundaria en Maschwitz porque no había. Esto fue en la Sociedad de Fomento, ahí hacían las reuniones y decidieron hacer la escuela. Buscaron gente, y bueno, yo me presenté como para profesora y me eligieron porque era la persona, de todas las que nos habíamos presentado, la que tenía mayor antigüedad (...) y me dijeron,” bueno vos

vas a hacer la directora". Y así comenzamos. Ese año trabajamos todos los docentes un año gratis. (...) La persona que estaba como representante legal conocía a la que en ese momento era Ministra de Educación, y comenzó los trámites para transformar la escuela en Colegio Nacional porque la Nación estaba buscando escuelas.... Nosotros le dábamos la escuela ya en marcha. En 1985 paso a ser Colegio Nacional Ing. Maschwitz, y de esa manera, nos empezaron a pagar los sueldos. Entonces yo quedé como Directora. Todos los profesores comenzaron a cobrar y trabajamos con todos los proyectos que había, que surgían, siempre abiertos a todas las nuevas iniciativas. (...) Era el único colegio Nacional que había desde Campana a Tigre, el único colegio Nacional. Después como todos querían venir a la escuela, y no había otro colegio así, la inspectora nos dijo por qué no abríamos otro colegio en Garín. Y así surgió el Anexo, luego de se independizó y fue el colegio Nacional de Garín. Nosotros comenzamos con dos cursos, cien alumnos turno mañana, al año siguiente ya teníamos turno tarde y turno noche. Comercial a la tarde y comercial nocturno. Y la escuela fue creciendo hasta llegar a un máximo de 1000, 1200 alumnos... no más porque las instalaciones no daban para más alumnos. Los alumnos que venían en un inicio eran alumnos que no podían ir a otra escuela por fuera de Maschwitz por su situación económica pero luego empezaron a venir alumnos de Maschwitz pero que sí tenía una buena posición económica. Porque nuestro colegio, con todos los proyectos que hacíamos, con todas las innovaciones, estaba muy bien catalogado.... Hasta el día de hoy y por eso venían gente también, digamos no solo los más humildes, sino también clase media y tampoco admitíamos muchos repetidores... digamos que tratamos de mantener un buen nivel en la escuela. (...) Trabajamos en un montón de proyectos no solamente a nivel local sino también participamos a nivel social, con proyectos de ciudadanía y también hacíamos muchos viajes a Santa Fe, por ejemplo, cuando ayudamos solidariamente para la inundación, participamos con

escuelas en Tigre, también con la Asociación de Niños Atípicos. Fue un colegio que se abrió mucho a la comunidad, que junto con los alumnos trabajo mucho con la comunidad. (...) Con la gestión, seguimos haciendo gestiones para tener un espacio propio. En la Sociedad de Fomento, en un principio la escuela funcionaba en la planta bajo, después con el tiempo hicimos el primer piso y fuimos haciendo mejoras, que muchos me decían “pero por qué haces acá, pones tanta plata que si después eso no es de ustedes... pero bueno, que quedara para el pueblo. y así quedó para el pueblo⁴⁵ cuando conseguimos el terreno propio para hacer la escuela. La cooperadora siempre trabajó muchísimo, tuvimos muy poca ayuda a nivel estatal (...) todo lo que logramos fue a partir de la cooperadora, con mucho trabajo, a partir de choripaneadas, kermeses, bingos. (8-3-19)

Emma – profesora jubilada recientemente y que trabajó 32 años en la escuela y la mayor parte de su carga horaria en el turno noche- nos comenta:

En el turno mañana funcionaba el Bachiller, en el turno tarde el Perito Mercantil y el turno noche tenía orientación en Sociales, Naturales y Perito Contable. Yo entré en 1986 como profesora de Historia, no recuerdo bien hasta que año fue Nacional. (...). Los que iban al Nacional era gente del pueblo y de los alrededores, también de Dique Luján, de este lugar como venían muchos alumnos se gestionó que el colectivo 291 (en ese momento 222) pusiera un servicio más a la noche para llevar a los alumnos (...) El alumnado era diverso, hijos de comerciantes, obreros y docentes. (...) Luego paso a depender de provincia y se conformó como escuela Media y luego polimodal. En el año dos mil el Municipio donó el terreno donde se construiría la escuela. (...) (6-3-19).

La escuela en surge por una necesidad concreta de los vecinos albergando a una población muy variada en un inicio, que luego se va acotando, como nos cuenta la

⁴⁵ Actualmente la Sociedad de Fomento sigue en funcionamientos ofreciendo a la comunidad talleres y cursos (en su mayoría gratuitos) como también le presta a la escuela su espacio cuando tiene que realizar alguna actividad multitudinaria.

exdirectora, a una población de clase media que buscaba el prestigio del Nacional⁴⁶. Este vínculo fundante con el pueblo de Maschwitz va de la mano con los emprendimientos y proyectos de la escuela a nivel local y regional, en su mayoría vinculados a la participación ciudadana que, cómo veremos más adelante, se mantienen como característica de la escuela hasta la actualidad.

Si bien la escuela sufrió una serie de transformaciones producto de las políticas educativas de Nación y Provincia, para muchos/as docentes sigue siendo “la Media 5”, aunque desde 2011 se constituyó como Escuela de Educación Secundaria nro. 5⁴⁷. Para aquellos/as que vivieron la época del Nacional, la mayoría ya jubilados/as, provincializarse implicó abrirle las puertas a una población que hasta ese momento no tenía acceso a dicha escuela. Son varios los/as docentes que nos comentan “*que el nivel bajó muchísimo, en especial desde que se articula con la Escuela Primaria 35*” (Cinthia, 13/11/18). Esta articulación, que encuentra su origen en la época de los años noventa y la creación del EGB y Polimodal, se mantiene hasta el día de hoy dándole prioridad a los/as alumnos/as provenientes de dicha escuela primaria para cursar sus estudios secundarios. Vale aclarar que esta escuela secundaria se encuentra ubicada en el centro del pueblo de Maschwitz⁴⁸, a cinco cuadras de la entrada por autopista y a seis cuadras de la estación de tren. Este dato es interesante para tener en cuenta ya que del otro lado de las vías se encuentra el Barrio San Miguel, un barrio bajo y precario donde está asentada la escuela primaria 35 que articula con la escuela secundaria 5.

En relación con la articulación, en realidad no hay nada instituido, no hay nada escrito, recién el año pasado se empezó a trabajar con un proyecto de articulación. Siempre se trabajó de palabra, (...) tácitamente, nada fundamentado. Siempre se sabía porque, por supuesto, siempre se absorbía la matrícula de la 35. Porque, acordáte, que se había

⁴⁶ Cuando las docentes nos hablan de la “época del nacional”, lo hacen desde un lugar de nostalgia y prestigio. Este prestigio lo relacionan con que la escuela depende no de la provincia sino del gobierno Nacional, por lo cual sus normativas y curriculum se diferencian “positivamente” de la secundaria provincial. En ese imaginario juega la idea de ser más “exigente” y “difícil” de acceder.

⁴⁷ Resolución 2418/011.

⁴⁸ Si bien en el año 1985 la legislatura provincial sancionó la ley que declara Ciudad a Maschwitz, los/as habitantes del lugar (como los/as docentes y estudiantes entrevistados/as) siguen denominándola como “pueblo”.

conformado la Escuela Básica Secundaria nro. 26⁴⁹, y se ve que en sea conformación, digamos cuando se produjo la unificación, la continuidad de la 35 pasaba a la 5, pero no había nada escrito como proyecto (...). El año pasado se logró hacer un proyecto de articulación genuino, entre directores de ambas escuelas. Sí lo que se hacía de forma tácita era la elaboración de un cuadernillo que el chico de sexto grado tenía que trabajarlo en el área de lengua, en el área de matemática. Como para que el profesor que tomara el primer año supiera el nivel de formación del chico que venía de la 35. Este año esperamos consolidar esta articulación (...). (vicedirectora: 7/3/19)

Centralmente esta es la población que ingresa en el primer año ya que por dicha articulación tiene prioridad, sumándosele también hijos/as de docentes, hermanos/as y luego una cantidad de jóvenes que logran la vacante por sorteo (muchos provenientes de Maschwitz, pero también de otras localidades como Garín, Escobar, Benavidez). Si bien, esto implica una población de características amplias, por nuestra experiencia docente en la escuela como a partir del trabajo de campo realizado entre los/as jóvenes, podemos afirmar que la mayoría de la población escolar provienen de barrios humildes y empobrecidos, cuyos sostenes de hogar trabajan de remiseros, albañiles, empleadas domésticas, puesteros/as, changas, entre otras actividades⁵⁰. Frente a esta situación, la escuela y el equipo de conducción junto con los/as docentes llevan a cabo actividades para el fortalecimiento de saberes y habilidades sociales, a partir de programas y planes ofrecidos desde el Gobierno Provincial y/o Nacional, modificándolos a partir de las necesidades específicas: El Plan Conectar Igualdad (2010-2017), Jóvenes y Memoria (2010-2019) Plan Mejoras Institucional (2016-2018), Red de Escuelas de Aprendizaje (2018-2019) son algunos ejemplos de programas en los cuales participa la escuela, atravesados estos por la inclusión de tecnología digital. En este punto, es interesante resaltar que la escuela ya desde sus orígenes fomenta y facilita la elaboración y participación en proyectos, de alguna forma este aspecto le

⁴⁹ La vicedirectora está haciendo referencia a la unificación de la ESB 26 (que se encontraba ubicada en el barrio San miguel) con la Secundaria 5 ubicada en el edificio actual.

⁵⁰ Estos datos los pudimos relevar de los cuestionarios y entrevistas que les realizamos a los/as estudiantes.

brinda a la institución una especificidad que actualiza y dinamiza su propia trayectoria: proyectos e innovación tecnológica.

María nos dice en relación a esto último:

Fuimos los primeros que tuvimos Internet en un aula, tuvimos el laboratorio de Internet. Fuimos los primeros en toda la zona en tener Internet en la escuela para los alumnos y teníamos también un muy buen laboratorio de física, química, nos habían regalado, habíamos conseguido muy buenos elementos... teníamos muy buen nivel, no solamente de profesores sino también de todos los elementos para trabajar. (9/3/19)

Este dato que nos brinda María, el haber sido la primer escuela con Internet en la zona, nos dio la posibilidad de historizar el proceso que tiene la escuela con la inclusión tecnológica⁵¹, ya que también parece ser una dimensión fundante de la identidad de la escuela y que atraviesa las experiencias de los/as estudiantes.

En relación con esto, es importante resaltar que la escuela a partir de ser beneficiaria del Plan Conectar Igualdad, colocó entre el año 2013 y 2014 un proyector⁵² en cada aula con su equipo de audio. También posee un proyector “ambulante” con su equipo de audio y netbooks para trabajar en las clases. Asimismo, cuenta con una sala de informática con varias Pc y conexión a Internet *in situ*, como un carrito digital y veinte celulares con Internet⁵³. La Directora nos cuenta que recibieron el carrito con treinta netbooks y veinte celulares, como parte de Red de Escuelas

pero no sabemos bien aún como trabajar con esto en el aula. El tema de los celulares es delicado. Imagínate que el otro día un profesor pidió el carrito digital, lo uso con los chicos y cuando Pedro, el encargado de los medios audiovisuales, fue a buscarlas faltaba una... había 29. (...) Unos días después de un arduo trabajo con los chicos, apareció, pero si

⁵¹ Si bien esta problemática no forma parte de nuestros objetivos actuales de investigación, a lo largo de la entrevista con la exdirectora, se nos presentó como una posible línea de indagación futura.

⁵² La compra de estos proyectores salió del dinero recaudado por la cooperadora. En la actualidad más de la mitad de estos no funcionan.

⁵³ Estos tres últimos elementos son producto de participar en Red de Escuelas de Aprendizaje y fueron entregados en diciembre del 2018 por lo cual aún no quedaron claros sus posibles usos. Además, cuenta con una biblioteca amplia y variada y un laboratorio equipado.

desaparece una compu imagínate un celular, es más delicado. Los chicos lo pueden usar para cualquier cosa porque tiene internet y es más difícil el control. Y en especial si los profes no se comprometen. Por eso lo tenemos que pensar bien qué uso les vamos a dar. (6/12/18)

La escuela surgió y se conformó a partir de una necesidad concreta de los/as pobladores/as, en el contexto de la apertura democrática de nuestro país. Teniendo como característica fundante la participación en proyectos sociales y el uso de la tecnología digital. Esto nos parece importante a la hora de realizar las observaciones y entrevistas, ya que las vivencias que posee el equipo docente como los/as estudiantes en relación con lo tecnológico actualiza experiencias sociales pasadas- “huellas del pasado” en palabras de Achilli-

Actualmente la escuela cuenta con una matrícula de 730 estudiantes, dos turnos y un bachiller de adultos pronto a cerrar como consecuencia de las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires. Posee dos orientaciones: Ciencias Naturales y Exactas y Economía y Gestión.

El aula extendida: ¿hacia una resistencia conectiva?

Para acercarnos a nuestros sujetos de investigación, como mencionamos al inicio, diseñamos un primer cuestionario exploratorio, que apuntó a estimar sectores socioeconómicos, como también, a los usos de la tecnología en general en el hogar y los usos de tecnología digital en particular. Realizamos un total de 35 cuestionarios. Algunos datos significativos para nuestra investigación, que surgen de esta primera aproximación, es que si bien la mayoría de los/as estudiantes cuentan con una computadora portátil proveniente del Plan Conectar Igualdad (PCI), la mayoría (94 %) no las usa con frecuencia. El dispositivo tecnológico más utilizado es el teléfono celular. Todos los/as estudiantes poseen un celular propio y lo utilizan cotidianamente. El 60 % de las/os encuestadas/os dice poseer conexión de Internet en el hogar, pero la mayoría no cuenta con Internet en su celular. Por lo cual, en espacios públicos, como la escuela, no tienen acceso a Internet, salvo que sea por el wifi portátil de algún compañero/a o amigo/a o porque lograron “averiguar”

la contraseña del Wifi de la escuela⁵⁴. Es decir que, sin poseer conexión estable y propia, en la escuela generan estrategias para utilizar Internet, siempre de forma precaria y acotada. Sin embargo, sigue siendo la escuela la segunda opción donde tienen posibilidad de conectarse a Internet con su celular⁵⁵. Cuando se les preguntó para qué usaban el teléfono celular, la mayoría de los jóvenes respondieron en primer lugar para utilizar redes sociales -Facebook y WhatsApp principalmente- y en segundo lugar lo usaban para escuchar música. En las actividades cotidianas que más utilizan algún tipo de tecnología digital son en las tareas escolares y en las tareas domésticas.

Hay dos datos que surgen de los cuestionarios, y que luego profundizamos en las entrevistas, que nos parece importante resaltar porque muestran una serie de contradicciones, que nos hablan de los procesos sociohistóricos donde se despliegan las prácticas y sentidos de los/as sujetos. Por un lado, si bien la mayoría de estos/as jóvenes fueron beneficiarios del PCI no utilizan en lo cotidiano, ni en el hogar ni en la escuela, las netbooks recibidas siendo la tecnología digital más utilizada por estos/as jóvenes el celular. Por otro lado, el segundo lugar donde se conectan a Internet es en la escuela. Sin embargo, esta institución que les entrega computadoras para que accedan a las tecnologías digitales -con el fin de una inclusión digital para todas/os- no solo no les brinda una conexión a Internet segura sino que, hasta octubre del 2016 los celulares estaban prohibidos en el aula.⁵⁶ En este sentido, las políticas como los programas educativos diseñados en ámbitos estatales no bajan directamente a las instituciones escolares sino que se implementan a partir de las apropiaciones que realizan los/as sujetos de estos programas y/o políticas educativas. Son los/as sujetos en sus prácticas cotidianas

⁵⁴ La escuela donde realizamos trabajo de campo, como la mayoría de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, cuenta con algún tipo de servicio de Internet, pero es solo para la parte administrativa y el equipo directivo. No es accesible ni para estudiantes ni para docentes. En el momento de la escritura de esta tesis se colocó Internet en la sala de informática solo para ser utilizada con las pc y/o netbooks que allí se encuentran.

⁵⁵ La primera opción es el hogar, y en tercer y cuarto lugar esta las plazas y el bar. El ciber no se menciona como opción.

⁵⁶ Recién octubre de 2016 se derogó la resolución 1728/06 que había sido dictada por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires Felipe Solá en el año 2006 y se reemplazó por una nueva resolución (778/16) que habilita a alumnos/as y docentes a usar teléfonos celulares y otras tecnologías digitales como recursos pedagógicos didácticos, dejándolo a criterio de cada institución. Esto también levantó críticas ya que dejaba a cada escuela de la provincia responsable del acceso a los aparatos tecnológicos y a la conexión, lo cual agrandaría la brecha social ya existente generando nuevas desigualdades sociales.

quienes recontextualizan estos programas y/o planes estatales, a partir de apropiaciones donde despliegan una serie de tácticas (De Certeau, 1996) o “maneras de hacer” que resignifican los objetos sociales produciendo nuevos sentidos y prácticas. A lo largo de nuestras observaciones de clases y entrevistas pudimos constatar que el teléfono celular esté presente explícitamente en el aula - con prohibición o sin ella-.

La clase de matemática se da en el laboratorio. El aula es amplia y luminosa. Hasta hace poco pegado en el pizarrón había un cartel que decía que los celulares estaban prohibidos. Ya no está más. Los/as alumnos/as están sentados/as en bancos de a dos. Mientras la profesora explica el ejercicio que dio anteriormente en la evaluación, los/as estudiantes están en silencio. Hay un grupo de tres chicas que están mirando el celular de una de ellas. Dos alumnos están con los auriculares puestos y el celular en el bolsillo. Uno de ellos copia del pizarrón, el otro está mirando a la profesora. Se ven varios celulares en los escritorios juntos con la carpeta, biromes y calculadora científica. (...) un alumno se levanta y va hacia un enchufe para cargar su celular. Cuando la profesora termina la explicación en el pizarrón y les entregan las evaluaciones para que realicen la autocorrección solicita que guarden los celulares. Solo el grupo de tres chicas que estaban compartiendo el celular lo guardan (una de ellas se lo ponen en el bolsillo) el resto de los/as estudiantes no hace caso al pedido de la docente y esta sigue repartiendo los trabajos. En toda la clase no vuelve a mencionar el pedido (...). (24/5/2016)

Este fragmento del registro nos deja ver una práctica muy cotidiana dentro del aula: el uso del celular entre los/as estudiantes, y aunque existía aun una resolución que los prohibía ni estudiantes ni docentes la ponen en práctica. Franco estudiante de 5to. año, nos dice: (...) *vine para el colegio escuchando música y también escucho música en el aula, miro Facebook y WhatsApp. (19/8/16)*. Vanesa, compañera de curso de Franco, expresa: (...) *Me levanto a la mañana y veo si tengo algún mensaje o algo. Entro a las redes sociales. Desayuno, me visto y salgo para la escuela. En el camino no uso el celular, lo tengo guardado por miedo a que me lo roben. Cuando*

llego la escuela lo uso cuando estoy aburrida. Miro el WhatsApp o Facebook. (19/8/2016)

El uso del celular amplía los muros del aula, la trasciende, la expande, rompiendo sus límites. Estos/as jóvenes se mueven en dos mundos de experiencias diferentes pero que no son vividos como antagónicos, sino como continuos, convergentes y complementarios (Winocur, 2009), estableciendo con el uso del celular diversas relaciones espacio – temporales. Cuando les pregunté a Vera y Julia qué estaban haciendo con el celular a las 7.30 am en la clase de matemática, me respondieron:
J: Yo, por ejemplo, publiqué una foto y estaba viendo los “like”. A qué hora puedo llegar a tener más “like”.

V: Yo escucho música, hay personas que se concentran escuchando música. Las redes sociales se pueden usar en todo momento. Por ahí yo quiero tirar un tweet⁵⁷ ahora y ver los “like” (...) también te podés fijar las cosas que dicen, las que hacen, en todo momento podés hacer eso.

J: Hoy no podemos estar concentrados en una sola cosa, siempre hacemos varias en un mismo momento. Todo es más rápido. Podemos al mismo tiempo estar en Facebook, mandar un tweet y chatear, no hacemos una sola cosa y en la escuela lo mismo. Puedo mandar un WhatsApp o un tweet y estar siguiendo la clase de historia. (22/6/2016)

Los procesos de apropiación, como sostuvimos en el Capítulo II, hacen referencia a las resignificaciones o redefiniciones de sentido y usos que realizan los/as sujetos con relación a quiénes son y en qué contextos se hayan situados. Por lo general, la mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as coinciden que utilizan los celulares en el aula cuando están “aburridos” o quieren salir de ese entorno: para comunicarse con “otros” o para ver que están haciendo los “otros”. En esta comunicación o chateo lo importante no es contarse cosas sino estar en contacto con otros/as, a partir de una situación de aburrimiento. Estos/as jóvenes dicen aburrirse en la escuela. Esta categoría aparece en la mayoría de nuestras

⁵⁷ El Twitter es un microblogging, un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves de 140 caracteres llamados Tweets que se muestran en la página principal del usuario. Los usuarios pueden suscribirse a los tweets de otros usuarios – a esto se le llama “seguir” y a los usuarios abonados se les llama “seguidores”. Por defecto, los mensajes son públicos, pudiendo difundirse privadamente mostrándolos únicamente a unos seguidores determinados.

entrevistas vinculadas al uso del celular en el aula. Entonces muchos de los usos que los/as estudiantes dan a estos dispositivos tecnológicos se manifiestan como una forma de resistencia, tal vez al aburrimiento, como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa, en este caso, las acciones escolares. Como sostiene Rockwell (2011) son fuerzas que reaccionan al sin sentido de gran parte del quehacer escolar. El aula se expande, se extiende, se amplía en la búsqueda de un *nosotros/otros*, como una forma de resistencia, en una búsqueda hacia la conectividad (Berardi, 2017).

Yo también cuando estoy en clase uso el celular. Lo miro porque me aburre la clase... no es que encuentro la diversión, pero es salir un poco del plano del estudio, ver otra cosa. (...) Y el Face es lo que más uso. Cuando estoy aburrida me lo pongo a verlo. (Vanesa, 19/8/2016)

Entro a Twitter o Instagram cuando estoy aburrido. Twitter lo uso, pero no con mucha frecuencia. Solo chusmeo porque la gente escribe cualquier cosa. (...) Hoy cuando llegué (a la escuela), empecé con WhatsApp y terminé con Facebook. Estuve hablando con una amiga. Le contaba un sueño que tuve anoche. Habíamos arreglado para vernos el viernes y soñaba que me cancelaba. Habíamos dicho que no íbamos a cancelar... y entonces le estaba contando eso..." (Franco, 19/8/2016)

Mientras la escuela identifica límites, ordena el espacio y el tiempo y vincula a los/as jóvenes con pares- tanto desde la edad, desde la clase como desde el territorio-, los usos y sentidos que dan los/as jóvenes entrevistados a los/as dispositivos tecnológicos tienden a la expansión del aula, a la necesidad de la búsqueda y mirada de los/as "otros/as". El aburrimiento que manifiestan nos habla quizás de nuevas subjetividades, de nueva manera de ser y estar de los/as jóvenes, que no responde a la subjetividad pensada por la escuela. Lo producido en la experiencia cotidiana entre los/as jóvenes no encuentra un lugar, un habitar en la experiencia producida por la escuela. El aburrimiento se presenta como una situación (Corea, 2003) que indica que estos/as jóvenes no están producidos/as en una institución análoga a la escolar, sino en una institución que es radicalmente otra, que tiene otra lógica, otra gramática, donde la conectividad se manifiesta como forma vincular

(Berardi, 2017). En ese sentido, nos dice Corea⁵⁸, es importante no ver al aburrido desde el aula, sino operando, como usuario. Y como usuario no es aburrido, sino que esta hiperconectado. Es decir, el aula expandida, nos hablan de sujetos hiperconectados/s, atravesados por incertidumbres y por un mundo mediático que intenta transformar esas incertidumbres en certezas, en verdades, en opinión. Retomando los/as autores/as mencionados en el Capítulo II (Bauman, 2005; Canclini, 2012; Reguillo Cruz, 2000; Winocur, 2009; Morín, 2002) este habitar la escuela -pensada y construida aún desde la perspectiva de la sociedades industriales- entra en tensión con las formas de conocer y hacer desplegadas en las actuales sociedades postindustriales (Sibilia, 2013; Berardi, 2017). El habitar del aula hoy, se vuelve en un entrar y salir constante- símil a un zapping mediático- que trasciende el espacio y tiempo construyendo nuevas subjetividades que resignifican y transforman los procesos de producción de conocimiento de la modernidad. Esta tensión que mencionamos, aparece de forma significativa en nuestros registros, como veremos a continuación.

Algo característico del ámbito escolar es que los/as estudiantes cuentan con muy poca intimidad: cuando quieren ir al baño, por ejemplo, lo deben expresar frente a toda la clase, se los/as observa y condiciona en relación con sus vestimentas, sus rostros, sus cuerpos. Es muy habitual en los registros áulicos, como en nuestra propia experiencia docente, observar que preceptores/as y/ o docentes les realizan comentarios prescriptivos en relación con el uso de gorras, piercings, la forma de hablar, si llevan o no guardapolvo, si comen o beben en clase, la higiene, la vestimenta, entre otros aspectos, como también la “amenaza” permanente de confiscar determinados objetos que las/os docentes o autoridades del establecimiento consideren inapropiados. Veamos el siguiente fragmento de registro:

La clase de Historia está muy alborotada. Se escuchan muchos gritos y charlas varias entre diferentes estudiantes. La profesora ubicada al lado del pizarrón pide silencio. Las charlas continúan y varios alumnos/as

⁵⁸ Cristina Corea (2003) bautizo a su investigación sobre el deterioro de las competencias lectoescritoras en los/as jóvenes ingresantes a la universidad, como Pedagogía *del Aburrido*, ya que respondía a la idea de insistir en enseñar a un sujeto que tenía como síntoma el aburrimiento.

están jugando con el celular. En el fondo, en un banco alejado del resto hay dos estudiantes (Claudio y Alanis) ambos con auriculares puestos, sentados y realizando un juego con las manos. (...) Cuando la profesora logra captar la atención de los/as estudiantes, le pregunta a Alanis (que seguía con los auriculares y jugando con su compañero) sobre el tema que vieron la clase anterior. La alumna la mira sin responder. La profesora le repite la pregunta. Alanis se saca los auriculares y le dice que no tiene idea de lo que le habla. La profesora le pide que abra la carpeta. En el aula el silencio es casi total. Alanis le contesta que no la tiene, se la olvidó. La profesora, cambiando el tono de voz (más amable):” Qué pasa Alanis, por qué nunca traes los útiles para trabajar?” Alanis: (riendo) “nada, un tren pasa, ¿qué va a pasar?”. En ese momento entra la directora. Escucha la respuesta de la alumna. (...) Le dice a Alanis que no puede venir maquillada a la escuela, que se vaya a lavar la cara. La alumna se levanta y sale. (...) La directora sale con ella. (...). (20/8/2017)

Alanis vuelve al aula, con la cara lavada, se sienta en su banco, se pone los auriculares y se queda el resto de la clase conectada con su celular. Resiste, (Rockwell, 2011) intentando crear un espacio propio, un espacio de confidencialidad no permitida más allá de la aprobación de las autoridades, recreando un ámbito de intimidad como resultado de un proceso de desafío y oposición (Burbules y Callister, 2001). En este sentido, podríamos pensar que la utilización de los celulares en el aula no solo los/as comunica más allá del aula sino les da la posibilidad de generar intimidad, evadiendo o resistiendo al control escolar. Como sostienen Burbules y Callister el libre ejercicio de la comunicación y el intercambio de información por parte de los/as alumnos/as es considerado por los/as educadores, en general, como levemente subversivo. Este es un dominio en el que los/as estudiantes desafían de hecho el ámbito privado que se define para ellos/as. Desde pasarse notitas a escondidas, hasta los murmullos, los graffitis en los escritorios y /o baños – y ahora el uso que hacen de la tecnología digital- los/as niños/as y jóvenes siempre han tratado de eludir la vigilancia y de encontrar caminos alternativos para su comunicación e interacción. En este sentido, el celular se transforma en una

herramienta que las/os jóvenes utilizan para conectarse, encontrarse, resistir, cuestionar y ampliar su entorno. No obstante, parafraseando a Winocur (2009), la escuela, en los mismos márgenes que ella propicia, o en las complicidades que suscita frente a las exigencias del sistema, sigue siendo un espacio fundamental de socialización de las tecnologías digitales entre los/as jóvenes donde se producen intercambios significativos entre ellos/as mismos/as.

Saliendo del entorno: ¿o atrapados/as por la Red?

El triángulo que conformaban la familia, la escuela y el grupo de pares como fuentes primordiales de la socialización de los/as jóvenes adolescente fue intervenido en los últimos años por nuevas agencias del espacio social con funciones de subjetivación cada vez más fuertes y presentes (Urresti, 2008). Principalmente por los medios audiovisuales, en un principio la televisión para luego ocupar el lugar central las tecnologías digitales. Las subjetividades que van construyendo los/as jóvenes se dan en un entramado de relaciones, donde las cuestiones de clase, género y etnia se entretajan con preferencias, gustos, biografías, historias, dentro de un contexto sociohistórico específico. Hoy podemos decir que este entramado conforma una madeja de relaciones en donde los usos de las tecnologías digitales amplían la red de encuentros y vínculos. El aula se expande, pero también la familia⁵⁹ y los/as amigos/as:

I: ¿Y ustedes gracias a las redes sociales conocieron personas nuevas?

F: Sí, estoy de novio hace 4 meses. Era amiga de una amiga, nos conocimos por Facebook y después nos empezamos a ver...

I: ¿Cómo se conocen por Facebook?

F: Por amistad, mandas la solicitud, y empezamos a hablar. Y nos vimos y empezamos a conocernos mejor. Y hace 4 meses que estoy de novio.

I: ¿Se siguen comunicando por Facebook?

⁵⁹ En esta tesis no es nuestra intención analizar y problematizar la categoría *familia*, por lo cual la estamos tomando como una categoría social y no analítica (Cerletti, 2014).

F: No, ahora mucho WhatsApp. Y también hice muchos amigos que después nos conocemos en persona.

I: ¿Qué es lo que hace que establezcan un vínculo por Facebook?

F: Cosas en comunes, futbol, juegos, el trabajo....

I: ¿Vos, Vanesa, has conocido gente por Facebook?

V: Sí, por ejemplo, yo estoy de novia un año y medio, ya casi, y es muy raro... porque con él nos criamos (era sobrino de una tía mía) juntos, pero luego pasaron muchos años sin vernos. Y una vuelta me mandó una solicitud... y yo no sabía quién era porque ya no teníamos trato... y empezamos hablar por Facebook y bueno hasta que se dio. (...)

I: ¿Aceptan siempre las solicitudes de amistad?

V: No siempre no. Antes cuando era más chica y no entendía nada y si aceptaba. Ahora no. Y mi prima me decía “vos tenés que aceptar a las personas que más conoces, que tengas amigos en común” y ahí empecé a elegir. Lo primero que veo es cuántos amigos en común tenemos. Si tengo menos de 100 no acepto. Si son pocos no y después lo segundo que veo es la foto. Si tiene carita de chorrito, muchos piercings, villerito... no lo acepto.

(...)

I: Franco ¿Cómo es tu proceso de selección?

F: Yo no acepto a nadie. Llegué a un límite, ya tengo 4 mil... no acepto más.

(Vanesa y Franco: 19/8/2016)

Este fragmento de entrevista no solo nos habla de las trayectorias de los sujetos en relación con la apropiación de las tecnologías digitales, como también de los vínculos que generan a partir de estas, sino también nos sugieren como estas apropiaciones aparecen naturalizadas, enmarcadas en una serie de pasos a seguir “universales”. En la propia vivencia de los/as sujetos, los usos de los dispositivos digitales adquieren una cotidianidad que tienden a la naturalización y que son vivenciados desde la certeza. En otro momento de esta misma entrevista Franco manifiesta no acordarse como era “antes de las redes sociales, ni si tenía amigos. Sí, tenía amigos conocidos del barrio, pero después nada más. De ahí no salía”. Estas experiencias van constituyendo un conjunto de representaciones y sentidos

dentro de un ambiente “natural” pero donde ese “hacer” de los/as sujetos se encuentra dentro de límites y condiciones de una época (Achilli, 2017) que en sus prácticas cotidianas transforman, resisten o subvierten. Los sujetos- consumidores en sus prácticas cotidianas nos dice De Certeau (1996), modifican, fabrican y muchas veces subvierten lo producido desde los dispositivos de poder. No se distinguen, nos dice el autor, por producir productos propios sino por el arte de utilizar los que le son impuestos. En esta misma línea Franco Berardi (2017) nos dice que estos sujetos se comunican, pero medio de relaciones conectivas pre formateadas. Los usos que realizan estos jóvenes del teléfono celular y de Internet extienden y consolidan las redes de amigos/as- conocidos/as más allá del barrio y/o de la escuela, para sumergirse en una red de contactos que posibilita encuentros y reencuentros virtuales que luego, muchos de estos, terminan en reuniones *off line* previamente acordadas. Cabe aclarar que las redes de amigos/as-conocidos/as que entablan estos jóvenes, no están conformadas por perfectos desconocidos sino la mayoría de las veces terminan siendo amigos/as de amigos/as, parientes lejanos, personas que por diferentes motivos dejaron de ver, o también desconocidos que comparten gustos, ideas, preferencias y por esto mismo no los presentan como desconocidos sino como parte de su entorno o mundo sociocultural; como un “nosotros/as” que potencian los procesos identificatorios de estos jóvenes⁶⁰.

Ana: yo conocí un chico en un recital y hubo miradas... pero ni una palabra. Lo tuve al lado todo el tiempo y no nos animamos hablar y llegue a mi casa y me quede pensando toda la semana en el chico ese. Entonces se me ocurrió ir a la página del cantante del recital y publiqué “estoy buscando un chico que este vestido tal y tal, en la fila tal y tal” y no pasaron dos días que me llegó una solicitud de amistad y era el chico... resulta que no terminó bien porque tenía novia y era de La Plata (risas) pero es importante porque años atrás eso no podría haber pasado. (20-5-2015)

⁶⁰ El descubrimiento del “yo” es posible únicamente a través del descubrimiento del “otro” y a través del desciframiento de los vínculos entre uno y otro: del nosotros (Todorov, 2007). Este descubrimiento y desciframiento en estos nuevos contextos comienzan a ser mediados por las redes sociales creando distintas formas de configuración de subjetividades.

En otro momento de la entrevista Ana nos dice sobre Facebook: *Creo que es una especie de vicio, de entrar y chusmear lo que pone la gente. (...) la gente toma al Facebook como un diario... publica todo su día. "Estoy yendo a mi casa", "estoy comiendo tanto", "me fui a pasear" (...) es como que te enteras todo de todos... de todo el mundo. Yo antes publicaba una foto cada dos segundos y estados cada dos segundos (se ríe), después como que me fui calmando ¿Por qué? , me dije, tienen que saber todo lo que hago...*

Ana nos habla de un uso activo de las tecnologías poniendo en tensión, como dijimos antes, los espacios y tiempos del aula, de la familia, del barrio. Hay una búsqueda por parte de estos/as jóvenes de "salir", de "chusmear", de "ver que hacen los otros" para vincularse de esta forma con un "nosotros" produciéndose una autonomía personal más ampliada donde los/as jóvenes a partir del uso de las tecnologías digitales pueden acceder a fuentes de información múltiples y confrontar su propia realidad con otras diferentes y lejanas⁶¹. En eso consiste, nos dice Urresti (2008) la transformación del mundo de vida de los/as jóvenes y adolescentes: el uso de una tecnología comunicativa que tiende a ser ubicua y envolvente y la construcción de las "redes sociales" que ponen en contacto permanente y en tiempo real a miles de jóvenes conectados en redes de enorme extensión y complejidad. Vanesa nos dice:

(...) Te da intriga hablar con personas de otro lugar. (...) Hay una frase que dice "todo comenzó con una simple solicitud". (19/8/16)

En relación con esto último, cuando les preguntamos a varios/as jóvenes qué opinaban sobre la frase "sino no estás en las redes sociales no existís", nos contestaron:

V: No figuras, no saben de vos, no están pendiente de tu vida. Las personas que se cortan, que no tienen redes sociales, se vinculan, pero con muy pocas personas, se pierden situaciones.

⁶¹ Esta autonomía personal potenciada por las tecnologías digitales reemplaza la "tradicción" propia de la modernidad (Giddens, 1999), como veremos en el siguiente apartado, generando procesos de aceleramiento o *adicción o vicio* – como sostiene nuestros/as entrevistados/as-.

J: Y no sos popular, no te conocen...también estar en las redes te abre muchas puertas. Si no tenés redes sociales te quedas en tu entorno nada más, tu familia, la escuela, el barrio. La red te permite salir de ese entorno, conocer más gente, otras cosas...

V: Yo no hago nada... nada... soy lo más morsa que hay... entonces por las redes me vincule con un montón de personas que nunca hubiera imaginado.

J: La frase si no tenés redes sociales no existís es así...para mí. Nadie te conoce...Con las redes tenés posibilidades de ser alguien, de que te conozcan. Te crea vínculos también. para salir, amigos, para divertirte. (...) (22-6-16)

A: (...) *Creo que es un poco obvio, si todos pertenecen a la misma red que cuando uno salga se sienta como excluido porque es un modo de comunicación también y capaz estas cenando y dicen” viste lo que publico xx” y vos no estas al tanto porque no sabes... y te terminas haciendo uno para participar de todo eso. Te envuelve.*

V: Con el WhatsApp pasa que se espera que siempre se conteste... te dicen... estabas en línea y no me contestaste. Si no estás en WhatsApp no formas parte, no sos buen amigo.

A: Es una moda. Te excluyen si no estás. Ahora es saber quién es el más popular, quien tiene más “me gusta”.

Y: ¿qué es ser popular?

A: Es subir una foto y ver cuánto “me gusta” tenés. Te preocupas por los “me gusta” o por cuantos comentarios tenés. Si lo compartieron... cuántos amigos tenés. (20-5-15).

Estos/as jóvenes están en la escuela, en el aula, pero aun así sus experiencias escolares son desterritorializadas, son multilocales. Experiencias que actualizan y tensionan a la escuela, generando intersticios, espacios de resistencia y apropiación (Rockwell, 2011), Con el uso de las tecnologías digitales están comenzando a emerger nuevas formas de vinculación (Berardi, 2017; Sibilia: 2013) que nos hace no solo reflexionar sobre la agencia de los/as sujetos y sus tácticas frente a las estrategias dominantes sino que nos hace pensar en torno a las mutaciones en las formas de interacción social, donde la Red, en nuestro caso, organiza y formatea un modo estándar de comunicación. Las palabras de Ana, al final de la entrevista

son más que ilustrativas: “*La palabra te lo dice: red... es que no te podés escapar.*” (20-5-15).

En busca de la comunidad conectiva: ¿o de la certeza perdida?

Estos/as jóvenes que pertenecen a un sector social vulnerable, cuyos sostenes del hogar poseen trabajos manuales, precarios e inestables, utilizan sus celulares para mostrarse, para visibilizarse, para generar momentos de certezas en un mundo marcado por la incertidumbre (García Canclini, 2012). En estas tácticas de resistencias y resignificaciones que despliegan los/as estudiantes, fabrican nuevos usos y sentidos que tienden a su propia visibilización: ya sea afianzando sus lazos afectivos y sociales, ya sea saliendo del entorno para ampliar esos lazos. Desplegando y construyendo un sentido de comunidad que forma parte de los procesos de construcción subjetividades. El ciberespacio, nos dice, Melella (2016) acarrea la renovación de la idea de comunidad virtual como punto de pasaje de creencias y prácticas compartidas que vinculan a las personas, generando un cambio en el mismo concepto de comunidad que pasa del lugar físico a la red virtual. Las comunidades electrónicas, sigue diciendo la autora, son comunidades, por un lado, liberadas al no estar encadenadas a los límites espacio-temporales. Y, por otro lado, estas no dejan de relacionarse con lo local más que con lo global, fortificando las redes sociales existentes. Comunidades atravesadas y constituidas por las tecnologías digitales, en el contexto de una sociedad postindustrial, alejadas de aquella comunidad imaginada propuesta por Anderson⁶² producto de la modernidad. Estas tecnologías constituyen las experiencias de los/as jóvenes en sus vidas cotidianas y posibilitan, como venimos diciendo, la sensación de certezas frente a un panorama de incertidumbre, que en la vida cotidiana se expresa como

⁶² “(...) así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es *imaginada* porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas (...) pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (...) *limitada* porque incluso la mayor de ellas (...) tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones. (...) *soberana* porque el concepto nació en una época donde la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino (...) divinamente ordenado. (...) se imagina como *comunidad*, porque independientemente de la desigualdad y explotación (...) la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal (...). (Anderson, 1993: 23)

una conciencia “implícita” de los peligros⁶³ posibles que los medios de comunicación se encargan de actualizar permanentemente (Winocur, 2009). El teléfono celular facilita una cohesión imaginaria de los espacios seguros como la familia o los grupos de amigos donde supuestamente habitan las certezas y donde el “espacio público” deja de ser compartido (Bauman, 2005).

Veamos algunos extractos de registros de campo para analizar como el celular afianza los vínculos afectivos creando un sentido de comunidad:

I: ¿Qué hacen? ¿Para qué la usan las redes sociales?

V: Para comunicarme.

J: Para estar más al día de cómo están todos, o sea personas de nuestra edad.

V: Para encontrarnos, arreglar cosas... no tanto por Face sino por WhatsApp

I: ¿Con quien te comunicas?

V: Con amigos... familia...

I: ¿Amigos de acá de la escuela o de otros lados?

J: Tenemos un grupo de WhatsApp del colegio... y si hablamos por ahí también...y no sé.

V: Yo tengo muchos amigos que no son del colegio... y con ellos me comunico por WhatsApp... (...)

J: Es más fácil... ponele... quizás estas distanciado con alguien y es más fácil hablar por WhatsApp para saber cómo está, que hace, que no hace. Igual que por otras redes sociales. Ponele Twitter. Ahí te enteras no solo lo que hacen las persona o cómo están, sino que también te enteras de todo su entorno. Todo lo que pasa en el mundo. Te enteras de todo. Y también de las personas. Las personas ponen que hacen y cómo están.

En otro momento de la entrevista nos dicen:

i: ¿Ustedes hicieron amistades? ¿Conocieron gente nueva?

J: Sij, si

I: ¿Mantienen vínculos con esas personas?

⁶³ Peligros, que, a nuestro entender, tienen más que ver con la falta de trabajo, la inestabilidad económica, la falta de perspectiva hacia el futuro, la violencia tanto institucional como cotidiana, en especial la violencia de género, que con la inseguridad vinculada a la propiedad privada o a la persona.

V: Si...

(...)

V: *Yo, por ejemplo, hasta hace poco tenía novio, no me dejaba hablar con nadie y estuve un año así, y corte vínculo con todas las personas, Todas las personas, ni siquiera a mis compañeros les hablaba. Lo deje, ya hace un mes y medio lo deje... y entiendo que aciertas personas las perdí y no ... se puede recuperar cierta amistad, pero no el mismo vínculo, pero conocí muchísimas más personas de las que conocía antes, y esto es por la red social, puede recuperar amigos, no los mismos, pero otros pueden hacer. Me ayudo a recuperar vínculos, no con la misma persona, pero si con otros. (22/ 6/16)*

Tanto para Juliana como para Vera el teléfono celular les habilita la posibilidad de comunicarse especialmente con amigos/as, que no forman parte del entorno escolar, para saber que “están ahí” y cómo están. Estas jóvenes, como tantos otros/as entrevistados/as, hacen del uso del celular e Internet un “portal” para no solo reforzar los lazos ya creados sino para vincularse con un “nosotros/as”, generando así un sentido de comunidad, un lugar de encuentro propio y satisfacción y/o reconocimiento:

A: *(...) A mí me paso de usar Facebook para sentirme bien... saber que les gusta mis comentarios o mis fotos me hacía sentir bien.*

V: *Si, es como buscar todo el tiempo la aprobación del otro...no te dan atención en tu casa o en el cole te sentís una fracasada por ahí en Facebook te prestan atención...*

A: *(...) Para que los demás vieran que yo estaba bien. creo que tiene que ver con una especie de vacío... necesitas mostrarle todo el tiempo al otro que estas bien...creo que algo te debe faltar para publicar cada momento de tu vida... (20/5/2015)*

En las redes sociales se encuentran con otros/as, pero ese vínculo no está librado al acontecimiento, no se constituye como un acto creativo, sino que forma parte de un diseño, de un código que hay que cumplir, nos diría Berardi, y que -como

sostuvimos con anterioridad- se encuentra naturalizado entre los/as sujetos que participan. Veamos los siguientes fragmentos:

J: Yo en lo personal no soy de publicar estados y eso... sí público en Twitter, es decir cosas cotidianas como “si es verdad” ... o esas cosas.

V: Si, yo soy muy de tweet, soy de tirar tweets...

I: ¿Y qué es tirar tweet?

V: Tirar un tweet es twittear, es como tirar un estado en Face, pero se dice twittear... se entiende...

I: ¿Y cómo sería esa acción de twittear?

V: Ponele, vos entras a Twitter, pones algo, tiras un estado y aparece tu perfil y ahí están tus seguidores.

J: Es como mandar un mensaje, pero lo reciben muchas personas a la vez. Y lo que siempre se twittea, es decir, no sé, la posta y esas cosas, contar qué te pasa ponele...

V: Para que ese mensaje se lea más tiene que ser algo que les pasa a todos... es decir: “esto sé que les pasa a todos, pero nadie lo publicó y entonces lo publico yo y entonces es como que muchas personas se sienten identificadas y lo van a reiterar, re twittear es como compartir el mismo mensaje o la misma idea (...).

I: ¿Eso que les genera a ustedes si re twittean algo que ustedes publicaron? ¿Cuál es la expectativa de ustedes frente a eso?

J: Y es algo que a los demás le puede pasar también, alguien que se siente identificado con lo que me pasa... y de ahí, hasta podés hacer amistades... es como que coincidimos, justo estás pensando algo que yo pensaba, pero no sabía cómo decirlo.

V: Es como conocer a una persona, pero en una red social... a medida que va diciendo... a medida que va hablando, tirando esos tweets, fotos, vos conoces a la persona, no tanto como en la vida real, pero sabes cómo habla cómo piensa y su entorno.

J: (...) Yo por ejemplo en twitter tengo mis seguidores... a veces ponga cada boludez, lo admito. twitter es para poner la posta, así nomás. Para decir lo que uno

piensa de una, tirar palos... y nadie se puede quejar, es más anónimo. Es así. (22/6/16).

En estos extractos de entrevistas se puede identificar pasos a seguir, tipos de comentarios a publicar, expectativas deseadas. Como también en la explicación que nos dan Franco y Vanesa, sobre cómo se va avanzando en las relaciones personales desde Facebook a WhatsApp.

V: (...) el Face solamente se usa hasta que te mandan el número de WhatsApp, es así, y después seguís en WhatsApp... es así es la regla... siempre.

F: ¡Sí!

V: Creo que ahora las personas duran un día o dos hasta que te piden el número para hablar con vos por WhatsApp.

F: WhatsApp siempre es WhatsApp. Todo termina en WhatsApp. Y ahí empieza otra confianza... tenés mi número, de ahí podés sacar muchas cosas. Y ya es una conversación privada.

V: La mayoría de las veces seguís ese camino, no solo con los chicos que te gustan, sino con los amigos que te haces. (19/8/16).

Estas relaciones o formas de vincularse, que se presentan como pautadas y definidas es lo que Berardi (2017) denomina lógica conectiva: en donde el intercambio de mensajes parte de un punto en común de conocimiento convencional, traducido a estándares tecnológicos y a formatos que hacen posible la conexión⁶⁴. A diferencia de la esfera conjuntiva de comunicación donde los que intercambian el mensaje intentan descubrir qué es lo relevante para los/as participantes de la comunicación, no quedando claro el objeto común de interés y atención⁶⁵. Es el modo conectivo, que establece un tipo de entendimiento no basado en la interpretación empática del sentido e intenciones del otro, sino en la conformidad y adaptación de una estructura sintáctica, según Berardi, por lo cual la idea de comunidad, como un espacio de comunión y empatía, se tensiona encontrando límites.

⁶⁴ Los emojis del WhatsApp y/o los *memes* son ejemplos claro de esta idea. Son signos o símbolos pre establecidos para la comunicación y muy utilizados en estas aplicaciones digitales.

⁶⁵ Justamente, según Berardi, la comunicación consiste en arrojar luz sobre ese punto.

La conexión (...) requiere únicamente un criterio sintáctico de interpretación. El intérprete debe reconocer una secuencia y ser capaz de llevar adelante una operación que está prevista por la *sintaxis general* (o sistema operativo); en este intercambio de mensajes no hay margen para la ambigüedad ni tampoco es posible manifestar una intencionalidad por medio de matices. (p. 30)

Entonces, nos encontramos con jóvenes hiperconectados/as, buscándose y buscando a “otros/as”, tratando de generar espacios de certezas, afianzando lazos y creando nuevas relaciones en búsqueda de una comunidad, pero, a la vez, estos vínculos aparecen formateados y limitados por las tecnologías digitales que atraviesan la cotidianidad- y el cuerpo- produciendo y naturalizando nuevas experiencias. Berardi nos hablaría de una mutación antropológica, un cambio tecnocultural centrado en el desplazamiento de la conjunción hacia la conexión en la esfera de la comunicación humana, es decir, una digitalización de los procesos comunicativos. Sin embargo, estos campos –conjunción y conexión- no constituyen una oposición incompatible, sino que podemos pensarla en matices, en gradaciones. Los procesos de utilización (De Certeau, 1996) que los/as jóvenes dan al celular y a Internet, representan maneras de hacer que se encuentran en las prácticas cotidianas y que resignifican a los objetos sociales a partir de contextos específicos. Es decir, que los/as jóvenes “fabrican” o resignifican estos productos sociales a partir de quiénes son y en que contextos se encuentran. Y son estos procesos los que nos dan pistas no solo sobre el vínculo entre los/as jóvenes y la escuela, en relación con la producción de conocimiento sino sobre los jóvenes mismos como sujetos sociales y sus experiencias vividas. Sin embargo, como sostiene Winocur (2009) paradójicamente, las incertidumbres provienen de los mismos ámbitos donde se constituyen las certezas. En este mundo postindustrial aparecen nuevas dinámicas en la vida cotidiana que se encuentran, según Giddens (1999), en tensión entre la autonomía de acción y la compulsividad. En donde la tradición se ha retirado, las certezas del mundo moderno se comienzan a desdibujar para presentar un mundo más abierto, flexible e impreciso. La autonomía y la libertad reemplazan el poder oculto de la tradición con más diálogo y discusión y

donde se necesita tomar decisiones, pensar estrategias y elaborar tácticas. La cara oculta de la toma de decisiones, nos dice Giddens, es el aumento de las adicciones y compulsiones. Categorías como “vicio”, “adicto”, “adicción” aparecieron reiterativamente en nuestras entrevistas, por lo cual pensamos que el concepto trabajado por Giddens⁶⁶ nos sirve para comenzar a comprender esta “adicción” de la cual hablan nuestros jóvenes entrevistados, desde una perspectiva sociohistórica y como producto de los cambios y/o mutaciones de la sociedad actual. Cambios, que como ya venimos sosteniendo, generan transformaciones en las subjetividades configuradas a partir de los momentos de aceleración del capitalismo actual (Berardi, 2017)

A: Mayormente uso WhatsApp para contactarme con mi familia, si llegue bien, para que sepan dónde estoy. Hasta hace una semana atrás utilizaba Facebook, pero lo cerré porque sentía que malgastaba el tiempo... tengo que hacer los deberes o las cosas de la casa y estoy ahí todo el tiempo con el celular.

Y: ¿Facebook para qué lo usabas? ¿Qué hacías en el Facebook?

A: Creo que es una especie de vicio, de entrar y chusmear lo que pone la gente. (...) Lo utilizaba para todo lo que era derivado del arte, ponía me gusta a páginas de arte, de mandalas, Aparte había hecho una página de fotografía y la idea era conseguir “me gusta” y publicar mis fotos que se vayan difundiendo. Se pasa rápido el tiempo ... a veces pensás que es una hora y pasaron dos, tres.

I: ¿Sí?

A: A veces uno lo agarra para ver el inicio y terminaste estando un montón de tiempo...

I: ¿En el inicio vos que ves?

A: Lo que publican casi siempre los amigos... estados, saber que hizo aquel que hizo el otro, juntada de amigos. (...) la gente toma al Facebook como un diario... publica todo su día. “Estoy yendo a mi casa, estoy comiendo tanto me fui a pasear”. Es como que te enteras todo de todos... de todo el mundo.

⁶⁶ En este sentido, queremos aclarar que utilizamos a este autor para pensar estas categorías y complejizarlas con los aportes de Berardi y Sibilia, pero no forma parte de nuestro marco teórico más general.

I: ¿Ustedes publican esas cosas también o son más espectadoras de lo que publica otro?

A: Yo antes publicaba una foto cada dos segundos y estados cada dos segundo (se ríe), después como que me fui calmando, por qué, me dije, tienen que saber todo lo que hago...

(...)

I: ¿Cómo ven ustedes el uso general de las redes sociales?

A: Creo que depende de cada uno. Para mí el fin de Facebook es contactar gente que está lejos. Armar grupo. Pero creo que se arma una especie de adicción. No sé si es la red social. Creo que es la persona la que se hace adicta porque el fin de la red es bueno, contactarse con gente que no ves, que está lejos.

I: ¿y por qué te parecen que se hacen adictas? ¿Qué es lo que produce?

A: No sé... hay como una falta de privacidad. La gente pone todo.

V: Como que la gente llama mucho la atención por las redes.

I. ¿Por qué les parece que usan Facebook para mostrarse? ¿Ustedes lo usan para eso?

A: Antes si después como que no (...). (Ana y Virginia, 20/5/2015)

En otro momento de la entrevista, cuando les preguntamos qué publicaron últimamente en Facebook, nos dicen:

A: Escenas familiares, nos sacábamos una selfi todos juntos “Acá domingo en familia”. Voy a un recital “acá con mi mama viendo a Pink Floyd”. Todos los momentos de mi vida los publicaba.

Y: ¿Por qué te parece que todos esos momentos aparecían?

A: Porque creo que los quería mostrar para que los demás vieran que yo estaba bien. Creo que tiene que ver con una especie de vacío... necesitas mostrarle todo el tiempo al otro que estas bien...creo que algo te debe faltar para publicar cada momento de tu vida... si los vivís creo que los tenés que tener en mente, en recuerdos (...).

Ana, al final de la entrevista nos cuenta que cerró su cuenta de Facebook porque sentía que “le sacaba mucho tiempo”, a la semana siguiente me encontró en el patio de la escuela y me comentó, entre risas y complicidad, que ya tenía una nueva

cuenta de Facebook.” No *lo puedo evitar, es un vicio*”, me dijo y se fue abrazada a su amiga.

Franco, al igual que Ana y Virginia, habla de su vínculo con la tecnología digital como “adictivo”:

F: ... subo fotos... todo el tiempo. Estoy en clase me saco una foto y la subo a Instagram. Fotos más subo, de los que estoy haciendo: cuando estoy parado, cuando estoy acostado, cuando estoy en el baño, cuando estoy comiendo, cuando estoy en el trabajo.

I: ¿Por qué publicas eso?

F: Es como una adicción de subir fotos, amo sacar fotos, me gusta un montón, me gusta sacarme foto a mí, no a los demás y siempre subo fotos más.

(...)

F: No podría estar sin Facebook, no duro. Es una adicción

(...)

Y: Un día común cómo es para ustedes... a ver Franco contame vos. Te levantás a la mañana....

F: Duermo con el teléfono debajo de la almohada... no puedo estar lejos del teléfono. Me levanté y me fijé si tenía mensajes, le hablé a mi novia y me fijo los WhatsApp. Y vine al colegio escuchando música. También escucho en el aula... y WhatsApp y Facebook. (Franco, 19/8/16)

En estos extractos de entrevistas volvemos a encontrarnos esta idea fuerte que atraviesa nuestra investigación en relación a la emergencia de nuevas subjetividades producto de los nuevos vínculos que generan las tecnologías digitales en un contexto histórico marcado por una mutación antropológica (Berardi, 2017). Nos queda claro que las tecnologías digitales intervienen en los modos que lo/as jóvenes producen conocimiento, se divierten, se relacionan, afianzan o generan lazos de amistad y/o familiares y establecen estrategias de seducción. Estos/as jóvenes construyen su vida cotidiana y generan comunidades más allá de las limitaciones geográficas y temporales. Surgen, siguiendo a Winocur, como una fuente de consuelo, como un territorio imaginario para fijar el lugar amenazado por

la dispersión y la inestabilidad de los ámbitos más conocidos, “como un recurso para sostener, acercar y reinventar la presencia *los nuestros* y de *los otros*” (2009: 15). Estas comunidades- variables e inestables- están constituidas más por la necesidad que por el deseo, ya que se producen a partir de una relación conectiva, cuyo motivo es la búsqueda de certezas frente a un mundo conformado cada vez más por incertidumbres. Sin embargo, en la misma medida que el uso de las tecnologías digitales parecieran crear “certezas”, producen procesos de ansiedad e incertidumbre. Esta sensación de adicción o vicio que vivencian Franco, Ana y Virginia tiene que ver con la inestabilidad, versatilidad, precariedad y peligrosidad del mundo actual, es la “Caja de Pandora” de la cual nos habla Bauman y en la cual se busca refugio, intentando aminorar el aceleramiento del capitalismo actual pero que a su vez “hace que el mundo parezca *más* traicionero y temible y desencadena *más* acciones defensivas” (p.106).

.....

A partir de un enfoque etnográfico nos acercamos al campo para conocer y analizar los diversos usos y sentidos que los jóvenes construyen en torno a la tecnología digital. A partir de los cuestionarios, entrevistas, observaciones, charlas informales, de nuestra experiencia docente y el rastreo y análisis de las diversas producciones teóricas en relación a nuestra temática pudimos construir tres dimensiones de análisis para dar cuenta de los procesos de apropiación tecnológica: *aula extendida*, *salir del entorno* y *comunidad conectiva*. Estas dimensiones devinieron entre el ir y venir del campo a la teoría y viceversa, no se pueden aislar ni pensar de forma separadas ya que están fuertemente ligadas. Las tres dimensiones representan tácticas elaboradas por las/os jóvenes vinculadas a la resistencia (aula extendida), reapropiación (salir del entorno) y apropiación (comunidad conectiva). Resistir, ampliar el aula, buscar intimidad, salir del entorno, fabricar certezas, afianzar lazos, conectar comunidad, son aspectos que nos hablan de apropiaciones, de elaboración de tácticas por parte de los/as sujetos enmarcadas en procesos de intensos cambios en la sociedad (pasaje de la sociedad industrial a la posindustrial).

Estas dimensiones que representan los usos y/o sentidos que los/as jóvenes entrevistados les dan a las tecnologías digitales, nos hablan también de nuevas formas de relacionarse donde la digitalización de la sociedad avanza sobre las subjetividades. Estas nuevas formas de vincularse están basadas en formas conectivas donde prima la información y se generan a partir de modelos estandarizados, formateados, en la búsqueda de certezas en un mundo agobiado por la incertidumbre. En esta búsqueda, y a partir de comunidades conectivas, los/as jóvenes intentan enfrentar este mundo inestable, precario y peligroso que se les presenta, sin embargo, esta misma búsqueda y la posibilidad de autonomía que les brinda las nuevas tecnologías digitales les provoca situaciones de ansiedad y adicción. La necesidad de estar hiperconectados, de ser reconocidos por sus pares, de existir en la Red, de responder en todo momento y lugar, de dar o poner likes, de saber qué están haciendo los/as otros/as o nuestros seres queridos generan niveles de aceleración que produce más inestabilidad de la estabilidad que se espera lograr.

Primeras Conclusiones: Hacia nuevas problemáticas de investigación.

*“Aquí estoy siguiendo las huellas de aquellos que se fueron...
Estoy caminando por la senda que dejaron aquellos que se fueron...
Sigo el rastro de sus pisadas...
Las huellas de aquellos que se fueron están aquí...”*

Fragmento de un canto shamánico (Rex Gonzalez, 1977:3)

¿Qué uso le dan a los/as jóvenes a las tecnologías digitales? ¿Con qué finalidades? ¿En qué lugares y actividades las utilizan? ¿Qué lugar ocupa el celular e internet en sus vidas cotidianas y en sus vínculos familiares, amistosos y/o laborales? ¿El uso del celular, en los/as jóvenes, genera nuevos lazos o vínculos sociales o simplemente refuerzan los ya existentes? ¿Qué lugar ocupan las experiencias, usos y apropiaciones tecnológicas que realizan los/as jóvenes en los diversos procesos de subjetividades y qué configuraciones o entramados van tomando dichos procesos? Estas preguntas fueron guiando nuestro proceso de investigación y entretejiéndose en nuestra problemática. Algunos de estos interrogantes fueron desplegados y analizados en esta tesis y otros han quedado planteados a la espera de una nueva etapa de investigación.

Nuestra problemática consistió en conocer cuáles eran las apropiaciones que realizan los/as jóvenes en torno a las tecnologías digitales en contextos escolares. Partiendo del supuesto, por un lado, que en la actualidad la mayoría de los/as jóvenes son usuarios/as de por lo menos algún tipo de tecnología digital; y, por otro lado, de que solo es posible conocer y analizar los usos y sentidos que los/as jóvenes construyen en torno a la tecnología digitales, de forma situada. Es por esto, entre otras razones, que explicitamos a lo largo de la presente investigación, que elegimos el contexto escolar desde donde situarnos. Aclarando, no para analizar específicamente los vínculos entre la producción de conocimiento y las tecnologías digitales, sino para entender qué uso les dan los/as jóvenes a las tecnologías digitales, y qué tipo de apropiaciones realizan en esa experiencia; pensando a la escuela como un espacio heterogéneo y contradictorio, a la cual asisten jóvenes estudiantes que utilizan sus propios recursos culturales dentro de complejos procesos de apropiación, resistencia y subversión, generados en la misma escuela. (Rockwell, 1991).

Hablar de tecnologías digitales, nos interpeló desde nuestra disciplina- la Antropología- a pensar en los objetos y es por esto que planteamos algunos debates en torno a “lo material” desde un abordaje antropológico, entendiendo a los objetos como construcciones sociales, entramados en múltiples redes de relaciones que los definen continuamente, alejándonos de una esencialización y/o naturalización de sus características. Asumiendo, de esta manera, a la dimensión simbólica y las relaciones de poder como parte constitutiva de la transformación material de la naturaleza por el ser humano. La noción de materialidad nos permitió enfatizar y analizar los vínculos establecidos entre las personas, las cosas y sus contextos, así como las relaciones sociales que entre ellos median y los constituyen. Sin embargo, hoy nos encontramos con una noción de materialidad que está en plena mutación junto con las experiencias sociales propias de la era postindustrial, en donde con la universalización de la digitalización pareciera ser que sujetos y técnicas comienzan a fusionarse y la frontera entre lo material y lo inmaterial a desdibujarse. En relación a esto último, también abordamos debates teóricos y perspectivas epistemológicas desde la tecnología educativa que nos centraron en los/as sujetos y en la dimensión sociocultural e histórica, tanto de las personas como de las tecnologías digitales. Muchas veces lo que sucede en la escuela es vivido por los/as jóvenes como algo ajeno y externo a su mundo. En nuestro trabajo de campo esa vivencia se evidenció repetidamente. Como sostienen varios de los/as autores/as que trabajamos en esta tesis, la idea de inclusión digital se presenta con mayor fuerza en detrimento de la transformación de las prácticas de enseñanza, y a la vez, para pensar en ambas dimensiones es necesario pensar en los/as sujetos situados, que son los/as protagonistas de estas políticas educativas y de los procesos de enseñanza. Innovación tecnológica y diseños de enseñanza implican una mirada particular hacia los/as jóvenes, una perspectiva que se aleje de los esencialismos y nos permita entender las emergencias de nuevas subjetividades en una sociedad que se encuentra cambiando sus modos de dominación. Es decir, que para entender la configuración de estas nuevas subjetividades que establecen nuevas formas de hacer, pensar, conocer y relacionarse socialmente, es necesario comprenderlas dentro de los grandes cambios que se están dando en la sociedad contemporánea,

lo que Guilles Deleuze (1991) denominó: el pasaje de las sociedades industriales- o sociedades disciplinarias- a las sociedades postindustriales- o sociedades de control. En su *Posdata sobre las sociedades de control* (1991) Deleuze sistematizó las transformaciones sociopolíticas y económicas de fines del siglo XX a partir de las cuales se comienza a conformar un nuevo tipo de sociedad en base a nuevas formas de poder y saber.

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un “interior” en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias. (párr.3)

Estas sociedades establecen nuevas formas de dominación:

En la sociedad contemporánea, marcada por cambios rápidos y constantes, imperan ciertas técnicas de poder cada vez menos evidentes, pero más sutiles y eficaces (...) las sólidas paredes de aquellos edificios que vertebraron la sociedad industrial están agrietándose (...) pero surge una interesante paradoja: junto con esos duros ladrillos se disuelven también los límites que confinaban el alcance de las antiguas técnicas disciplinarias. En esa transición no solo hay ruinas; al contrario, muchos de esos mecanismos de antaño gana sofisticación, algunos se intensifican y otros cambian radicalmente. (Sibilia, 2013: 23)

En este contexto las tecnologías digitales adquieren una importancia central, generan nuevos ordenes informáticos y digitales, contribuyendo ubicuamente a la

producción de cuerpos y subjetividades del siglo XXI (Sibilia, 2013). Es, en el marco de estas transformaciones socio históricas, a partir del cual indagamos los vínculos que establecen nuestros/as jóvenes entrevistados con las tecnologías digitales, partiendo de las categorías de conjunción y conexión propuestas por Berardi (2017).

En relación a lo anterior, entendemos que las/os jóvenes se reconocen como tales, a partir de múltiples y complejas situaciones imposibles de aislarse y cosificarse. Es decir, que la juventud no es una esencia ni una condición biológica sino una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio social y cultural (García Canclini, 2012). Partiendo desde esta perspectiva y a partir de nuestro trabajo de campo, sostuvimos que las tecnologías digitales intervienen en los modos que los/as jóvenes se relacionan entre sí y con la sociedad en general; transformando las experiencias de sus vidas cotidianas y creando- como sostiene Winocur (2009)- nuevos sentidos que varían la vida cotidiana en sus aspectos más profundos. El teléfono celular se convierte en una fuente de certezas frente a la incertidumbre de la sociedad actual (Morín, 2002; Winocur, 2009; Canclini, 2012; Bauman, 2005). Sin embargo, también observamos en nuestro trabajo etnográfico, que el moldeado o formateo que las tecnologías digitales generan en los/as sujetos no se producen de forma directa, sino que los/as propios/as sujetos/as elaboran tácticas o resistencias a partir de las cuales se apropian de estos artefactos digitales dándoles diferentes usos y/o sentidos. Las dimensiones elaboradas en el campo y propuestas en nuestra investigación- *aula extendida*, *salir del entorno*, *comunidad conectiva*- nos hablan en esta dirección ya que nos permiten identificar los usos “no previstos” (Winocur, 2009), las “maneras de hacer” (De Certeau, 1996), las resignificaciones de los dispositivos digitales. La categoría de apropiación (Rockwell, 2011,1996, 1991,1985; Ezpeleta, 1985; Winocur, 2009) va en este sentido, complejizando las miradas sobre las prácticas y vidas cotidianas de los/as sujetos. El concepto de apropiación desde la antropología parte de una concepción de sujeto activo/a, con prácticas divergentes y contradictorias, situadas en un cotidiano histórico y heterogéneo. Apropiarse de las tecnologías digitales consiste en tomar su contenido significativo y hacerlo propio (Winocur).

El enfoque etnográfico nos permitió construir, entonces -a partir de los cuestionarios, entrevistas, observaciones, charlas informales, nuestra experiencia docente y el rastreo y análisis de las diversas producciones teóricas- las tres dimensiones de análisis, antes mencionadas, para dar cuenta de los procesos de apropiación tecnológica: *aula extendida*, *salir del entorno* y *comunidad conectiva*. Estas dimensiones devinieron entre el ir y venir del campo a la teoría y viceversa, no se pueden aislar ni pensar de forma separadas ya que están fuertemente ligadas. Las tres dimensiones representan tácticas elaboradas por las/os jóvenes vinculadas a la resistencia (*aula extendida*), a la subversión (*salir del entorno*) y a la apropiación (*comunidad conectiva*)⁶⁷. Rockwell (2011) nos propone pensar en tres procesos articuladores que caracterizan la relación educativa en la escuela: resistencia, apropiación y subversión. La resistencia se presenta como una fuerza activa, positiva, que de alguna forma abre camino, “que expresa su necesidad de aprender, de entender y de asociarse”, resiste al sin sentido y es una constante que está siempre presente (Rockwell, 2011: 11). La apropiación, como decíamos antes, es tomar el contenido de algo – que interesa- y hacerlo propio, modificarlo, resignificarlo- ya sea saberes, espacios y/o tiempos. “Si la resistencia es la fuerza que siempre se opone a la fuerza que se considera activa y la apropiación es la toma de espacios y tiempos no legítimamente asignados a estudiantes, ¿cómo se distingue la subversión? (...) es una irrupción de energía creativa (...)” (Rockwell: 2011: 15). Son momento en los cuales se trastoca, perturba, el orden establecido. Esta autora nos dice que la subversión es casi siempre un proceso que teje y amarra vínculos entre jóvenes reunidos muchas veces al azar, en una escuela, potenciando la solidaridad. Es un proceso social profundamente educativo y constructivo y no únicamente una oposición al orden establecido.

Ampliar el aula, buscar intimidad, salir del entorno, fabricar certezas, afianzar lazos, crear nuevos, conectar comunidad, vincularme con los otros, son aspectos que nos hablan de apropiaciones, resistencias y subversiones; de elaboraciones de tácticas por parte de los/as sujetos enmarcadas en procesos de intensos cambios en la

⁶⁷ La separación de estas dimensiones responden a una cuestión analítica. En el campo se presentan interrelacionadas como también las diferentes formas de apropiaciones.

sociedad. Estas dimensiones que representan los usos y/o sentidos que los/as jóvenes entrevistados les dan a las tecnologías digitales, nos hablan también de nuevas formas de relacionarse donde la digitalización de la sociedad avanza sobre las subjetividades. Estas nuevas formas de vincularse están basadas en formas conectivas donde prima la información y se generan a partir de modelos estandarizados, formateados, en la búsqueda de certezas en un mundo agobiado por la incertidumbre. Sin embargo, si hoy la conexión reemplaza a la conjunción (Berardi, 2017) como forma de relación y de entendimiento, ese reemplazo no es total ni absoluto, es parte de este proceso de cambios socioculturales del cual venimos hablando. La conjunción y lo conectivo, lo nuevo y lo viejo, lo digital y lo analógico, lo virtual y lo real, lo material y lo inmaterial, la certeza y la incertidumbre, todas estas aparentes oposiciones, en realidad son matices, trasfondos en los cuales se despliegan las diversas subjetividades que mutan y, a la vez, conviven con lo viejo y con lo nuevo. Creemos que siempre en lo anterior está el germen de lo nuevo. Si bien, hoy podemos hablar de jóvenes hiperconectados, versátiles y diversos, también podemos decir que estos mismos jóvenes habitan y transitan en y por una escuela que se originó en la era industrial, pero que intenta *aggionarse* a estos tiempos postindustriales implementando programas y planes que reivindican la inclusión digital. Nuestros/as jóvenes conviven en esos márgenes, son testigos/as de esta transición. Pero no caminan sobre las ruinas, sino resignifican, se apropian, resisten, intensifican o mejoran ciertos aspectos de esta sociedad contemporánea. Lo “viejo” no se borra del todo y lo “nuevo” se superpone en una especie de escritura obligada hechas sobre la textura de lo anterior, a la manera del papiro antiguo reescrito sobre las huellas de trazos borrados (Palimpsesto).

A lo largo del capítulo dos realizamos algunas reflexiones metodológicas en torno al trabajo de campo y al lugar que ocupamos en este como investigadoras. El *estar allí* fue lo que constituyó la esencia del trabajo de campo antropológico y la autoridad etnográfica a lo largo de la historia moderna de la disciplina. Con la introducción del concepto de reflexividad en las ciencias sociales, se entiende a los y las sujetos como productos de interacciones sociales. Tanto el investigador como los/as sujetos investigados/as son sujetos activos/as, transformadores/as que forman parte de un

mundo social, complejo y relacional. En este sentido el concepto de reflexividad nos lleva a pensar en nuestras propias trayectorias y condicionamientos sociales, políticos e históricos que forman parte importante de nuestro proceso de investigación. Vivenciar la reflexividad, como nos propusimos en ese capítulo, nos permitió transitar por nuestras experiencias formativas, dando pie a la reflexión sobre nuestros propios procesos de construcción de conocimiento. Y, asimismo poder transitar, de alguna manera, desde nuestra propia reflexividad a la reflexividad de nuestros sujetos de estudio. Así, se nos fue presentando a lo largo del trabajo de campo momentos de cercanía como de distanciamiento, momentos de extrañeza como momentos de familiaridad. La especificidad de nuestro objeto de estudio vinculado a las tecnologías digitales y las discusiones teórico y metodológicas en relación a la reflexividad en la investigación, nos llevó a repensar el enfoque etnográfico. Si la reflexividad de la población es el objeto del conocimiento del/a investigador/a y, el desafío en el proceso de investigación, es transitar de la reflexividad propia a la de los/as nativos/as (Guber, 2016), es en las etnografías virtuales (Hine, 2004; Winocur, 2013) en donde este transitar reflexivo se visibiliza. Ya que el/la investigador/a, si bien no puede conocer todas las prácticas de los/as usuarios/as, al menos podrá, por ejemplo, saber qué es ser un “usuario” en las redes sociales (Hine). Entonces, las etnografías virtuales nos abren nuevas preguntas en torno a los procesos de investigación y a la producción de conocimiento en el marco de una digitalización global. Si bien, por ejemplo, a lo largo de nuestra investigación no realizamos trabajo de campo “on line” -aunque se nos presentó como una posibilidad para una futura investigación- inevitablemente se nos presentó el interrogante de cómo sería realizar ese trabajo de campo en situaciones “on line”, es decir, en las interacciones de los/as jóvenes mediadas por internet, entendiendo a internet no solo como un artefacto cultural sino también como cultura.

Christine Hine sostiene que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. Es por esto que, para esta antropóloga, la etnografía es la metodología es ideal para investigar estas cuestiones, ya que permite explorar las complejas interrelaciones que existen entre las tecnologías, los/as sujetos y los contextos. Una etnografía virtual puede

observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. (...). El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella. (2004: 13)

En relación a esto podemos sostener que la reflexividad es una forma estratégica, un método para interrogar el campo de trabajo y que plantea al propio conocimiento etnográfico como una construcción social. Es decir, construimos vínculos de investigación con las personas en los diferentes contextos que interactuamos, tanto en el proceso de trabajo de campo, como en el proceso de escritura de la investigación. De la misma forma, que a la hora de elaborar nuestro diseño de investigación, realizamos un recorte de la realidad -seleccionamos a los y las sujetos, definimos los contextos y planteamos las estrategias metodológicas-; lo mismo sucede a la hora de la escritura -seleccionamos, acotamos e identificamos- como también, elaboramos estrategias de familiarización o distanciamiento que depende de lo que asumamos como familiar o extraño para los/as lectores/as (Hine, 2004)

El enfoque etnográfico, al tener un carácter localmente situado, nos posibilita investigar en profundidad los usos y sentidos de las tecnologías digitales, por lo cual creemos que es necesario repensar la etnografía desde los aportes de la etnografía virtual. Esta última cuestión, se nos presentó como una futura línea de investigación. La masificación creciente de las tecnologías digitales como la ubicuidad de Internet y las redes sociales en la vida cotidiana, nos obligan como científicos/as sociales a repensar y complejizar tanto los enfoques teóricos conceptuales como los metodológicos para abordar las problemáticas y vínculos que se producen entorno a las tecnologías digitales y a los procesos de subjetivación social. Preguntándonos

acerca de las implicancias de considerar los diferentes dispositivos tecnológicos como fuentes de información o como instancias de producción de conocimiento, sus usos y apropiaciones en el proceso de investigación⁶⁸, la complejización de los vínculos entre el investigador y los sujetos del campo, entre otros temas. Las relaciones sociales que se construyen a partir del uso de Internet y de las redes sociales, que se presentan cada vez con mayor fuerza en nuestras investigaciones, nos abren nuevos campos de análisis en el ámbito de la metodología cualitativa, en particular, y en los procesos de producción de conocimiento en general.

Transferencia de Resultados.

Toda investigación involucra acciones de cambios, de transformaciones de la realidad, es por eso que a lo largo de nuestro proceso de investigación no solo hicimos públicos nuestros avances y resultados, sino que, también intentamos construir instancias de reflexión y compromiso. Los resultados como los diferentes avances de la investigación se hicieron públicos, en diversas instancias académicas como Congresos, Jornadas, Encuentros y publicaciones como también en los equipos de investigación de los cuales formamos parte⁶⁹; a su vez las instancias de reflexión y análisis también se desplegaron en seminarios⁷⁰ temáticos. Asimismo, en la escuela que realizamos el trabajo de campo- y a pedido del equipo de conducción- realizamos talleres para estudiantes sobre uso de las redes sociales junto con otros/as docentes y, también, formamos parte del Consejo Institucional de

⁶⁸ La antropología de la Red y en la Red, diría Winocur (2013).

⁶⁹ "Tecnologías digitales, subjetividad y producción de conocimiento. Aportes epistemológicos y metodológicos desde la Antropología." Directora: Gimena Perret. FILO: CyT. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.2018-2020. "Problematizando supuestos metodológicos en Antropología: el uso de dispositivos tecnológicos en la investigación social" Directora: Verónica Lía Zallocchi. Programa de Reconocimiento Institucional (PRIG) Res. Nro. 2830/16. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2015-2018.

⁷⁰ Profesora Adjunta del Seminario "Problematizando nuestras prácticas de investigación: el lugar del campo, la subjetividad y las nuevas tecnologías en la producción de conocimiento" Primer cuatrimestre 2019, carrera de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Integrante del equipo docente del Seminario "Problematizando supuestos metodológicos en Antropología". Dra. G. Perret. Segundo cuatrimestre del 2013, carrera de Ciencias Antropológicas y carrera de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Convivencia desde el cual colaboramos en la elaboración del Acuerdo Institucional de Convivencia, específicamente en lo referido al uso de tecnología digital en la escuela. En este sentido, creemos que lo abordado en esta investigación aportó una serie de reflexiones entre los/as sujetos que formaron parte de dicho proceso y nosotras en relación no solo al uso de las tecnologías digitales sino a las diversas concepciones en torno a los jóvenes y a la producción de conocimiento crítico.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir el oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ACHILLI, E. (2017). "Enseñar antropología. Una introducción." En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.), *La Enseñanza de la Antropología*, (pp. 15-27). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- ACUTO, F y FRANCO SALVI, V. (2015). Introducción. Arqueología y Mundo Material. En Acuto y Franco Salvi (Editores), *Personas, Cosas, Relaciones. Reflexiones arqueológicas sobre las materialidades pasadas y presentes*. Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala.
- AGUILAR FORERO, N. (2017): Ciberactivismo y olas de agitación comunicativa. Consideraciones etnográficas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, nro. 59, pp. 23-48. Quito, Ecuador.
- AQUINO MORESCHI, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, año 28, número 80, 259-278.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2005). Refugiarse en la caja de Pandora o miedo y seguridad en la ciudad. En *Vida Líquida*, (93-107). Barcelona: Paidós.
- BERARDI, F. (2017). Introducción: Concatenación, conjunción y conexión. *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*, (15-36). Buenos Aires: Caja Negra.
- BOURDIEU, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES y CALLISTER (2001). Vigilancia e intimidad: ¿puede la tecnología proteger lo que quita? En *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, (197-220). España: Granica.

- CANCINO SALAS, R. (1999). Perspectivas sobre la cultura material. *Laboratorio de Desclasificación Comparada- Anales de Desclasificación*, vol. 1, número 2, 1-20.
- CERLETTI, L. (2014). Sobre los sujetos: escolarización, experiencias familiares y trayectorias. En *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja* (cap. 4). Buenos Aires: Biblos.
- DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DELEUZE, G (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*, Tº 2. Montevideo: Nordan.
- DE PABLOS PONS, J. (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. En De Pablos Pons (Comp). Cap. 1 y 2. Málaga: Aljibe.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994): Currículo y tecnología educativa. *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*. México: ILCE. <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2608&db=&ver=>
- ESTALELLA, A. Y ARDÉVOL, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de Internet. *Forum Qualitative Social Research* [https://www.academia.edu/704866/%C3%89tica de campo hacia una %C3%A9tica situada para la investigaci%C3%B3n etnogr%C3%A1fica de internet](https://www.academia.edu/704866/%C3%89tica_de_campo_hacia_una_%C3%A9tica_situada_para_la_investigaci%C3%B3n_etnogr%C3%A1fica_de_internet)
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell e Ibarrola (Comps), *Educación y clases populares en América Latina*, (pp.195-215). México: IPN, DIE.
- FEIXA, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FEIXA, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y Ciudad N° 18*, Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (pp 07-18). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- FRATTA, B., PERÉZ, L., PERRET MARINO, G. Y ZALLOCCI, V. (2014): *Repensando el campo en Antropología. Cuadernillo de Trabajo nro. 1*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- GALLART, M.T. (1994). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación. En *Métodos cualitativos II. La práctica*

de la investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Disponible en: http://www.terra.edu.ar/biblioteca/15/15MIS_Gallart_Unidad_5.pdf.

- GARCÍA CANCLINI, N. (1991). ¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual. *Revista Alteridades*, nro. 1, pp. 58-64.
- GARCIA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCIA CANCLINI, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Revista Pensamiento Latinoamericano*, nro.3, 3-16.
- GARCIA CANCLINI, N. (2012). Introducción: De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En García Canclini, Cruces y Castro Pozos (Coords.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. (pp 4-23). Barcelona: Ariel.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa; México.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUBER, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HELLER, A. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.
- ILCE, DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA (1993). Tecnología Educativa: apuntes sobre su campo de acción. En Revista *Tecnología y Comunicación Educativas*. Nro.21. <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2279>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2017). Acceso y uso de Tecnologías de la información y Comunicación. Informes técnicos. Vol. 2 nro.1.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2015). Encuesta Nacional sobre Acceso y Usos de Tecnologías de la Información y Comunicación (ENTIC).
- LANDA, C Y CIARLO, N. (2016). *Tecnología, cultura material y materialidad. Una revisión de las aproximaciones conceptuales a las actividades del ser humano y sus producciones materiales en Ciencias Sociales*. Texto de lectura para la cátedra de Antropología (Spota) del CBC. UBA.
- LAURROQUÉ, D. (2017). Institucionalizar las políticas de inclusión digital: los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada. En *Polis. Revista latinoamericana*, nro.48.
- MAGGIO, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el Modelo 1 a 1 en Argentina. En *Revista Campus Virtuales N°1. Revista Científica de Tecnología Educativa*.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MALDONADO, M. (2004). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- MALINOWSKI, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental. Un Estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Planeta.
- MELELLA, C. (2016). Asociaciones de migrantes andinos en la Web. Relevancia de redes virtuales en el establecimiento de lazos comunitarios. *Cadernos de Comunicacao*, 1-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5902/2316882x17632>
- MELELLA, C., PERRET MARINO, G., ZALLOCCI, V. (Julio, 2016): Reflexiones epistemológicas y metodológicas para pensar los vínculos entre los dispositivos tecnológicos y la producción de conocimientos en Ciencias Sociales. *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, Instituto de Ciencias antropológicas*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- MENÉNDEZ, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

- MINISTERIO DE CULTURA DE LA NACIÓN, (2013). Encuesta de consumos culturales y entorno digital. Computadora, internet y videojuegos. (SinCA).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. <http://portal.educacion.gov.ar/>.
- MILLER, D. (2005): Materialidad: Una introducción. En Miller (Ed.) *Materiality*, pp 1-50. Durham, NC: Duke University Press, (Traducción: Andrés Laguens, 2009).
- MORDUCHOWICZ, R (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós
- MORIN, E., CIURANA, E. y MOTTA, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre*. Salamanca: Universidad de Valladolid.
- PADAWER, A (2007): Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. En *Kairos: Revista de Temas Sociales*, v. 14, San Luis.
- PADAWER, A. (2010): Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. En *Horizontes Antropológicos*, año 16, n 34, p. 349-375, Porto Alegre.
- PADAWER, A.; RODRIGUEZ CELÍN, L. y GRECO, J. (julio, 2014): Ser del monte, ser de la charca: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noroeste argentino. *XI Congreso de Antropología Social, Rosario*.
- PÉREZ DE MICOU, C. (2006). Los artefactos...y el cristal con que se miran. En Pérez de Micou (Ed), *El modo de hacer las cosas. Artefactos y ecofactos en Arqueología* (pp. 7-20). Buenos Aires: FFyL. UBA.
- PERRET, G. (2009). La teoría antropológica y el estudio de la técnica. Una aproximación crítica. En *Revista Espacios*, n° 40. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 26-31.
- POLONIATO, A. (1994). Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis. *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de la*

<http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2592&db=&ver=>

- REGUILLO CRUZ, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación*, n1. [ooks.google.com.ar/books?id=zhnelZgskK0C&pg=PA28&lpg=PA28&dq=rockwell,+elsie+la+apropiacion&source=bl&ots=vRQrUR_uvR&sig=el470_41y7jUQU](https://books.google.com.ar/books?id=zhnelZgskK0C&pg=PA28&lpg=PA28&dq=rockwell,+elsie+la+apropiacion&source=bl&ots=vRQrUR_uvR&sig=el470_41y7jUQU)
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán y Neulfeld (coords), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela (27-50)*. Buenos Aires: Biblos.
- RODRIGUEZ de PAZ, A. (2013). Los jóvenes hacen un uso superficial de las nuevas tecnologías. En “*La Vanguardia.com*”. <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130104/54358806590/jovenes-tienen-uso-superficial-nuevas-tecnologias.html#ixzz39Syc6ZvR>
- RUSCELLI, V. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Entre “los espejos de colores” y el fatalismo, la tercera posición: las prácticas con sentido pedagógico atravesadas por las tecnologías. En *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILIA, P. (2013). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SCHEPER-HUGHES, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.

- SINISI, L. (2005). La relación *nosotros- otros* en espacios escolares “multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neulfed, M.R. y Thisted, A. J. (comps), “*De eso no se habla...*” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- SINISI, L. (2009). Un estudio sobre el programa de fortalecimiento institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media. Argentina, Brasil, España*, OEI: Santillana, 53-89.
- SIRVENT, MT. Material de Cátedra. Consignas para la elaboración del prediseño del proyecto de investigación. Disponible en http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/grilla_p
- SIRVENT, MT. Material de Cátedra. Cuadro comparativo de lógicas. Disponible en http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/cuadro_logicas.htm
- SZULIK, D. y KUASÑOSKY, S. (2008). Jóvenes en la mira. En Margulis, M. (editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IPE Unesco, Buenos Aires.
- TOBOSO, M. (2014). Perspectiva axiológica en la apropiación social de tecnologías. *Revista Iberoamerica de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, v 9, n 25.
- TODOROV, T (2007). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- URRESTI, M. (2008). Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En Urresti (Ed), *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet* (pp 13-65). Buenos Aires: La Crujía.
- VELASCO y DÍAZ de RADA (1999): *La Lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.
- WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.

- WINOCUR, R. (2006) Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. En *Revista Mexicana de Sociología* 68, nro. 3 (551-580).
- WINOCUR, R: (2013): Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline. Diversidad y perspectiva del actor: compromisos claves en cualquier etnografía de lo “real” y de lo “virtual”. *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, nro. 23, 7-27.
- ZALLOCCHI, V. (2007). Jóvenes, estereotipos y escuela, ponencia publicada en el CD de la *Primer Reunión Nacional de investigadores en juventudes* (ISSN 1851-4871). Buenos Aires.
- ZALLOCCHI, V. (2013). Entre lo Disciplinar y lo Tecnológico: Análisis de un diseño educativo. Manuscrito inédito. UBA.
- ZALLOCCHI, V. (diciembre, 2017). Las apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos de escolaridad. *XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)*, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Misiones, Argentina.
- ZALLOCCHI V. (octubre, 2018). Las apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos de escolaridad: entre la táctica y la estrategia. *Primer Congreso Regional de Educación de Escobar “Modos de habitar la institución educativa: de la institución- lugar a la apropiación del espacio educativo.”* Dirección General de Educación de Escobar, Polo de Educación Superior e Instituto Superior Municipal de Educación Superior y Técnica. Ing. Maschwitz.
- ZALLOCCHI, V. (noviembre, 2018). En búsqueda de la Comunidad: Apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos escolares: algunos aportes teóricos-metodológicos. *IX Jornadas de Investigación en antropología Social Santiago Wallace*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Anexo

Datos estadísticos utilizados en nuestra investigación

Según los datos recabados durante el 2017 a través del Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la información y Comunicación (MAUTIC)⁷¹ se registró que el 64,3% de los hogares urbanos tienen acceso a computadoras y el 75,9% a internet. Además, los datos muestran que, en la Argentina, 8 de cada 10 personas emplean teléfono celular y 7 de cada 10 utilizan internet. El 81,2 % de la población total mayor de cuatro años utiliza teléfono celular, el 44,8 % usa computadoras y el 74,3% tiene acceso a Internet. Entre las variables trabajadas por el MAUTIC, la edad es una de las que muestra mayores variaciones en relación con el uso tecnológico. Los grupos de edad presentan diferencias importantes entre sí. Se registra el mayor uso de Internet en los grupos comprendidos entre los 13 y los 29 años; 9 de cada 10 personas de esas edades lo utiliza (entre el 89,1% y 89,2% de la población). El teléfono móvil resulta ser la tecnología de uso más extendido para la población joven y adulta. Utilizan celular 9 de cada 10 personas de 18 a 64 años. Más de la mitad de los adultos mayores de 65 años y más usan esta tecnología; en promedio, la usan 6 de cada 10 personas de este rango etario. En la mayoría de los grupos de edad (de 18 años en adelante) se utiliza más el teléfono móvil que la computadora e Internet. Los niños, niñas y adolescentes entre los 13 y los 17 años son los que más usan computadora. Entre los 18 y los 29 años, las personas hacen mayor uso del teléfono celular (94,8%) que los demás grupos etarios.

Según la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (ENTIC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) durante el 2015, la televisión sigue siendo la

⁷¹ Encuesta elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

tecnología con mayor presencia en los hogares argentinos, seguida por el teléfono celular. El 67% de los hogares del país tiene acceso a una computadora y el 61% a Internet. La información recabada muestra un claro incremento en el acceso hogareño a una computadora y a internet, en relación a lo analizado durante el año 2011. Este incremento se debe a la existencia del Programa Conectar Igualdad que fue llevado a cabo en todo el país entre los años 2010 y el 2016. En términos generales, según los datos 7 de cada 10 personas en la Argentina utilizan una computadora o Internet y casi 8 de cada 10 emplean el celular. En cuanto al acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a nivel regional los datos recabados por el ENTIC posicionan a Argentina y Uruguay como los países de la región con mayor acceso a Internet (61,8% y 64,7% respectivamente). Esto también se puede apreciar en el caso del porcentaje de hogares urbanos con disponibilidad de computadora donde Argentina y Uruguay se destacan sobre México y Brasil. Otro dato a mencionar, es que el acceso a la telefonía celular es mayor que el acceso a la telefonía fija, esta diferencia es notoria, por ejemplo, en la Argentina es de 27,2 puntos porcentuales a favor de la telefonía móvil y en Brasil es de 55 puntos.

Si bien, según el informe del ENTIC se dio un crecimiento entre el 2011 y el 2015 de acceso a computadoras en los hogares argentinos, sigue siendo la telefonía móvil la que se lleva los porcentajes más altos de acceso (89,9 %) y uso (78,2%). En los Partidos del Conurbano Bonaerense, territorio donde se lleva a cabo nuestra investigación, el 87,3% de los hogares tienen acceso al celular, el 63,3 % poseen una computadora y el 57,2 % tienen disponibilidad de internet. En cuanto al uso de estos bienes, el 73,1% de los hogares utilizan el teléfono celular, el 62,1% la computadora y el 60,3% internet. (ENTIC, 2015).

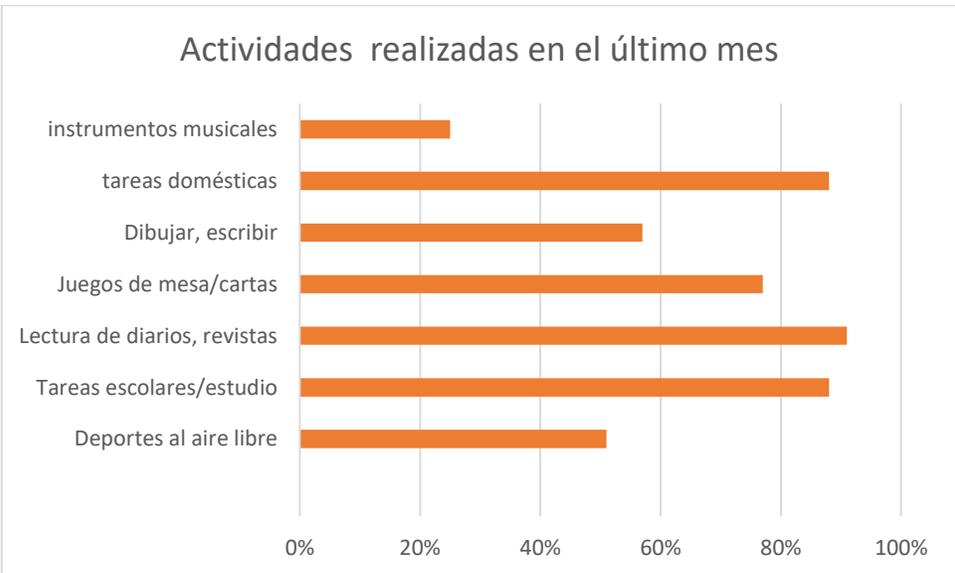
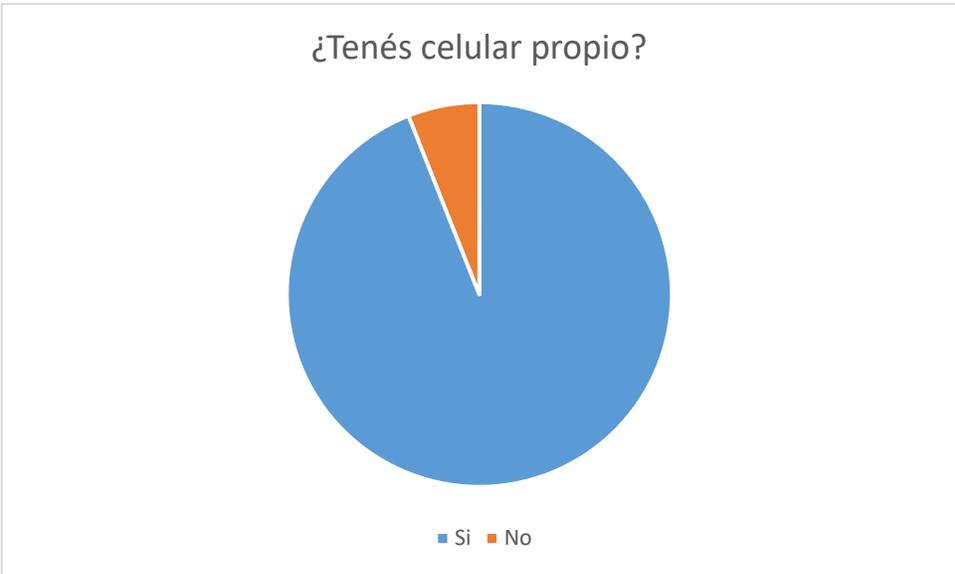
Según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital 2013 (SinCA), el 61 % de los/as argentinos/nas declaran tener conexión a Internet en su hogar y el 65% tiene la costumbre de utilizar este servicio. Casi 9 de cada 10 menores de 30 años suelen utilizar Internet, aunque no tengan conexión en su hogar. Entre los 30 y 49 años disminuye el uso de internet hasta un 70%, cayendo abruptamente a partir de esa edad. En relación al nivel socioeconómico y la

conectividad en el hogar, por un lado, y el uso de internet por el otro, se observa una caída constante de los valores hacia los sectores de menos recursos. La diferencia en cuanto a conexión y uso de internet entre la población de NSE bajo y la de NSE alto es de aproximadamente tres veces (SinCA, 2013). Otro dato interesante que nos brinda esta encuesta nacional, es que es la computadora el dispositivo por excelencia que usan los argentinos para acceder a internet, siendo el celular el dispositivo mencionado como segunda opción de acceso a internet. Estos datos se contraponen a la información que recabamos a partir de nuestras encuestas y entrevistas, en donde la mayoría de los jóvenes utilizan al celular como dispositivo principal de conexión a internet. Hay que tener en cuenta que la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital se realizó durante el primer semestre del 2013, momento en que estaba en auge el Programa Conectar Igualdad el cual influyó positivamente en el acceso de la computadora. En relación al nivel socioeconómico también se puede observar una brecha en cuanto a acceso de los dispositivos, la computadora está relacionada con un nivel alto de poder adquisitivo mientras que el celular aparece más parejo entre clases. En relación a los lugares en donde los jóvenes (12-17 años) se conectan a Internet aparece el hogar como primer lugar, seguido por la casa de amigos/ familiares, en tercer lugar, la escuela, y último lugar están los cibernets, bares y plazas. El trabajo aparece como segunda opción en jóvenes entre 18 y 29 años. Si bien el nivel socioeconómico condiciona el lugar de acceso, el hogar sigue siendo el lugar privilegiado de conexión para todos los sectores sociales. Otros datos que nos brinda el SinCa centrales para nuestra investigación se refieren a las actividades que se realizan en internet. Las actividades más frecuentes que realizan los/as argentinos en internet son, en primer lugar: usar redes sociales, chequear mails, oír o bajar música, chatear, informarse. Menos frecuentes, mirar o bajar películas, leer o bajar libros, entre otras. La edad es un factor determinante en las actividades realizadas en la red. El informe nos dice que los menores de 30 años realizan muchas actividades de manera frecuente, mientras que los mayores de esa edad bajan la intensidad de actividades y frecuencia. Los jóvenes menores de 30 años, en especial menores de 18 años, usan redes sociales, escuchan y/o bajan música, miran y/o bajan películas

mucho más intensamente que otros grupos etáreos. Los videojuegos es una actividad que realizan el 56% de los menores de 18 años de forma frecuente. Otro dato que resalta es que 7 de cada 10 menores de 18 años usan habitualmente internet para hacer tareas de la escuela. Los sitios web más visitados por la población encuestada son Google y Facebook, quedando en tercer lugar YouTube con un porcentaje muy bajo. Siendo este último un sitio más visitado por los varones y por los sectores sociales medios y bajos. Los/as jóvenes utilizan principalmente Facebook, pero también mencionan otras como Google y diversas opciones de correo electrónico, pero en muy bajos porcentaje.

Datos elaborados a partir de los cuestionarios.



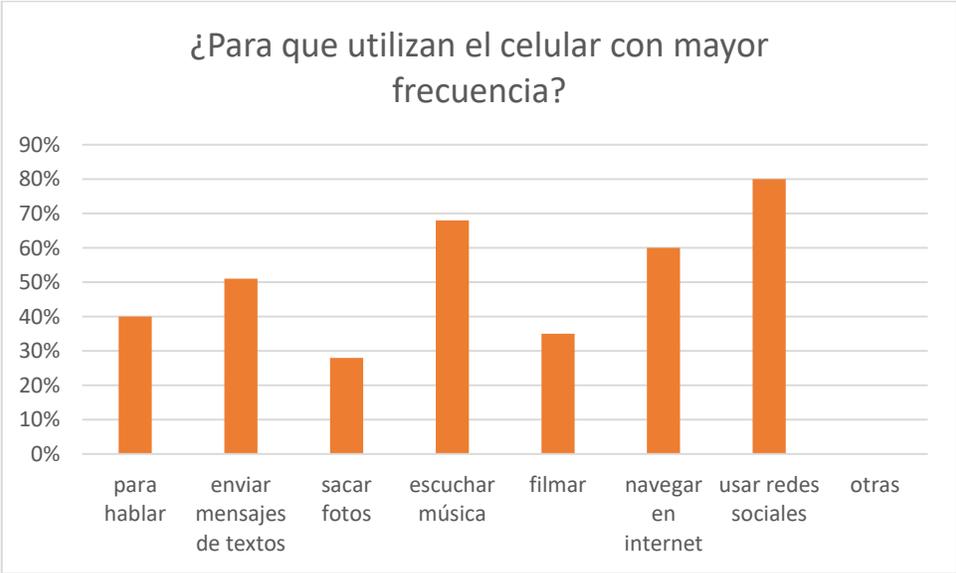


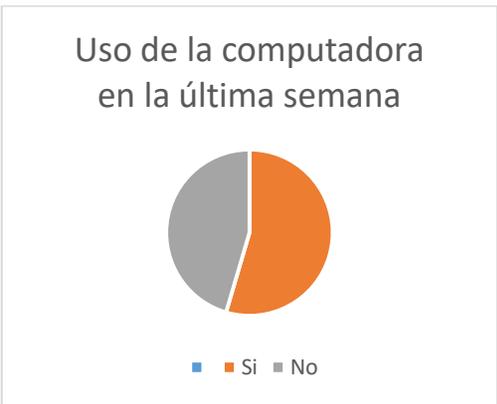
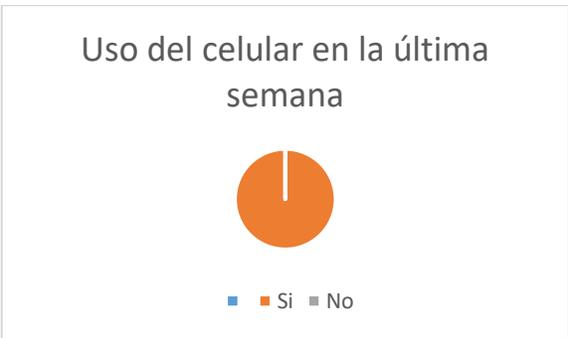
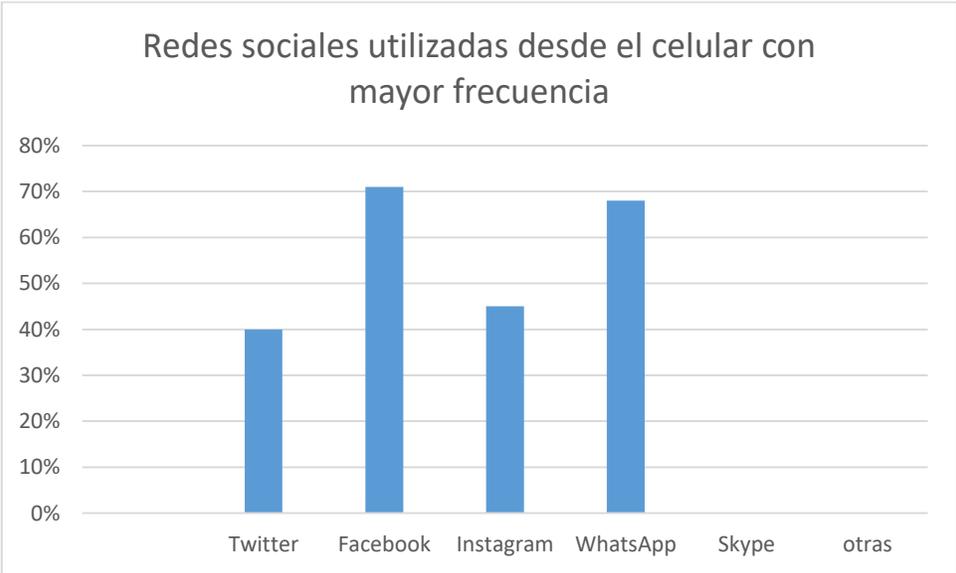
De estas actividades que realizaron el último mes el 80 % dice haber utilizado un dispositivo tecnológico: el 80 % utilizó el celular, mientras que el 20% utilizó la computadora. Tanto en las tareas escolares como en las tareas domésticas es donde más han utilizados estos dispositivos.

Si bien la televisión es aún el aparato tecnológico con mayor presencia en los hogares, es el celular el que es utilizado con mayor frecuencia, es decir, todos los días. Siguiendo en segundo lugar la Tv. Según en cuestionario realizado, el 94% de

los hogares de los/as jóvenes entrevistados poseen computadora (entregadas por el PCI). Sin embargo, solo el 5,7% manifiesta utilizarla todos los días, el 34% dicen usarla nunca o rara vez.

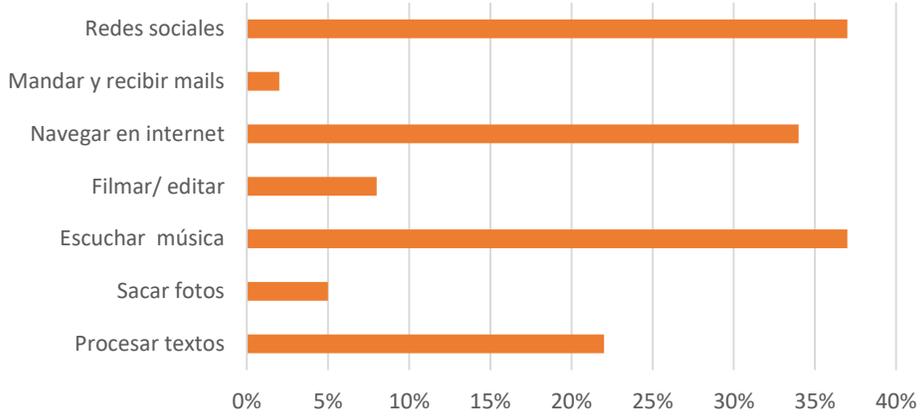
Uso de internet en la última semana: 94% ha utilizado internet. El 82% lo utilizo desde su celular y el 37 % desde una computadora.



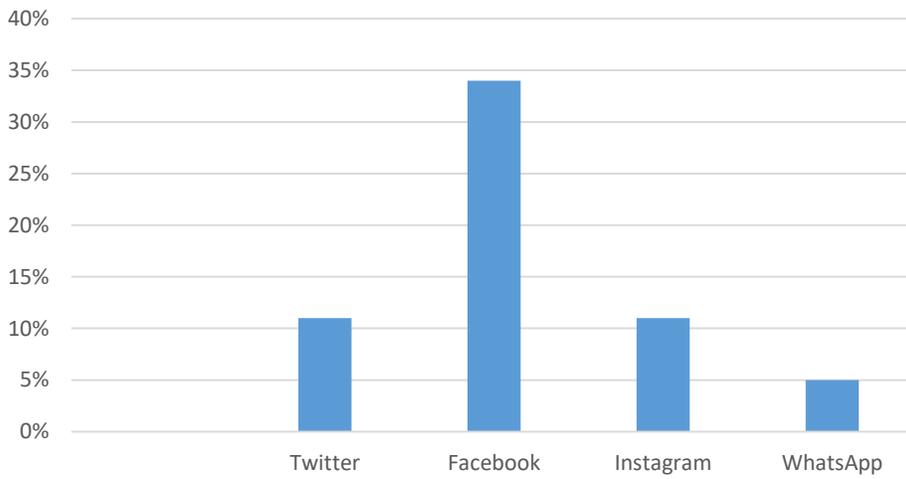


El 54% de los encuestados manifiesta no haber utilizado la computadora en la última semana, el 45 % dice que sí El 9% no contesta/ no recuerda.

Utilizacion de la computadora en la última semana



Redes sociales más utilizadas con la computadora



Universidad de Buenos Aires

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la plataforma digital Zoom, a los 21 días del mes de julio de 2020, se reúne el jurado de tesis de la Profesora Verónica Zallochi de la Maestría en Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, constituido por la Mg. Marilina Lipsman, la Mg. Claudia Lombardo y la Dra. Silvia Grinberg. Se encuentra presente también la directora de la tesis, Dra. Gimena Perret. La tesis se titula “Jóvenes y tecnologías digitales en contextos escolares, sobre usos, resistencias y apropiaciones”.

La tesis aborda una temática interesante sobre la apropiación y usos de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes y la tensión que se produce en los contextos escolares. Se formula preguntas potentes que guían el trabajo de campo, el proceso de análisis y de escritura. La definición del objeto de estudio es clara y permite un adecuado recorte del universo a analizar. Es resultado de un trabajo de investigación riguroso y coherente desarrollado desde una perspectiva antropológica. Mientras analiza la experiencia de los jóvenes de las tecnologías digitales a la vez ofrece una lectura crítica y consistente en torno a la cuestión. El recorrido teórico conceptual da cuenta de un actualizado marco de referencia para el análisis propuesto. Toma diversas perspectivas y autores de reconocida relevancia en el campo. La bibliografía crítica es actual y consistente con el problema de investigación y coherente con el resto de los componentes de la tesis. Respecto del estado de la cuestión queda la pregunta por una revisión que incluya estudios realizados sobre la materia en el campo de la investigación educativa.

La metodología de indagación es justificada de forma apropiada y los referentes empíricos que incluye en el análisis dan cuenta de las tres dimensiones que construye para abordar las conclusiones del trabajo: aula extendida, salir del entorno y comunidad conectiva. Las tres categorías representan tácticas elaboradas por los y las jóvenes vinculadas a la resistencia, reapropiación y apropiación siempre asociadas a los cambios de la sociedad.<sup>[P]
[SEP]</sup>

Durante el acto de defensa, la tesista organizó su exposición oral de manera clara y ordenada y respondió a los comentarios del jurado retomando los interrogantes planteados. El jurado valora la reflexión actualizada de los resultados de su tesis en el contexto de pandemia donde la pregunta por las tecnologías digitales y el aula extendida adquiere nuevos significados que podrían dar continuidad a futuras líneas de investigación.

En resumen, el Jurado considera que la tesis constituye un aporte relevante para el campo de estudios en el que se inscribe, especialmente en lo que refiere a la apropiación y usos de las tecnologías por parte de los jóvenes.

Por todo lo expuesto, este tribunal decide calificar esta tesis con sobresaliente.