

Niñeces y adolescencias en el mundo digital Tendencias y desafíos en pandemia



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia

COLECCIÓN BECAS DE INVESTIGACIÓN



CLACSO

Niñeces y adolescencias en el mundo digital

Tendencias y desafíos en pandemia

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital : tendencias y desafíos en pandemia / Ana Pérez Declercq... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia - SENAF, 2024.

Libro digital, PDF - (Becas de investigación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-714-8

1. Cultura Digital. 2. Brecha Digital. 3. Medios Digitales. I. Pérez Declercq, Ana

CDD 004.071

Corrección: Emi Martín

Diseño de interior y maquetado: Eleonora Silva

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Niñeces y adolescencias en el mundo digital

Tendencias y desafíos en pandemia



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

COLECCIÓN **BECAS DE INVESTIGACIÓN**

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány

Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín

Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro

Director de Investigación

Equipo Editorial

Lucas Sablich

Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi

Producción Editorial

Equipo de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Natalia Gianatelli,
Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga,
y Ulises Rubinschik

**Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia**

Alberto Fernández

Presidente de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Vicepresidenta de la Nación

Victoria Tolosa Paz

Ministra de Desarrollo Social de la Nación

Gabriel Lerner

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

Paula Chinellato

Jefa de Asesores de Gabinete

Gisela Clivaggio

Directora Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional

Equipo técnico

María Agustina Davenport y Mariana Arrizabalaga



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital
desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Niñeces y adolescencias en el mundo digital. Tendencias y desafíos en pandemia (Buenos Aires:
CLACSO, noviembre de 2023).

ISBN 978-987-813-714-8



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras
colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente
refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de
Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org

Índice

Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital. Características, tendencias y desafíos antes, durante y después de la pandemia.....	9
<i>Gabriel Lerner y Karina Batthyány</i>	
Estudio exploratorio-descriptivo sobre los vínculos entre las experiencias en el mundo digital y los procesos identitarios de adolescentes trans y no binaries de las regiones NOA y Patagonia durante 2022 y 2023.....	13
<i>Gabriela Andrea Bercovich, Ricardo Pedro Berral, María Rosa Chachagua, Ana Pérez Declercq y Francisco Agustín Sfeir Vázquez</i>	
Brecha digital de género en chicas adolescentes de Córdoba y Buenos Aires.....	75
<i>Victoria Matozo, Pablo Molina Derteano, Milagros Giménez, Sheila Amado, Marcelo Boyle y Florencia Fernández Deleo</i>	
Sentidos y prácticas de niños, niñas y adolescentes con medios digitales. Un análisis en Formosa, Mendoza y Ramallo	133
<i>Jaime Andrés Piracón Fajardo, Valentina Arias, Daniela Zampieri, Ariel Benasayag y Inés Dussel</i>	
Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años	219
<i>Silvina Casablanca, Bettina Berlin, María Monserrat Pose, Gabriela Raynaudo, Andrea Attis Beltrán, Rosa Gamboa, Francisco Javier Cardozo, Alejandro Cota</i>	

Experiencias digitales de las infancias en pandemia y pospandemia. Acceso, consumos, prácticas y afectividades en relación a la tecnología.....	281
<i>Ileana Desirée Ibáñez, Juliana Huergo, Pablo Daniel Sánchez Ceci, Azul Di Marco y Candela del María Vallejo</i>	
Sobre las autoras y autores.....	351

Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital

Características, tendencias y desafíos antes, durante y después de la pandemia

Las últimas décadas pueden caracterizarse como un momento de expansión y profundización del mundo digital. Formas de sociabilidad intra e intergeneracionales, modos de trabajo y producción, experiencias educativas y procesos identitarios y de subjetivación están signados por las dinámicas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación. Esto se da tanto en el crecimiento de las plataformas digitales en diversos ámbitos como en la expansión del uso y apropiación de las redes sociales; además de en el consumo y la producción de bienes, servicios, lenguajes, valores y modos de ser y estar en el mundo.

En este proceso de digitalización de la vida, se producen diversas reconfiguraciones materiales y subjetivas que signan la producción de la vida de niñas, niños y adolescentes. Si bien estas dinámicas preceden a la pandemia de COVID-19, fue durante la misma cuando se amplificaron, profundizaron y aceleraron, por ejemplo, en el plano educativo y en la dimensión afectiva y vincular. La pandemia también fue el momento en el que las

desigualdades se amplificaron y profundizaron en su multidimensionalidad, por ejemplo, en los planos digital (acceso a dispositivos, conectividad), generacional, de género, territorial, entre otros.

A partir de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, desde la cultura digital¹ se integra y articula lo local y lo global en tiempo real. En definitiva, en la cultura digital se generan cotidianamente prácticas, lenguajes, códigos, normas y comportamientos que también se reproducen o se conectan con las del mundo físico, presencial o analógico. La cultura digital es la situación de vida en la que socializan y desarrollan sus vínculos las niñas, los niños y las/os adolescentes en la actualidad.

Es en este marco que la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) impulsaron la Convocatoria de investigación para equipos con sede en Argentina.

Fruto de la Convocatoria, se recibieron dieciocho postulaciones que fueron evaluadas por el Comité Internacional, compuesto por seis evaluadores/as expertos/as de tres países, quienes consideraron la calidad, pertinencia y coherencia de los proyectos.

Los equipos de investigación seleccionados estuvieron integrados por investigadores/as con experiencia en los temas de la Convocatoria y por integrantes de organizaciones sociales que trabajan temáticas relacionadas con el mundo digital en relación con niñas, niños y adolescentes. Entre las organizaciones sociales que participaron estuvieron Nueva crianza, Crianzas diversas, Chicas en Tecnología, Centro de alternativas y debates en Educación, Colectiva Deriva, Asociación Chicos.net y Universidad popular Barrios de pie.

¹ Si bien es un término polisémico, complejo y con definiciones diversas, se entiende la cultura digital, en términos de Manuel Castells (2009), como las prácticas, comportamientos, acciones, lenguajes y producciones que comunican, producen y se resignifican basadas en un lenguaje común digital.

Este es un libro colectivo que presenta la producción y resultados del trabajo de los cinco proyectos de investigación seleccionados, que se llevó adelante entre noviembre de 2022 y agosto de 2023.

El primer capítulo, realizado por Gabriela Andrea Bercovich, Ricardo Pedro Berral, María Rosa Chachagua, Ana Pérez Declercq y Francisco Agustín Sfeir Vázquez, aborda el tema “Estudio exploratorio-descriptivo sobre los vínculos entre las experiencias en el mundo digital y los procesos identitarios de adolescentes trans y no binaries de las regiones NOA y Patagonia durante 2022 y 2023”.

El segundo, producido por Victoria Matozo, Pablo Molina Der-teano, Milagros Giménez, Sheila Amado, Marcelo Boyle y Florencia Fernández Deleo, abordó la “Brecha digital de género en chicas adolescentes de Córdoba y Buenos Aires”.

El tercero, realizado por Jaime Piracón, Valentina Arias, Daniela Zampieri, Ariel Benasayag e Inés Dussel, se enfocó en las “Sentidos y prácticas de niños, niñas y adolescentes con medios digitales. Un análisis en Formosa, Mendoza y Ramallo”.

El cuarto trabajo, llevado adelante por Silvina Casablanca, Bettina Berlin, María Monserrat Pose, Gabriela Raynaudo, Andrea Attis Beltrán, Rosa Gamboa, Francisco Javier Cardozo, Alejandro Cota, indagó en el tema “Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años”.

Por último, el quinto proyecto de investigación fue realizado por Ileana Desirée Ibáñez, Juliana Huergo, Pablo Sánchez Ceci, Azul Di Marco y Candela Vallejo con el tema “Experiencias digitales de las infancias en pandemia y pospandemia: acceso, consumos, prácticas y afectividades en relación a la tecnología”.

Acompañaron estos trabajos de investigación las tutoras y el tutor: Silvia Lago Martínez, Alejandra Barcala y Diego Beretta, a quienes va nuestro agradecimiento por su trabajo dedicado, riguroso y comprometido.

Deseamos felicitar y reconocer el trabajo de las y los autores que integran esta publicación, así como del equipo técnico de la SENAF que acompañó el proceso conformado por María Agustina Davenport, Mariana Arrizabalaga, Walter Capelli, Carolina Gulisano y Eliana Pereyra. También a las Direcciones de Investigación y de Publicaciones del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, a cargo de Pablo Vommaro y Fernanda Pampín respectivamente, y al equipo conformado por Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik.

Las y los dejamos con este libro, seguros que los contenidos aquí incluidos nos interpelarán de modos diversos y singulares para seguir investigando y trabajando desde la academia, las políticas públicas y el activismo social en los modos en los que niñas, niños y adolescentes habitan el mundo digital asumiendo los desafíos y pendientes antes, durante y después de la pandemia.

Gabriel Lerner

Secretario Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia – SENAF

Karina Batthyány

Directora Ejecutiva – CLACSO

Estudio exploratorio-descriptivo sobre los vínculos entre las experiencias en el mundo digital y los procesos identitarios de adolescentes trans y no binarios de las regiones NOA y Patagonia durante 2022 y 2023

Gabriela Andrea Bercovich, Ricardo Pedro Berral, María Rosa Chachagua, Ana Pérez Declercq y Francisco Agustín Sfeir Vázquez

Colaboradorxs: *Ana Teresa Álvarez (Facilitadora Crianzas diversas)*

Adolescentes que colaboraron: *Luna Toledo, Matías Lucas Tapia Paulovich, Merlín Auad, Liam Heller, Samuel G. García, Noah Palacios Tais Camila, Juan Gabriel Silva Gomez y Santy González*

Introducción

En términos normativos, nuestro país ha sancionado leyes que protegen los derechos de les adolescentes, como la Ley N° 26.061² (2005) y la creación de organismos específicos, en materia de derechos sexuales e identitarios la Ley N° 26.743³ (2012) y el Decre-

² Ley N° 26.061. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. A nivel provincial, se encuentran las leyes: N° 2.302 en Neuquén y N° 7.039 en Salta.

³ Ley N° 26.743 de Identidad de Género en la Argentina.

to N° 476⁴ (2021), entre otras. Sin embargo, aún sigue siendo un desafío generar e implementar políticas públicas que visibilicen sus realidades, reconozcan las potencialidades, los deseos y los proyectos de los adolescentes, quienes son actores y productores de miradas críticas, nuevos lenguajes y nuevas perspectivas.

En dos provincias que tienen una distancia geográfica de aproximadamente 2.000 km, dos organizaciones de la sociedad civil, Nueva Crianza (Neuquén) y Crianzas diversas (Salta), comparten la decisión política de la escucha activa a las niñeces y adolescencias, en pos de generar espacios donde puedan compartir y socializar sus vivencias, de forma válida e incuestionable. Contemporáneamente, no hay dudas de que las redes sociales y las nuevas tecnologías de información y de comunicación (en adelante TIC) son herramientas fundamentales en las experiencias identitarias.

Según un informe de UNICEF (2017),⁵ uno de cada tres usuarios de Internet en el mundo es menor de 18 años. Los niños y adolescentes son quienes más se han apropiado de las tecnologías digitales, tanto en lo que respecta al acceso (mediante diferentes políticas públicas, por ejemplo, Conectar Igualdad, Juana Manso, etc.) como a la intensidad y diversidad de usos (Chachagua, 2019, 2020).

Entendemos el mundo digital como un espacio de expresión e interacción que se desarrolla a través del uso de herramientas digitales y aparatos tecnológico-inteligentes. Los adolescentes se expresan e interactúan en plataformas digitales como parte del proceso de socialización y construcción de sus identidades; quienes encuentran en estas tecnologías la posibilidad de presentarse en las redes sociales con sus nombres y géneros autopercebidos, donde además interactúan con otros, muchas veces estableciendo vínculos afectivos, colectivos e individuales. Ellos señalan

⁴ Decreto que dispuso que el Registro Nacional de las Personas (Renaper) “deberá adaptar las características y nomenclaturas de los DNI y de los Pasaportes que emite, con exclusividad, con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en la Ley N° 26.743”.

⁵ Estado mundial de la infancia, 2017. Niños en un mundo digital. UNICEF.

la facilidad de poder decir quiénes son sin ser cuestionadas y de contar con un espacio de encuentro con otros adolescentes trans y no binarios, alejados de las miradas de los progenitores y adultos en general, quienes encarnan socialmente figuras normativas y restrictivas.

También las redes sociales y TIC son utilizadas como fuente de información y acceso a experiencias de vida, de temática LGTB-TINB+. Es en las plataformas digitales donde muchas veces encuentran relatos de transiciones en primera persona. También utilizan sus propias redes para dar difusión al conocimiento al que han accedido.

El objetivo principal de esta investigación es caracterizar el vínculo que se produce entre las experiencias en el mundo digital y los procesos identitarios en adolescentes trans y no binarios de las regiones NOA (Salta y Jujuy) y Patagonia (Neuquén y Río Negro) en los años 2022 y 2023. De este objetivo general se desprenden cuatro objetivos específicos: 1) Describir las experiencias de adolescentes trans y no binarios en el mundo digital; 2) Explorar los contenidos que consumen y que producen, y los referentes que resultan positivos para los procesos identitarios de adolescentes trans y no binarios; 3) Conocer los vínculos que establecen en el mundo digital los adolescentes trans y no binarios y compararlos con sus vínculos en el mundo físico o analógico; y 4) Comparar las experiencias entre los adolescentes trans y no binarios de las regiones NOA y Patagonia, en sus usos de redes sociales y TIC.

Contexto y marco conceptual

Desde el posicionamiento jurídico del derecho a la identidad como derecho humano y a la autodeterminación y el libre desarrollo, cuestionamos las lógicas culturales normativas del sentido común que anula las diversidades y limita la expresión y existencias

de las mismas. Entendemos que una de las lógicas que operan en el inconsciente colectivo es la certeza binaria del género y de los cuerpos:

La división entre varones y mujeres se constituyó como una primera jerarquización ciudadana (varón/mujer) a partir de una correspondencia entre genitalidad (macho/hembra) y rol social (masculino/femenino). De esta manera arbitraria, se han ido dictaminando vestuarios, gestos, campos de reflexión, conversación, circulación, intereses y actividades de manera diferencial a quienes son reconocidos como “varones” y a quienes son señaladas como “mujeres” (Colectivo Transformando Realidades, 2018, p. 13).

Según Butler (2004), nuestro propio sentido de persona está vinculado al deseo de reconocimiento, el cual se sitúa en normas sociales que no elegimos, pero que proveen de horizontes de sentido a la elección que tengamos. Así, la asunción de la identidad supone el entrecruzamiento de lo personal con un contexto sociohistórico, en el que se encuentran disponibles ciertas categorías sociales que permiten ordenar y volver inteligibles o no estas vivencias y donde, en mayor o menor medida, existen redes interpersonales que acompañan o resisten esos procesos.

En la misma línea, Guerrero y Muñoz (2018) mencionan que

la comprensión que una subjetividad tiene sobre sí misma depende de las herramientas interpretativas de las cuales dispone y que, si bien puede y de hecho transforma a dichas herramientas, sin duda que, en un momento dado, éstas le constriñen. La construcción de una narrativa de vida coherente es, por tanto, la condición de posibilidad del surgimiento de un Yo mínimamente cohesionado que, por un lado, se interpreta a sí mismo a la luz de cómo lee su propia Historia de Vida mientras que, por otro lado, construye sus propias trayectorias mediante un proceso escritural de sí mismo que afecta fuertemente, canaliza incluso, los futuros hacia los cuales se aspira. Esta tesis implica que la persona se forja a sí misma en función de cierto Mundo-de-la-vida (Guerrero y Muñoz, 2018, p. 24).

En ese marco, adoptamos la definición de la identidad de género como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo, según Principios de Yogyakarta, Ley Nacional 26.743 y Decreto 476/21.

Las identidades trans y no binarias interpelan al sistema identitario/genérico hegemónico binario cis-hetero-normativo, antes mencionado, poniendo en tensión el paradigma de la identidad sexual como dicotómica y fija. Consideramos que la apropiación de la propia identidad sexual es central para toda persona, desde el reconocimiento de la vivencia interna como garantía de derecho y del libre desarrollo. Asimismo, cabe desmitificar y despatologizar las identidades de género diversas, demostrado mediante diversa literatura, en relación a que la identidad de género de una persona no comienza en la adultez, sino que es una vivencia interna e individual que se siente desde la primera infancia y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

La Ley de Identidad de Género N° 26.743 es pionera en contemplar protecciones para niñas y niños trans, protegiendo el interés superior y reconociendo el derecho a su autonomía progresiva, el libre desarrollo de su personalidad y determinación, aun en aquellas situaciones en que los padres, madres y/o tutores/as vulneren sus derechos. Esta redimensión de los efectos jurídicos al reconocimiento de la identidad de género de personas trans y no binarias, insistimos, no debe circunscribirse a personas mayores de 18 años, pues dicha situación estaría discriminando, vulnerando y poniendo en riesgo a las niñeces trans y no binarias. La falta de reconocimiento de su identidad y la obligación a vivir sin el acceso a la misma hasta cumplir la mayoría de edad puede provocar limitaciones en su crecimiento y/o desarrollo, sobre todo en el ámbito escolar, donde ya enfrentan graves situaciones de acoso y/o *bullying*, entre otros.

Las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos y sus derechos son derechos humanos, reconocidos por tratados internacionales y legislación interna. Hablamos, por ejemplo, del derecho al desarrollo personal, al trato respetuoso, al disfrute, a la educación, al acceso a la salud integral, al derecho a ser uno mismo, a la libertad de expresión y a la identidad en todas sus esferas, en especial el género.

Otra de las características sobresalientes que ha tenido la Ley N° 26.743 es la de reconocer y salvaguardar los derechos humanos de las personas trans y no binarias, despojándolas de cualquier estigma patologizante y criminal, otorgando plena autonomía y decisión respecto de su desarrollo como seres humanos, quitándole poder a las ciencias jurídicas (jueces) y médicas (psicólogos y psiquiatras) en tanto “capaces” de autorizar o no el despliegue y reconocimiento de la propia identidad.

Otro actor de opresión que requiere atención es el adultocentrismo, que consiste en una relación social basada en la centralidad y jerarquización del adulto como palabra autorizada. Estas dinámicas de opresión reproducen autoritarismo y desigualdad respecto de los adultos en relación con los niños y los adolescentes. El adultocentrismo priva de entidad a las experiencias sociales de la niñez y de las adolescencias, en tanto las interpreta como una etapa en proceso de devenir, en la cual todo está presupuesto y desvalido por la falta de madurez. En las nociones de crecimiento y desarrollo en las infancias opera un implícito acerca de lo que es el mundo adulto, como si fuese completo, estable y deseable (Jenks, 1996).

En el imperante trabajo de visibilizar las adolescencias trans y no binarias es fundamental amplificar y potenciar las voces de ellas para poder generar una transformación profunda de este mundo estructuralmente patriarcal, binario, heteronormativo, cissexista y adultocéntrico en el que vivimos y que tanto sufrimiento trae, especialmente a aquellas personas que son fuertemente

discriminadas, expulsadas, generando empobrecimiento a nivel social “ante el desperdicio de la experiencia”. Lo que no se visibiliza y por ende no existe, o la no existencia de una entidad determinada, se produce activamente cuando lo que se busca por fuera de lo establecido está descalificado, desechado, desvalorizado, criminalizado para volverla ininteligible. En ese sentido, de lo que se trata es de transformar sujetos silenciados en sujetos presentes (Bercovich, 2021).

Siguiendo la propuesta de Scott (2001), nos interesa pensar la experiencia para hablar de lo que ocurrió, de establecer diferencias y similitudes, para decir que se tiene un conocimiento inalcanzable. Siempre es una interpretación, en disputa y, por tanto, política. En este sentido, la experiencia reconfigura la historia y abre nuevas maneras de pensar acerca del cambio. En la misma línea, Nelly Richard (1996) postula que las experiencias individuales y colectivas no son universales ni objetivas, sino que están influenciadas por su contexto específico, sus posiciones sociales, género, etnia, clase, entre otros factores. La autora cuestiona las visiones hegemónicas y universalizadoras del conocimiento, argumentando que estas ocultan y desvalorizan otras formas de saber y entender el mundo que emergen desde la diversidad de experiencias. En lugar de buscar una verdad absoluta o una visión única de la realidad, ella destaca la importancia de reconocer y valorar los conocimientos situados y parciales que surgen desde las vivencias de los sujetos inmersos en realidades sociales específicas.

El proyecto de hacer la experiencia visible es el camino para pensar la manera de instalar alternativas dentro del marco de referencia de los patrones dominantes de sexualidad (históricamente contingentes) y la ideología que los sostiene. Hacer visible la experiencia de grupos vulnerados pone al descubierto la existencia de mecanismos represivos, socialmente aceptados. Por ese motivo, es necesario dirigir la atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias

(Scott, 2001). Experiencia que recaban las poblaciones travestis/trans desde los años noventa, materializándose en los años 2000, por ejemplo, trabajos como *La gesta del nombre propio*, realizado en el 2005, en conjunto con organizaciones sociales travestis/trans, el gobierno de la provincia de Buenos Aires y la editorial Madres de Plaza de Mayo.

En cuanto a las prácticas tecnológicas, las mismas se van construyendo de acuerdo a las prácticas sociales e históricas que los sujetos tejen articuladamente con los objetos (Feenberg, 1991, 2005). Entonces, los significados de la tecnología se pueden comprender solo si tenemos en cuenta las interpretaciones que los sujetos hacen de ella. Raymond Williams menciona que la gente dice que la radio, la televisión y la imprenta “han alterado nuestro mundo”, y en ese sentido sostiene que, “sin duda, todos estos inventos han producido efectos sociales amplios y evidentes. Pero, al extender las afirmaciones en este sentido, hemos introducido una categoría más: la de los usos” (Williams, 1992, p. 183). El autor plantea que lo que ha alterado nuestro mundo no es la televisión, ni la radio, ni la imprenta, sino los usos que se les dan en cada sociedad.

En esta línea, las tecnologías son creaciones sociales atravesadas por las condiciones de producción de sus contextos de surgimiento (Williams, 1992), y una interrelación entre objeto técnico y sujeto social en permanente proceso de construcción. A esto último lo llamaremos apropiación. Thompson (1998) la define como el proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social.

Las plataformas de los medios sociales son objetos dinámicos que van transformándose en respuesta a las necesidades de las personas que las usan y los objetivos de sus propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y en general a la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan (Feenberg, 2009). Desde una perspectiva crítica, José

van Dijk (2016) plantea que las nuevas plataformas interactivas entraron en escena con la promesa de convertir la cultura en un ámbito más participativo, basado en los usuarios y la colaboración. La tecnología, la capacidad de acción del usuario y el contenido son tres hilos que las plataformas tejen para crear el lienzo de la sociabilidad *online*, es lo que el autor denomina plataformas como constructos tecnoculturales (Van Dijk, 2016).

Roxana Morduchowicz (2018) describe cómo las tecnologías digitales se insertan en la trama de la vida cotidiana de niños, niñas, niños, adolescentes:

Mientras escuchan música, buscan información en internet, se comunican con un amigo por celular y hacen la tarea. Todo al mismo tiempo, todo ya. La identidad juvenil está atravesada por las pantallas. Lo mejor que pueden hacer los adultos –padres, docentes– es conocer esta realidad, estar al tanto del uso que hacen los chicos de las tecnologías, comprender la cultura juvenil del siglo XXI y partir desde donde están y no desde donde queremos que estén (Morduchowicz, 2018, p. 12).

Joaquín Linne (2016), en su investigación sobre *performances* de intimidad que despliegan los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires mediante la red social Facebook, presenta un estado de la cuestión donde se plantean dos posturas: por un lado, la “apocalíptica”, que asocia los avances técnicos con la degradación de la cultura clásica, y por otro lado, la “integrada”, que muestra entusiasmo ante los nuevos desarrollos tecnológicos que se masifican en la sociedad. El autor utiliza el concepto de “multitud” para ir más allá de estas dos posturas y hace referencia con este concepto a los procesos a través de los cuales los adolescentes despliegan una intimidad mediante el intercambio de *performances* de auto-presentación que incluyen aspectos íntimos. “Esta ‘multitud’ no es ni espectacular ni compulsiva, sino más bien un nuevo tipo de

vinculación que revela nuevas configuraciones en torno a la vida pública, privada y la subjetividad” (Linne, 2016, p. 81).

Estrategia metodológica

La investigación de tipo cualitativo fue realizada a través de un diseño exploratorio descriptivo con adolescentes de 13 a 18 años que residen en las provincias de Jujuy, Salta, Neuquén y Río Negro. Desde las primeras conversaciones sobre el proyecto entre las organizaciones de la sociedad civil Nueva Crianza (Neuquén) y Crianzas diversas (Salta) hubo acuerdo sobre llevar a cabo un estudio que siga una lógica no extractivista de investigación (Rufer, 2016). El propósito es que la perspectiva de los actores que forman parte de las iniciativas que se estudian esté presente desde el inicio, entendiendo a los adolescentes como productores de conocimiento y de su realidad, como interlocutores válidos e imprescindibles en el proceso de construcción de conocimiento y como colaboradores en el proceso de investigación. En este sentido, el proceso y los resultados de la investigación son fruto de una construcción conjunta entre investigadoras, activistas de organizaciones sociales y adolescentes LGBTINB+.

El estudio implicó un proceso de reflexividad metodológica constante (Guber, 2011) como construcción permanente de conciencia de los investigadores sobre sus condicionantes sociales, subjetivas-objetivas, para comprender los efectos derivados de su inclusión como participantes en los espacios de acompañamiento a adolescencias trans y no binarias del área en estudio.

Se tomaron como unidades de análisis las experiencias en el mundo digital de adolescentes trans y no binarios en el período 2022-2023. Para el muestreo, se utilizó la técnica bola de nieve a partir de contactos de los espacios sociales como Nueva Crianza (Patagonia) y Crianzas diversas (NOA). Las técnicas de recolección

de información fueron las siguientes: 1) registro de observación de publicaciones o contenidos sugeridos por les adolescentes, 2) cuestionario autoadministrado del cual participaron les adolescentes en su elaboración y distribución a través de WhatsApp y redes sociales, y 3) entrevistas semiestructuradas. La organización, el análisis e interpretación de información se realizó con el apoyo del programa Atlas Ti.

Bitácora de trabajo con el equipo de investigación adolescente

Desde un primer momento tuvimos la convicción de que el proyecto debía tener la activa participación de les adolescentes, entendemos fundamental el valor de la mirada crítica y experiencial de las adolescencias trans y no binarias. En concordancia con esta decisión, en el momento de la elaboración del proyecto se consultó sus miradas mediante la dinámica “lluvia de ideas” sobre los usos del mundo digital; la misma se realizó en los espacios que cada organización social realiza en sus territorios. Luego, en la primera etapa, se avanzó en la convocatoria (ver Anexo III) dentro de las organizaciones sociales de las que son parte para la conformación de un “equipo de investigación adolescente”, en el que participaron seis adolescentes, tres de la Patagonia y tres del NOA, durante cinco meses, desde la elaboración de un cuestionario, su aplicación hasta difusión del mismo a sus pares. Este proceso aumentó la bibliografía de referencia, lo cual enriqueció la mirada y permitió ir definiendo los indicadores.

Su potencial impacto como insumo de políticas públicas, desde las epistemes trans, implicaba dejarse afectar por la intervención y asesoramientos de les adolescentes que, como decíamos anteriormente, tuvieron desde la elaboración del proyecto de investigación a través de reuniones presenciales, videollamadas por Zoom y por un grupo de WhatsApp creado especialmente para la investigación. Estas plataformas permitieron a las adolescencias

atravesar las sensaciones de timidez y desarrollar vínculos entre ellas del norte al sur del país. Cada encuentro se abordó desde el encuadre de la escucha activa, la validación y la habilitación, siendo favorecidas por el rol que desempeñan las personas coordinadoras del equipo dentro de las organizaciones sociales, propiciando un mayor intercambio de pareceres, sentires, información y experiencias.

El conocimiento vital con el que contamos previamente las personas adultas de esta investigación, en relación a la temática de las diversidades sexuales y la niñez y adolescencia, se potencia con el intercambio intergeneracional que esta experiencia propició, lo cual consideramos que es un aporte a la investigación y, al mismo tiempo, lo consideramos de inmenso valor y gratificación personal, profesional y colectiva.

Etnografía virtual de las redes sociales

En cuanto a la observación de la interacción en el mundo digital, se utilizó la etnografía virtual (Hine, 2004) como herramienta para explorar lo que ocurre en los espacios digitales, para conocer las publicaciones que destacan los adolescentes, los comentarios que realizan y lo que comparten en sus redes sociales, así como el modo en que se presentan a través de la creación de perfiles.

A partir de la etnografía virtual, hemos explorado publicaciones de Internet que los adolescentes trans y no binarios señalaron como significativas en relación a sus identidades. Estas publicaciones se ubican en redes sociales, las cuales son definidas por Ellison y Boyd (2008) como los servicios disponibles en Internet que permiten a las personas: a) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, b) articular una lista de otros usuarios con los que comparten relaciones, y (c) les permite ver y navegar por una lista de usuarios con los que tienen enlaces o relaciones a través del sistema (2008, p. 211).

Encuesta: la construcción de un cuestionario participativo

El relevamiento se llevó a cabo durante un mes (17 de abril de 2023 al 17 de mayo de 2023) y respondieron 81 adolescentes de 13 a 18 años de las provincias del NOA (Jujuy y Salta) y de la Patagonia (Neuquén y Río Negro). La muestra intencional y oportuna quedó conformada tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Tabla 1. Edad y provincia de los adolescentes que respondieron la encuesta

Edad	Jujuy	Neuquén	Río Negro	Salta	Total
13	2	4		1	7
14	1	9	2	5	17
15	2	5	2	1	10
16	3	8	2	4	17
17	1	8	2	8	19
18		5		6	11
Total	9	39	8	25	81

Fuente: Elaboración propia.

La diferencia en el número de respuestas obtenidas de cada provincia podría estar vinculada a la cantidad de familias que conforman actualmente los espacios de Nueva Crianza (aproximadamente noventa familias) y de Crianzas diversas (aproximadamente veinte familias), así como también a las diferencias de apertura de los Estados provinciales para que las personas puedan expresar y contar sobre sus identidades de género.

En cuanto a las identidades de género, nos encontramos frente a una amplia diversidad en las categorías. Así, los adolescentes mencionaron identidades relacionadas a las masculinidades, a las feminidades, a lo no binario, al género fluido, apagénero o agénero, al ser persona y a no saber en ese momento con qué género identificarse. Esto da cuenta de la apropiación de categorías distintas a las administradas por la hegemonía (femenino, masculino) y

Entrevistas semiestructuradas

La guía utilizada en las entrevistas tiene una estructura similar al cuestionario pero como ejes que brindan una orientación en una conversación distendida con los adolescentes. Se realizaron diez entrevistas, cinco de la región NOA y cinco de las provincias de Patagonia. La mayoría de las personas que aceptaron participar se mostraron reflexivas sobre la temática y con entusiasmo para mostrarnos sus usos en el mundo digital, pero también en diálogo con el mundo analógico o “presencial”, como le llamaron algunas de las entrevistadas.

El espacio de la entrevista también dio lugar para conversar algunos ejes no previstos en el cuestionario como: el ámbito educativo y la educación sexual integral, entre otros temas que desarrollaremos en este apartado.

Las edades de las entrevistadas abarcaron un rango de 13 a 19 años, estando representadas todas las edades y una persona de 19 que excede el rango previsto en la investigación pero que fue invitada por uno de los adolescentes de las organizaciones y quienes participaron del equipo de investigación adolescente.

La mitad de las entrevistadas expresaron que le gusta dibujar, jugar en línea, estar informada, la música, el arte, actividades recreativas-lúdicas y entretenimientos como los cómics, el anime y el k-pop.

Entornos socioculturales digitales

La investigación sitúa gran parte de su exploración en el mundo digital, al cual caracterizamos como un espacio de expresión e interacción, como un entorno social. Lo particular de este entorno social para los adolescentes trans y no binarios es que, como lo expresa la autora de Abreu (2014),

el potencial discursivo se presenta vívidamente a través de la interactividad, donde las identidades no heteronormativas, por medio de una participación activa, aparentemente están definiendo nuevos caminos que se alejan de las limitaciones históricas de aislamientos y rechazo de la diversidad sexual (p. 18).

Es importante señalar que las redes sociales, como entornos socioculturales, se constituyen en espacios donde nos comunicamos, informamos y establecemos relaciones que no son ajenas a las relaciones de poder que se ejercen sobre los cuerpos y las identidades en el mundo analógico. Sin embargo, siguiendo la propuesta de la autora de Abreu (2014), queremos explorar cómo “los límites de las categorías fijas se desvanecen en las redes informáticas a favor de masculinidades y feminidades plurales, en una asociación entre las personas, sus experiencias y las tecnologías” (2014, p. 22).

Etnografía virtual de las redes sociales

Las redes sociales promueven la interacción entre las personas y sus funciones son creadas con propósitos específicos, pero todas comparten las siguientes características: la posibilidad de cambiar datos, imágenes, videos e informaciones personales.

A continuación caracterizamos algunas de las redes sociales utilizadas o mencionadas por les adolescentes que participan de la investigación.

Tabla 2. Breve descripción de las redes sociales utilizadas por los adolescentes

Año de creación	Nombre de la red	Características
2005	YouTube	Es un sitio web de origen estadounidense dedicado a compartir videos. Presenta una variedad de clips de películas, programas de televisión y videos musicales, así como contenidos <i>amateur</i> como videoblogs y YouTube Gaming.
2005	Facebook	Es un servicio de redes y medios sociales en línea estadounidense con sede en Menlo Park, California
2006	Twitter	Servicio de mensajería en tiempo real que funciona en múltiples redes y dispositivos. Envía textos hasta de 140 caracteres.
2008	Spotify	Sitio para la reproducción de música vía <i>streaming</i> . Permite escuchar y comprar temas musicales.
2009	WhatsApp Messenger	Es una aplicación multiplataforma de mensajes instantáneos para <i>smartphone</i> . Además de textos, los usuarios pueden enviar imágenes, videos y audios.
2010	Instagram	Es una red social de origen estadounidense principalmente visual, donde un usuario puede publicar fotos y videos de corta duración, aplicarles efectos y también interactuar con las publicaciones de otras personas, a través de comentarios y "me gusta".
2015	Discord	Es un servicio de mensajería instantánea y chat de voz VoIP. En esta plataforma, los usuarios tienen la capacidad de comunicarse por llamadas de voz, videollamadas, mensajes de texto, o con archivos y contenido multimedia en chats privados o como parte de comunidades llamadas "servidores".
2015	TikTok	Creada por la firma china de tecnología Byte Dance, es una aplicación de redes sociales que permite grabar, editar y compartir videos cortos (desde un segundo y hasta diez minutos) en <i>loop</i> y con la posibilidad de añadir fondos musicales, efectos de sonido y filtros o efectos visuales.

Fuente: Elaboración propia.

En estas redes es necesario que los usuarios creen un perfil donde pondrán datos como edad, género, ubicación, intereses generales y descripciones de sí. También es posible subir una foto en el perfil. La visibilidad de los datos en los perfiles depende de cada red,

algunas son totalmente abiertas y visibles para cualquiera, otras poseen dispositivos de control y cuidados más cerrados.

Además de la creación de perfiles, la mayoría de las redes ofrece relaciones con otros usuarios denominados “seguidores”, “amigos” o “contactos”. La interacción con estas personas puede ser por mensaje privado, en los intercambios que se dan en los comentarios de una publicación o a través de *like* o reacciones a una publicación que pueden ir icónicamente desde un corazón hasta una cara triste.

Elaboramos un instrumento de registro de observación y lo aplicamos a diecinueve publicaciones que, como decíamos anteriormente, fueron sugeridas por los adolescentes integrantes del “equipo de investigación adolescente”.

Ese instrumento construido colectivamente consistió en una tabla de Registro de observación (ver Anexo I) en donde indicamos: la red social observada, la fecha y hora de la publicación, las características de la red social en cuestión, el *link* de la publicación, luego una descripción detallada de lo que se observó en la publicación (a partir de algunas variables previamente definidas), también se incluyeron algunos aspectos importantes como datos del perfil donde se publicó y datos de las interacciones (cantidad de *likes*, comentarios, compartidas, etc.). Las publicaciones observadas se presentan en el Anexo II organizadas por cada red social y a continuación se mencionan los temas y tratamientos relevantes de las diecinueve producciones observadas.

Las temáticas abordadas son: la transición, perspectivas de otras personas sobre la transición, acompañamiento de la familia, diferencias entre identidad sexual y de género (herramientas para diferenciarlas). También en las publicaciones se reivindican los derechos de las poblaciones trans y no binaria en un sistema cisnormativo, se promueve la libertad para decidir qué ser y qué hacer. En algunas publicaciones se problematiza la no aceptación, violencia en ámbitos escolares, familiares y con amistades.

También se pudieron observar en los comentarios de estas publicaciones mensajes de odio y discriminación.

En cuanto a las personas que producen estos contenidos, los adolescentes las mencionan como referentes o personas que a través de compartir sus experiencias generan formas de acompañamiento y sostén emocional para otras personas. En el siguiente apartado se muestran las respuestas brindadas por los adolescentes sobre las personas referentes en las redes sociales y la utilidad de estas publicaciones.

Experiencias de adolescentes trans y no binarios en el mundo digital y en diálogo con el mundo físico

Accesos y usos

La mayoría de los encuestados (86 %) acceden a Internet a través del wifi de sus hogares y en segunda instancia por datos móviles (12 %). Este resultado no presenta diferencias notables entre las provincias analizadas. De igual modo, el 90 % de los adolescentes comentó que frecuentemente utiliza un celular como dispositivo electrónico para conectarse a Internet, mientras que el 10 % usa una computadora.

Tabla 3. Acceso y tipo de conectividad según provincia

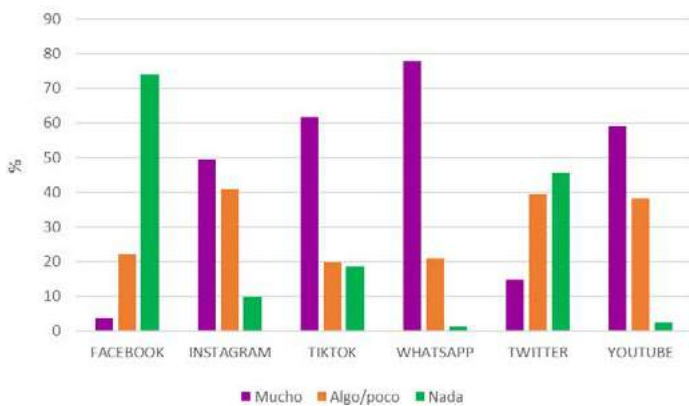
Tipo de conexión	Luján	Salta	Neuquén	Río Negro	Total general
Datos móviles	1	3	6		10
Wifi en casa	8	22	32	8	70
Wifi en espacios públicos (escuela, plazas, parques)			1		1
Total general	9	25	39	8	81

Fuente: Elaboración propia.

El 87 % respondió que los dispositivos los adquirió a través de una compra particular, mientras que el 11 % los obtuvo a través de un programa de gobierno. Al observar este dato por regiones NOA-Patagonia, podemos afirmar que el 14 % de les adolescentes del NOA accedió a un dispositivo que otorgó un programa de gobierno, mientras que este porcentaje en la Patagonia fue del 8 %.

Las redes sociales que les encuestades usan con mayor frecuencia son: WhatsApp (77,8 %), TikTok (61,7 %), YouTube (59,2 %) e Instagram (49,3 %). En cuanto a los motivos del uso, la mayoría respondió que lo hacía para entretenerse (71,6 %) y en menor medida contestaron que se informaban (37 %), estudiaban (37 %) y jugaban (35,8 %).

Gráfico 1. Frecuencia de uso de redes sociales



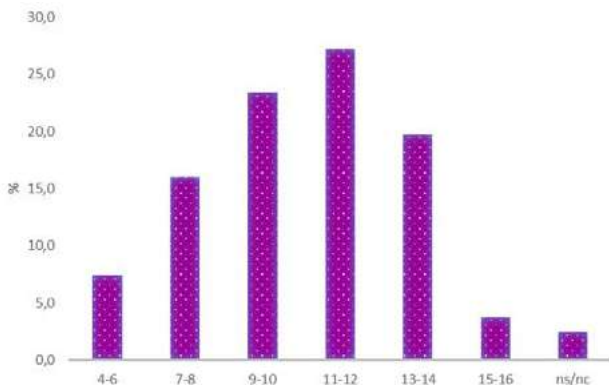
Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas también se mencionó el uso de Discord. Y en cuanto a los usos, además de los mencionados en las encuestas, una de les entrevistades mencionó el uso de Instagram como una salida laboral, ya que es una plataforma que permite mostrar dibujos, ofrecerlos para vender y encargar ciertos diseños, pagando por los mismos.

Respecto del tiempo que les adolescentes se encuentran conectados en las distintas redes sociales, casi la mitad (49,4 %) indicó que en promedio lo hace entre cuatro y seis horas; y el 33,3 % se ha conectado por más de seis horas. También comentaron acerca de los momentos que eligen para conectarse: siempre que pueden (60,5 %), mientras que el 56,8 % lo hace cuando se siente aburrido y el 22,2 % cuando se siente triste.

Al indagar por la edad que tenían cuando comenzaron a utilizar redes sociales, el 27,2 % contestó que tenía entre 11 y 12 años; el 23,5 % tenía entre 9 y 10 años; el 19,8 % tenía entre 13 y 14 años; y el 16 % tenía entre 7 y 8 años.

Gráfico 2. Edad de inicio de uso de redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

Perfiles y contenido

El 96,3 % tiene al menos un perfil y el 55,6 % creó más de un perfil en las redes sociales. Los motivos de tener más de un perfil están vinculados con el contenido que se quiere ver: “tengo distintos intereses y así en los recomendados me aparecen cosas distintas según la cuenta que utilice, como una para cosas graciosas, otra para dibujos, etc.”; “Para diferenciar el contenido. En YouTube, por

ejemplo, uno que uso todos los días y otro canal solo para estudiar (donde me suscribí a profesores que dan lecciones)”. Otra razón de tener más de un perfil tiene que ver con el contenido que se quiere publicar: “Para expresarme más libremente”; “tengo perfiles donde no expongo mis datos o lo que hago y otros donde sí lo hago, que son para compartir con mis amigos o conocidos”; “Porque una es la que conoce mi familia y otra que no conocen (uso más que nada la que no conocen, porque ahí soy un poco más libre en expresión)”. También tener más de un perfil depende de las personas a las que quieren seguir: “porque en mi otra cuenta sigo a famosos y cosas que me interesan y en la principal amigos”; “porque *stalkeo*⁶ a las personas”.

La presentación también puede variar de un perfil a otro cuando se tienen varias cuentas, como ya se señaló en las respuestas al cuestionario, y principalmente se vincula a con qué personas se interactúa, como lo explica este entrevistado:

[A]porto casi nada, no pongo ni mi apellido, como no me gusta que alguien de mi escuela pasada, o gente que no me gusta ver como que busquen mi nombre y digan “oh [...], lo voy a seguir para hablarle”, como no me gustan ese tipo de interacciones, limito la información que doy (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

Pero luego también la mayoría limita la información y el acceso a las cuentas como modo de protegerse de los riesgos que existen en las redes sociales:

Tipo, en una cuenta común vas a encontrar la edad, el nombre completo, escuela, pero yo no me confío de eso y no quiero pasar esa información. Mi cuenta se mantiene privada y esa información no la

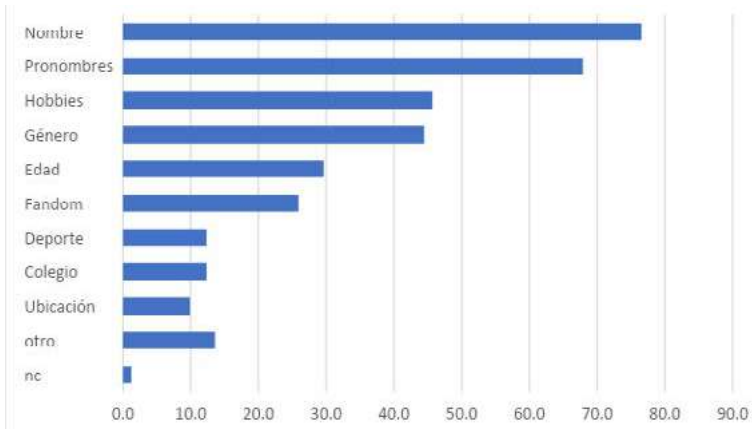
⁶ *Stalkeo* es la acción de *stalkear* que deriva de *to stalk*, que en inglés significa “acechar”. *Stalkear* es un neologismo que surgió en el ámbito de las redes sociales para nombrar a la acción que realiza una persona cuando revisa los contenidos que publica otro usuario.

pongo, si querés saber eso, me tenés que hablar, trato de ser precavido (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

Comúnmente no pongo mucha información, o sea la que me pide y la mayoría es falsa, porque me da mucho miedo, o sea, qué sé yo... tengo también varias multicuentas de Gmail porque me da cosa, no sé... (Entrevista 6, NOA, 14 años).

En cuanto a la información personal que se proporciona en las redes sociales, la gran mayoría publica el nombre (76,5 %) y los pronombres (67,9 %). Casi la mitad comparte los *hobbies* (45,7 %), el género (44,4 %). La edad (29,6 %), el *fandom*⁷ (25,9 %), los deportes (12,3 %), el colegio al que asiste (12,3 %) y la ubicación (9,9 %) se publican en proporciones bastante menores que la información antes mencionada.

Gráfico 3. Información que publican los adolescentes en redes



Fuente: Elaboración propia.

⁷ *Fandom* es un término de origen anglófono procedente de la contracción de la expresión inglesa *Fan Kingdom* que se refiere al conjunto de aficionados a algún pasatiempo, persona o fenómeno en particular.

Las presentaciones en las redes en algunas de las entrevistadas acompañan sus procesos de transición:

La información que pongo en Instagram va cambiando depende de cómo me sienta o de mi transición. Tengo la misma cuenta desde 2018 o 2019. Los pronombres que ponía fueron cambiando. Tuve él/ella y después sumé ella. Luego saqué los pronombres masculinos porque si los tengo, hay gente que solo me tratan en masculino y es molesto. No cambio mi nombre [...], pero sí voy cambiando mi segundo nombre, para ir probando, sin que se sepa el nombre que aparece en mis papeles. Antes usaba “Ela” pero me empezaron a tratar con ese nombre y me di cuenta de que no me gustaba, así que lo cambié (Entrevista 5, NOA, 16 años).

Pero pongo... Siempre pongo que me llamo F..., pero no me llamo F..., pero es que me gusta mucho que me digan F... (Entrevista 6, NOA, 14 años).

[Y]o antes como que me *lookeaba* como una persona hétero, así, es como que todos mis amigos me veían así y de momento a otro como que cambié todo, una vuelta como que boom!, entonces cómo que..., “¿qué pasó? ¿qué?” [...]. Fui en mi transición para la audiencia del Instagram que tenía (Entrevista 9, NOA, 19 años).

Con respecto a decir si es o no una persona trans, en algunas personas entrevistadas es un dato que brindan en sus perfiles: “Yo puse mis pronombres, que soy una persona trans que por alguna razón, si no lo digo de una forma pública, después es como un dato súper importante que no revelé, y es una cosa más sobre mí nomás...” (Entrevista 10, Patagonia, 17 años). En cambio, otra entrevistada dice que no hace referencia a que es una persona trans: “Es como cualquier otra persona”, aunque luego explica: “primero no digo nada, pero después cuando hay confianza ya empiezo a hablar” (Entrevista 1, NOA, 15 años).

De las respuestas de la encuesta se desprende que cuando se preguntó acerca del cambio de la identidad de género en los

perfiles creados, el 60,5 % respondió haberlo hecho, el 18,5 % no lo hizo y el 21 % declaró que no es información que proporciona. El 70,4 % de los adolescentes comparte contenido como fotos, videos, memes, *edits*,⁸ dibujos, imágenes de lo cotidiano: “Fotos mías y de mi familia, memes y noticias *queer*”; “Algunos *edits* que hago con personajes de anime que me gustan y comparto la misma opinión, algunos con lo que me identifico”; “Contenido de moda, mi día a día, qué, cómo, a dónde voy”.

El 26 % respondió que además crea contenido como *edits*, videos, fotos con imitaciones, niveles de videos juegos: “Suelo crear *edits* de anime, parejas que me gustan con canciones que me suelen identificar, algún personaje, en algunos casos escritos míos”; “Música, Pixel Art, Niveles de videojuego”; “series e información sobre las personas trans”; “videos de mis dibujos con mi voz de fondo”.

Construir la identidad en el mundo digital y en diálogo con el mundo físico

En la construcción de la identidad como proceso personal pero también social, las identidades trans y no binarias interpelan y dialogan con un sistema binario cisheteronormativo hegemónico, aun cuando existe hoy en día una mayor visibilidad de las personas trans para referencias de les adolescentes trans y no binaries en mundo digital, quienes les aporta acceso a la información y la posibilidad de conocer la experiencia de transición de otras personas o poder intercambiar con otras personas.

Les adolescentes que participaron del proyecto valoraron las posibilidades que permiten las redes sociales para conocer otras experiencias respecto a las identidades de género que facilitan la comprensión de la vivencia personal. Esto se vio reflejado en la mayoría de las publicaciones compartidas por ellos para el registro

⁸ El *edit* es un video (normalmente corto, no más de un minuto y medio).

de observación y en las entrevistas en profundidad. Contaron lo importante que son las redes sociales para buscar información sobre transición, tratamientos, experiencias, vocabulario, etc. También, destacaron la posibilidad que brindan las redes sociales para dar visibilidad a ciertas acciones colectivas que se llevan a cabo en todo el país, incluso del mundo, como el mes del orgullo o las marchas de las cuales participan desde su territorio. Otro uso que se destaca es la posibilidad de acceder a herramientas que ayuden a construir la expresión de género como, por ejemplo, una app que facilita ejercicios vocales para feminizar y masculinizar la voz, “para tenerla más neutra”.

En su libro, *Siempre estuve ahí*, Oliver Nash (2022) narra su proceso de asumirse como varón trans en la sociedad y destaca el lugar que tuvo Internet:

Internet me abrió la puerta a conocer una realidad que se me había escondido. Luego de mucho tiempo de ver en los medios solo mujeres trans descubrí, gracias a las redes, la realidad de los hombres trans y de las personas no binarias. Así es cómo me la pasaba viendo hombres trans en YouTube: sus transiciones, los cambios de nombre, los tratamientos hormonales y las operaciones [...]. Internet fue el primer espacio en el que empecé, muy de a poco, a vivir de nuevo. Entraba a Twitter y a grupos de Facebook, aunque casi no me animaba a interactuar. Parte del tiempo lo pasaba leyendo historias de vida de gente trans. Sus experiencias me ayudaban a entender mi realidad. Eso fue mucho más útil que leer algo teórico. En esas lecturas pude visualizar una parte de mí (Nash, 2022, pp. 26 y 146).

Los ejes que surgieron de las respuestas de los adolescentes respecto a la construcción de la identidad en el mundo digital y la comparación con el mundo físico fueron: la presentación personal, el acceso a la información y las amistades.

Presentación personal

Se indagó sobre la diferencia entre la presentación personal en las redes sociales y en el mundo físico. El 52 % de los adolescentes consideró que las diferencias entre el mundo digital y el mundo físico son notables. Estas diferencias están vinculadas con poder contar quiénes son: “En las redes puedes ser más auténtico, sin pensar mucho en las críticas”; “En redes sociales soy más abierto, soy capaz de mostrar más mi opinión y mi identidad, allí puedo hablar de mis gustos con total comodidad ya que puedo buscar gente que comparta los mismos con facilidad”; “La diferencia entre mi persona en las redes sociales junto con el mundo físico es que puedo demostrarme más de quién soy en realidad, más que en el mundo físico, y esto es porque en el mundo físico no soy bien aceptado”; “hay muchas cosas que en persona no tengo la oportunidad de contar, como las cosas que me gustan, o directamente mis pronombres”; “No poder expresar mis pronombres, mi actitud y mi nombre deseado en el mundo físico”.

Coincidiendo con lo relevado en las encuestas, una de las entrevistadas refiere a que en las redes “*no te cuestionan si sos él o ella*, hasta que no se demuestre lo contrario, o sea, hasta que vos le digas, no te van a cuestionar. Entonces es mucho más accesible que vos digas tu género” (Entrevista 4, Patagonia, 13 años). En este sentido, los adolescentes mencionan el uso de los pronombres y de diferentes cuentas para poder cambiar la información personal, cuando quieran y dependiendo de su momento de transición.

La virtualidad ofrece ventajas al momento de “mostrarse” en las redes, pero también, como reflexionan las entrevistadas, les empuja a la sexualización o a buscar la aprobación de su identidad.

Para algunos, las redes sociales ofrecen seguridad para presentarse virtualmente, “Capaz que por su..., no sé si se siente inseguro con su físico y esas cosas, como que... no tener la obligación de mostrar”. Sin embargo, también se reflexionó sobre la “validación”.

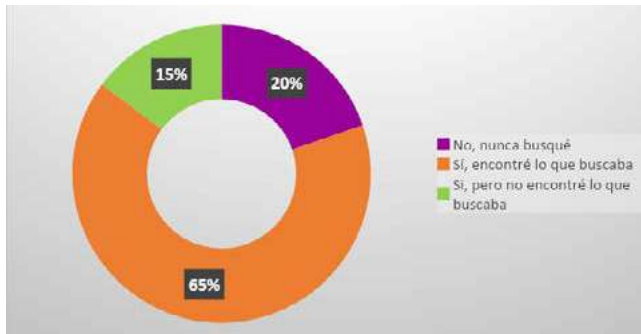
Hacia el final de una de las entrevistas, una entrevistada expresa: “no es una crítica, pero no entiendo cuál es el enfoque de la investigación, siento que tienen una mirada medio romanizada”, entonces le solicitamos que nos aporte aquello que le parecía relevante o que nos estaría faltando y responde:

Sobre las personas pene portantes que expresamos feminidad, a veces sexualizamos esa feminidad para llamar la atención. Y recibimos atención de gente que no queremos, de gente grande, comentarios cosificando, acoso. Creo que lo hacemos para validarnos, tiene que ver con nuestra autoestima, yo antes subía fotos más y se sentía bien si tenía muchos likes o según cuantos chicos me hablaban (Entrevista 5, NOA, 16 años).

Acceso a la información sobre transiciones

La búsqueda de información sobre los procesos de transición de personas trans y no binarias, en cuanto al uso de *binders*, tratamientos de hormonización, intervenciones quirúrgicas, sentimientos, etc. fue realizada por el 80 % de las encuestadas. El 65,4 % encontró lo que buscaba y el 14,8 % no logró llegar a la información.

Gráfico 4. Acceso a información sobre transiciones



Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas encontramos relatos similares al de Oliver Nash: “En Instagram y TikTok pude ver otras transiciones y eso me ayudó en mi transición” (Entrevista 5, NOA, 16 años); “[D]onde yo me pude dar cuenta que era un chico trans fue por internet, porque me empecé a dar cuenta que me empiecen a nombrar él. Y de ahí llegué a darme cuenta” (Entrevista 4, Patagonia, 13 años).

[M]e ayudaron las redes a experimentar, a imaginarme, a ver otros puntos de vista que hay también y a divertirme también viendo contenidos [...]. Como... que me hacen una compañía ver esos videos... [...] ahí empecé a buscar mis conceptos de mi chica, de esto, qué cosas... qué más. Y después, como que encontré, o sea, gracias a la youtuber Dahlia, que ella daba el concepto de chica trans, y persona trans no binaria también. Es como que ahí me dije, entonces sí soy una chica trans no binaria también, es como que yo me sentía así (Entrevista 9, NOA, 19 años).

[L]o busqué en Google como tres veces, o sea, tres veces son las que me acuerdo que lo busqué, días específicos, o sea, me acuerdo de ese día que lo busqué cómo era todo, porque no me acuerdo, lo busqué dos veces, así, aleatorio, solo para saber, [...] sino me fijo si en los comentarios de algún video que justo es del tema alguien lo explica o no sé, para entender mejor, porque a veces las descripciones de

Google son como que muy muy simples y, bueno, después ya la última la busqué como para asegurarme y decir sí, y bueno, ya después sí le pregunté a mi amigo, le digo “che, F..., creo que no soy cisgénero”. Me dijo “bueno, entonces no sos” (Entrevista 6, NOA, 14 años).

También el mundo digital es vivido como un espacio de búsqueda de información:

Es difícil porque hay muchas opiniones. Trato de guiarme con las cuentas que tengan mucha información, extensa y que expliquen el por qué. Sigo a profesionales de la salud, *influencers*, muchas son de México, una de Chile, activista de género fluido y a un médico. [Le preguntamos por cuentas de Argentina] [S]igo a la Liga, una ginecóloga, me es difícil, tampoco busqué mucho de Argentina aunque estaría bueno... (Entrevista 7, Patagonia, 17 años).

En redes sociales como TikTok “encontraba sobre la información que tenía y si no me cuadraba, le comentaba y a veces el comentario se hacía tan largo que nos seguíamos y empezamos a hablar de eso”. (Entrevista 8, NOA, 13 años).

Dos de les entrevistades señalan que son sus mamás quienes les proveen información sobre temas relacionados a su identidad de género y una referente en la escuela, que entendemos que es del Plan ENIA (Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia): “es de fácil acceso en el sentido de internet, pero en las familias en mi caso personal también es fácil, mi mamá es una persona muy abierta, ella me habla de temas sin problema” (Entrevista 4, Patagonia, 13 años).

[L]a chica era abogada y había ido a hablar sobre ESI y con ella le contábamos todo, fue muy triste porque estuvo solamente dos semanas y la seguimos esperando desde hace mucho porque no volvió más y es super triste porque era super buena gente, con ella podíamos hablar y dijo “cualquier cosa, me van a ver a la salita”, porque sí hay una salita cerca del colegio, pero la extrañamos mucho (Entrevista 6, NOA, 14 años).

Amigues virtuales y “de la vida real”

En relación a las amistades, se mencionan, por un lado, quienes creen que no hay diferencias entre lo que las personas piensan, sienten y hacen en el mundo físico y en el virtual.

[L]os amigos de la vida real, digamos, de la escuela o son los mismos amigos, yo lo siento bastante parecido, porque en algunos puntos son bastante parecidos porque, obvio, mis amigos también tienen redes y yo sé que ellos actuarían así si conocen a alguien. Así que es como que yo los encuentro bastante similares dentro de todo (Entrevista 6, NOA, 14 años).

Y, otro, quienes justamente dicen lo contrario respecto a sus amistades del colegio y de las redes sociales,

[Y]o el amigo que hago por las redes siento que tiene más como mi onda y los de colegio son diferentes. Pero sí, también soy amigo de los del colegio. [...] Es que son más... como, no sé... por ejemplo, en mi curso hay más de hombres que de mujeres. Entonces un poco de fútbol, fútbol y así (Entrevista 1, NOA, 15 años).

La mayoría señala que se evidencian esas diferencias, sobre todo porque en el mundo virtual se resguardan bajo el anonimato, y eso les posibilita abrirse, expresarse, y en el día a día en el mundo físico, no tanto: “Yo digo que hay gente trans que se siente más segura hablando así virtualmente que en persona” (Entrevista 1, NOA, 15 años).

Sí, es como que depende de la red social, pero internamente para la persona algunas pueden dar más seguridad o inseguridad, entonces una persona puede ser extrovertida en el mundo real y en lo virtual, depende en qué red social, puede que más timidez. A mí, por mucho tiempo me afectaba la timidez y me daba ansiedad y pánico estar con mucha gente, pero en la red social, a pesar de haber mucha gente, como no había nadie conocido ni nada, como que me iba afianzando cada vez más y me iba comunicando más, de a poquito. Ahora,

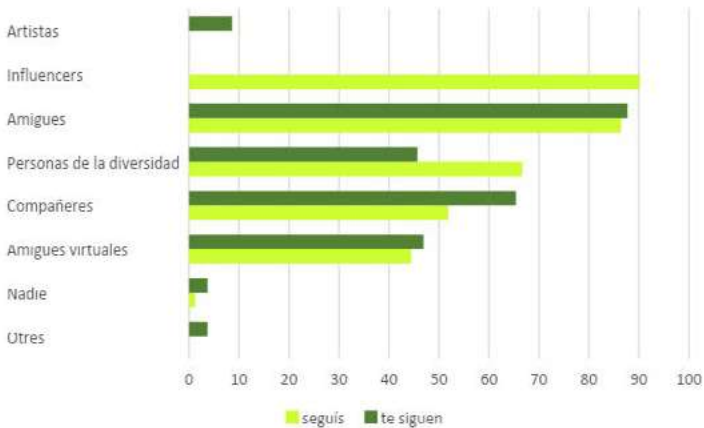
presencialmente mejoré mucho la comunicación, a veces prefiero no tenerla si me dan la opción, pero no me molesta o no me hace mal como antes [...]. Sí, por eso mismo para mí depende de la red social, porque en algunas te puedes mostrar más y en otras menos. Eso me genera comodidad o no tanto. En TikTok igual yo veo más contenido, pero no genero mucho contenido. En Instagram está la familia extendida y amigos de la familia, ahí no sé, no tengo tanta confianza (Entrevista 7, Patagonia, 17 años).

[L]as personas cuando son anónimas tienen un rango más amplio de cosas. Normalmente, cualquier persona siempre se estresaría cuando está en una situación pública y tienen que hablar de algo, por ejemplo, cuando hay foros en las escuelas siempre se quedan callados, pero cuando están en línea sacan un 80 % de lo que piensan. Iba a decir un 90 %, pero ahora hay algo que se llama cancelar a las personas, entonces “se están regulando”, pero las personas suelen ser más abiertas sobre todo el panorama de lo que piensan cuando están en línea (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

Vínculos: seguidores y relaciones afectivas

La mayoría de las encuestadas indicó que sigue en primer lugar a *influencers* (90,1 %), a amigos del mundo físico (86,4 %) y a personas vinculadas con temas de diversidad de género (66,7 %). Algo más de la mitad sigue a compañeros del colegio (51,9%) y, por último, se encuentran quienes siguen a amigos virtuales (44,4 %). Respecto a quiénes son sus seguidores, el 87,7 % respondió que son sus amigos; luego, sus compañeros (65,4 %), amigos virtuales (46,9 %) y personas de la diversidad (45,7 %).

Gráfico 5. Personas seguidas en redes sociales por los adolescentes



Fuente: Elaboración propia.

A partir de las reflexiones en las entrevistas, se suma el registro que tienen los adolescentes de estos espacios de interacción con sus aspectos positivos y negativos, como lo relata este entrevistado:

Es una red social bastante tóxica [refiere a TikTok], es lo que yo opino, para el ámbito de la adolescencia e infancias porque está lleno de comentarios negativos y también videos y muchas cosas negativas. Igualmente la sigo usando porque puedo expresarme en muchas cosas y eso me ayuda a liberarme, porque no... no soy una persona expresiva y eso me ayuda mucho pero a veces puede ser contraproducente (Entrevista 7, Patagonia, 17 años).

Les entrevistades nos cuentan cómo conocen a otros adolescentes a través de los grupos, la posibilidad de conversar y expresar sentimientos con una persona que conocen por las redes. También algunos han conocido en persona a otros adolescentes que primero conocieron virtualmente.

Por TikTok es como que... generalmente es como código QR, que ahí es como un enlace para entrar al grupo y de ahí se va conociendo [...].

Es como un amigo, un amigo de acá, pero, tipo de la vida real, pero del chat. [...] [A] veces de muchos, no sé, unos 50, 60, pero yo generalmente iba a los grupitos chiquitos que eran como 10, 15 (Entrevista 1, NOA, 15 años).

Más que nada por Discord y después por TikTok. Tengo un amigo de Discord que lo conozco desde octubre creo de... 2020 y con él charlo un montón y, bueno, o sea seguimos charlando y todo. Él es de Buenos Aires y tiene un año más que yo. Después por TikTok me hice dos o tres amigos pero casi no hablo con ellos y después por WhatsApp. [...] Discord es como servidores de gente que nada más. O sea, es para charlar más que nada, para charlar y hacer llamadas. Es como un chat de WhatsApp, pero o sea, con más acceso a grupos y cosas así. Y no es con número de teléfono, es con el Gmail (Entrevista 6, Salta, 14 años).

[A] mí en línea me ha pasado muchas veces que como yo cuando era chico no salía mucho, entonces hablaba en línea y a la gente le caía tan bien eso, que a veces me escribían en privado y terminaba contándome la historia de su vida en tres días, ¡yo los conocía más que sus propios padres! Entonces a veces el anonimato es algo bueno para poder abrirse y poder expresar las cosas que uno siente (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

Uno de los beneficios que se encuentran en los grupos de WhatsApp o Discord, según lo relatado en las entrevistas, es que funcionan como grupos de contención, como lo expresa una de las entrevistadas: “sí, siempre que tenemos, qué sé yo, cualquier problema con nuestros papás, con alguien o algo, lo compartimos en el grupo” (Entrevista 6, NOA, 14 años).

También las amistades pueden verse afectadas cuando les adolescentes transicionan, como lo relata una de las entrevistadas:

Tengo una amiga trans hace mucho, compartimos nuestra transición. Mi identidad y mi orientación fue cambiando durante la pandemia y hablaba mucho con ella durante ese tiempo. Al principio pensé que era un varón bisexual y después gay, no niego haberme

identificado como varón. Pero sí el mundo me aisló cuando salió mi feminidad. Me dejaron de hablar muchas personas. Tenía un grupo de amigo que éramos todos varones y me aislaron a mí y a mi amiga cuando transicionamos. Ahora esa gente que eran nuestros amigos son quienes nos acosan (Entrevista 5, NOA, 16 años).

Y si bien algunas amistades se apartan con la transición, otras son un apoyo para obtener información o conversar sobre la información obtenida referida a proceso de transición:

Soy más confiable con mis amigos y voy preguntando de ellos si saben, y si no, ya sí voy a las redes o a TikTok, por ejemplo, es lo más que uso TikTok. [¿Les preguntabas ahí en persona?] No, ahí por chat (Entrevista 1, NOA, 15 años).

En el anterior colegio tenía un amigo trans que salió a su transición, yo pude presenciarla, y se llama T... y él me preguntaba cómo podía hacer con el tema del pelo, con el tema del *binder*, cómo podía contárselo a su mamá, a su papá y cosas que me pasó de tener esas dudas y nos compartíamos información que encontramos por ahí y también nos resolvíamos las dudas entre nosotros (Entrevista 8, NOA, 13 años).

[C]omo que ahora mis amigos me empezaron a hacer preguntas como que... ¿Cuándo te vas a hormonar? y cosas así también. Y preguntaban cuándo te vas a operar... y cosas como que era como que mucha información para... Yo recién estaba descubriendo y como que era pam pam pam, bomba bomba bomba (Entrevista 9, NOA, 19 años).

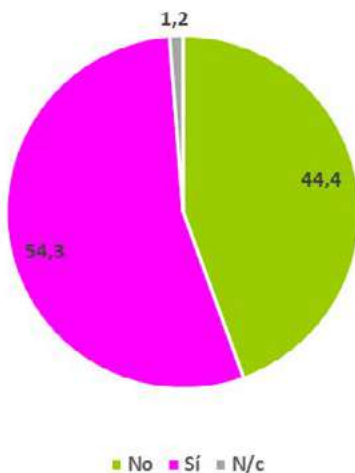
Violencia y discriminación

En la mayoría de las entrevistas se evidencia una preocupación por la privacidad y el cuidado. Hay una coincidencia sobre la posibilidad del anonimato que permiten algunas redes para “estar más seguros” debido a los riesgos que existen en el mundo digital. Destacan que TikTok es más seguro porque no pide fotografías

propias, no es necesario producir contenido, es decir que se puede crear un perfil solo para mirar videos. Entre WhatsApp y Discord también hay una preferencia por la segunda debido a que se puede jugar y crear chat con amigos y conocidos, posibilitando la creación de vínculos de amistad a la distancia, de manera más segura y confiable, sin tener que dar tu número de teléfono.

En la encuesta, al consultar por la recepción de comentarios discriminatorios por la identidad de género, expresión de género u orientación sexual en las redes sociales, el 54,3 % de los adolescentes contestó que alguna vez recibió ese tipo de comentarios.

Gráfico 6. Recepción de comentarios discriminatorios por la identidad de género, expresión de género u orientación sexual en las redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las reacciones, la mayoría de los adolescentes no respondieron (72,7 %) a comentarios discriminatorios. Las diferencias se encuentran en cómo les afectan esos dichos. Entre los encuestados que no responden pero les afecta comentaron: “estuve triste, sí me afectó, pero le dije a mi mamá y ella me ayudó a manejar la

situación bloqueando a esas personas”; “Lo ignoré y bloqueé a la persona, me puso demasiado triste y me afectó en lo más profundo porque quien lo hizo era amigo mío”; “Me puse a llorar por días y terminé autolesionándome”. También están quienes no contestaron y no les importó: “Decidí eliminar el comentario y seguir con mi vida porque al fin y al cabo esas personas no valen la pena”; “La verdad no me interesa mucho lo que diga un extraño desinformado que no conozco, simplemente lo bloqueo y sigo con mi vida”; “No le tomé mucha importancia ni me afectó porque era alguien que no me conocía”.

Por último, se encuentran los adolescentes que comentaron ante dichos discriminatorios en las redes sociales (22,7 %) : “Lo primero que hice fue ponerle en su lugar, no soy de esas personas que se quedan con los brazos cruzados, y le hice saber que estaba mal esa persona en criticar a mi persona”; “contesté con otro comentario peor”; “La verdad me gusta debatir y pelearme con medio mundo, así que suelo usarlo para practicar una pelea/debate en la vida real”; “le dije que no estaba siendo respetuoso y que por favor parara. No paró, así que lo bloqueé. Por suerte en línea se puede hacer eso, ojalá se pudiera bloquear a la gente que es así en la vida real” ; “normalmente discuto con esas personas. No me afecta mucho”.

El 53,1 % de las encuestadas respondió que suele reprimir posts o publicaciones por temor a comentarios discriminatorios y/o negativos sobre las diversidades sexuales. Además, manifestaron en un 67,9 % que las personas discriminan más en las redes sociales que en el mundo físico y un 27,2 % dijo no saber si hay diferencias entre el mundo digital y físico, seguido de un 4,9 % que indicó que las discriminaciones hacia las diversidades de género existen tanto en la virtualidad como en el mundo físico.

Finalmente, preguntamos si le contaban a alguien cuando algo que sucede en las redes sociales les hace sentir mal, algo más de la

mitad (53,1 %) respondió que lo conversa con alguien, mientras que un preocupante 45,7 % confesó no hacerlo.

Gráfico 7. Accionar ante comentarios discriminatorios y/o negativos sobre las diversidades sexuales en redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas también aparecen los riesgos del mundo digital, entre ellos, mencionan el *grooming*⁹, el transodio, la discriminación, los discursos de odio y la exclusión.

Más de una de las entrevistadas mencionó haber sufrido *grooming*, y cómo esas experiencias marcaron su vida cotidiana: “Estuve como una semana entera *shockeado*” (Entrevista 4, Patagonia, 13 años). Otre de les entrevistadas comenta cómo se da esta situación en las redes:

Siempre te engañan de la misma forma, o sea, te escriben, en el caso de los pedófilos, como si fuesen una persona menor de edad, y te hablan de la misma onda que vos y te piden información personal y no te muestran nada. En algún momento le decís, ¿te puedo llamar? y te dicen que no porque tal y tal... ese patrón se repite... O se están por ver y justo pasó algo. Te piden fotos de cosas muy personales pero ellos

⁹ El *grooming* es toda acción por la que una persona adulta contacta a una niña, un niño o adolescente a través de comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones o cualquier otra tecnología de transmisión de datos para atentar contra su integridad sexual (Ley N° 27.590).

no te muestran ni la cara, te piden tu ubicación, te preguntan dónde están tus papás. Van recolectando información de vos... A mí me pasó dos veces (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

Ante esta situación, ellos mismos reflexionan respecto a la exposición que generan las redes sociales y cómo esto puede afectar a su identidad.

[L]as redes sociales tienen demasiada exposición y eso es lo que genera demasiada violencia; pero también es cierto de que en el mundo, por más de que estemos en el siglo 21, aún hay demasiada violencia [...]. Por ahí con personas más grandes porque siguen siendo súper homofóbicos y todo lo que conlleva, tipo transfobia, machismo, cosas así [...] en redes es mucho más fácil porque es como una cuenta anónima, digo "Vos sos un gay de mierda" y no se hacen cargo (Entrevista 3, Patagonia, 18 años).

En las narrativas dan cuenta de que el *grooming* y otros tipos de violencia digital son temas que se tratan en la escuela, pero destacan la importancia de que también es necesario poder hablarlo en las casas con las familias, para una mayor asimilación de los riesgos. "Mi mamá sí me enseñó los riesgos, entonces soy más cuidadoso" (Entrevista 4, Patagonia, 13 años).

Entre los múltiples riesgos también aparecen los discursos de odio, y por ende la discriminación a través de los mensajes que circulan en redes sociales. Tanto en la encuesta como en las entrevistas indagamos acerca de esas situaciones, si es que las vivieron en primera persona o las observaron.

Hay gente que aprovecha el anonimato y hace comentarios muy agresivos, muy fuertes, por ejemplo, te dicen su opinión que es terrible, tendrías que suicidarte, te ponen cosas así, la gente ataca re feo. Si siento que me van a atacar con comentarios de odio, prefiero irme porque sé que no voy a ganar nada (Entrevista 4, Patagonia, 13 años).

La mayoría de los adolescentes mencionan diferentes casos en donde observaron situaciones de violencia y discriminación sobre la población trans en las redes, dan cuenta de algunos ejemplos, casos cercanos y propios. Lo que también muestran en esas situaciones es que no solamente se da con personas adultas, sino también de diferentes edades y contextos. También es relevante cómo aparecen los riesgos y los miedos en las propias redes y con sus propias familias.

[C]uando yo tuve una crisis existencial con mi género, como que... tuve como una cierta disforia de subir cosas que me identifiquen con mis fotos habituales, porque es como que me decía, no me veo tan femenina, tengo miedo que me ataquen en las redes, tengo miedo que cualquier chico vaya a poner: "¿qué es eso?" o cosas así, un mensaje así muy fuerte y... como que para una persona muy... muy chica, está muy propensa a esos ataques, digamos, un pequeño mensajito en el comentario te puede afectar una banda, encima era una persona muy menor, recién me estaba autodescubriendo y encima también considerando que en esa época me seguían familiares [...]. A partir de los... de los 15 años ya empecé a compartir, digamos, mi historia... mis cosas (Entrevista 9, NOA, 19 años).

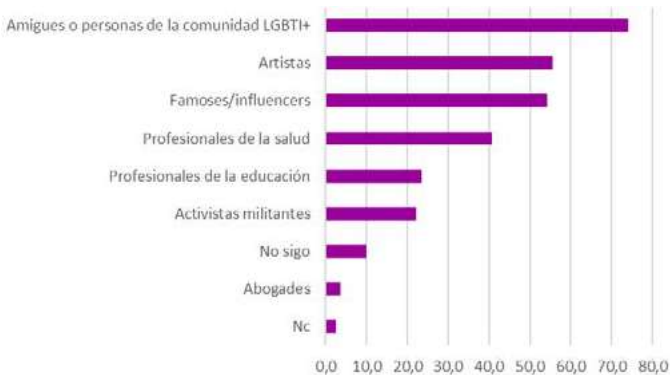
Estas situaciones dan cuenta de que existe un temor por vivir experiencias de discriminación, rechazo, estigma de parte de otras personas, justamente por la posibilidad de exhibición que brindan las redes sociales. Entonces, a modo de sistematizar, entre todo lo abordado en este apartado observamos cómo se destacan ciertas funcionalidades y usos de las tecnologías digitales, pero también cómo a su vez esas posibilidades pueden generar riesgos que tengan impacto en la vida de los adolescentes en general y adolescentes trans y no binarios en particular.

Organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil y referentes temáticos

Las distintas organizaciones de la sociedad civil y espacios estatales han optado por diferentes maneras de informar y promocionar sobre las actividades que llevan a cabo vinculadas con las identidades disidentes en las distintas provincias que analizamos. En este sentido, era de nuestro interés conocer si esas publicaciones eran recepcionadas por los adolescentes tanto en el NOA como en la Patagonia. Solo un 12 % de los encuestados sigue a organismos del Estado en las redes sociales y el 38 % a alguna organización de la sociedad civil. Este resultado es similar en ambas regiones.

Los referentes de los adolescentes de quienes se informan sobre temas vinculados a la población LGBTINB+ son mayoritariamente amigos o personas de la comunidad (74,1 %), artistas (55,6 %), famosos e *influencers* (54,3 %), seguido de profesionales de la salud (40,7 %), entre otros.

Gráfico 8. Referentes que informan sobre temas vinculados a la población LGBTINB+



Fuente: Elaboración propia.

En relación a referentes o *influencers* que los adolescentes entrevistados señalaron:

[S]igo una cuenta de Instagram, *gameneews* o algo así, que es de una persona de EEUU que es abiertamente gay y habla de la situación de Texas en relación con las niñeces trans [...]. También sigo una cuenta que habla de cómo aplicar pronombres o de alguna orientación sexual o de alguna identidad de género que no conocía (Entrevista 2, Patagonia, 16 años).

[S]igo a mis amigos, pero también sigo a gente como que aporte o que me inspire muchas cosas también. Por ejemplo, lo sigo mucho, por ejemplo, a modelos, cantantes, cosas que relacionan con lo que es conmigo mismo (Entrevista 9, NOA, 19 años).

Reflexiones finales

El proyecto realizado tuvo como objetivo principal caracterizar el vínculo que se produce entre las experiencias en el mundo digital y los procesos identitarios en adolescentes trans y no binaries de las regiones NOA (Salta y Jujuy) y Patagonia (Neuquén y Río Negro) en los años 2022 y 2023. Para poder llevarlo a cabo, se describieron las experiencias de adolescentes trans y no binaries en el mundo digital, entendiendo que las mismas no son universales, sino que están configuradas por los distintos contextos y recorridos que les adolescentes atraviesan en sus vivencias personales y colectivas. Asimismo, a lo largo del estudio subyace la premisa de que, a pesar de todo el andamiaje normativo existente en nuestro país, que reconoce las diversidades de género, vivimos en una sociedad cisheteronormativa y binaria que se manifiesta tanto en el mundo físico como en el digital.

Les adolescentes hacen uso de TikTok, WhatsApp, Instagram, YouTube, Twitter, Wattpad, Threads y Discord para buscar, ver, compartir videos, jugar, escuchar música, chatear, producir contenido, buscar información, tutoriales, seguir *influencers*, entre otros. También mencionaron el uso de las redes sociales como

posibilidad de mostrar dibujos y venderlos o simplemente como espacio de registro de fotos o dibujos que les interesa guardar a lo largo del tiempo. En este sentido, han establecido conexiones, generado ámbitos de expresión y vivido experiencias que hace veinte años eran inimaginables: salir del clóset desde otras formas, buscar relaciones sentimentales o sexuales, acceso fácil a materiales informativos, de apoyo o de entretenimiento, participación en colectivos o comunidades y, principalmente, creación de sus propias narrativas.

Desde la mirada de los adolescentes, la posibilidad de administrar la información en los perfiles en el momento que lo deseen, a veces más cercano al anonimato y otras más expuestas, fue resaltado como algo positivo. En el cuestionario que completaron, el 96,3 % tiene al menos un perfil y el 55,6 % tiene dos o más. En ellos, la gran mayoría de los encuestados comentó que publica el nombre (76,5 %) y los pronombres (67,9 %). También el 60,5 % modificó la identidad de género en los perfiles creados.

La búsqueda de información sobre los procesos de transición de personas trans y no binarias, en cuanto al uso de *binders*, tratamientos de hormonización, intervenciones quirúrgicas, sentimientos, etc. fue realizada por el 80 % de los encuestados. El 65,4 % encontró lo que buscaba y el 14,8 % no logró llegar a la información que recababa. En cuanto a los contenidos que producen, es de destacar la publicación de fotos, memes, *edits*, videos, dibujos, lo que les permite expresar su identidad de maneras diversas y creativas.

En lo que a vínculos afectivos se refiere, por un lado, se señalaron experiencias en las cuales hay continuidad de las relaciones del mundo físico en el mundo digital, así mencionaron los grupos de WhatsApp comprendidos por amistades del colegio, compartir *reels*¹⁰ con integrantes de la familia, etc. Por otro lado, hicieron

¹⁰ Los *reels* son videos verticales cortos que se han grabado y/o editado a través de Instagram, que permite añadir filtros o todo tipo de efectos y música.

referencia a las amistades virtuales, incluso a tener relaciones sexoafectivas.

Por otra parte, se evidencia una preocupación por la privacidad y el cuidado. Durante las entrevistas, los adolescentes mencionaron la configuración de la privacidad en las cuentas, la selectividad al momento de seguir y aceptar amistades y seguidores, las publicaciones cuidadosas, entre otras.

Tanto en la encuesta como en las entrevistas, los adolescentes mostraron conciencia y actitud reflexiva respecto a los riesgos que implica estar en las redes sociales. En esta línea, el 54,3 % de los adolescentes contestó que alguna vez recibió comentarios discriminatorios. En las entrevistas, además, salieron experiencias donde los adolescentes sufrieron situaciones de violencia digital, donde fueron partícipes de discursos de odio y estigmatización. En ese sentido, destacaron la importancia de acceder a información para poder identificar estas situaciones y darse cuenta a tiempo para no verse afectados por esos dichos.

En cuanto a las diferencias que se presentan en el mundo analógico y el digital, no hay consenso en sus percepciones. Existe una tendencia mayoritaria en señalar las situaciones que bajo la idea de anonimato desarrollan discursos de odio o discriminación. En este marco, nos parece fundamental el acompañamiento ya que en la investigación se visibilizó que cuando algo que sucede en las redes sociales les hace sentir mal, más de la mitad (53,1 %) lo conversa con alguna persona, mientras que un preocupante 45,7 % confesó no hacerlo y advirtió sobre las consecuencias que le produjo sufrir maltrato o discriminación en las redes. Además, el 53,1 % de los encuestados respondió que suele reprimir posteos o publicaciones por temor a comentarios discriminatorios y/o negativos sobre las diversidades sexuales. Al mismo tiempo, destacaron la importancia de poder ser y estar en las redes para expresarse libremente y decir quiénes son. En este sentido, los adolescentes indicaron que en las redes sociales pueden relacionarse con otras personas a

través de intereses compartidos desafiando los límites geográficos e invitando a les adultes a pensar en una comunidad en términos más amplios.

Bibliografía

Bercovich, Gabriela et al. (2021). Relevamiento de infancias y adolescencias trans '20. Neuquén: Ministerio de Ciudadanía.

Boyd, Danah y Ellison, Nicole (2008). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. Oxford: Oxford University Press.

Butler, Judith. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Chachagua, María Rosa (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuela y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta 2015-2017)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.

Chachagua, María Rosa (2022). Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta en el contexto de la pandemia de Covid 19. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 75-87.

Colectivo Transformando Realidades (2018). Relevamiento de población trans de la región de Río Negro y Neuquén. Neuquén: Observatorio de Derechos Humanos de la provincia del Neuquén.

De Abreu, Carla Luzia (2014). *Género y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.

Feenberg, Andrew ([1991] 2005). *Critical theory of technology*. Oxford: Oxford University Press.

Gelpi, Gonzalo Iván, Pascoll, Nutarel y Egorov, Dasha (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80.

Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guerrero Mc Manus, Siobhan y Muñoz Contreras, Leah (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 4 <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>

Hine, Christine (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.

Jenks, Chris (1996). *Childhood*. London: Routledge.

Linne, Joaquín (2016). “Multimity”: intimate performances from adolescents of Buenos Aires in Facebook. *Estudios Sociológicos*, XXXIV(100).

Morduchowicz, Roxana (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires: Ediciones B.

Nash, Oliver (2022). *Siempre estuve ahí*. Buenos Aires: Aguilar.

Rocha Sánchez, Tania Esmeralda (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2).

Richard, Nelly (1996). Feminismo, experiencia y representación. *Revista Iberoamericana*, LXII(176).

Rufer, Mario (2016). El archivo: de la metáfora extractivista a la ruptura poscolonial. En Frida Gobach y Mario Rufer (coords.), *(In) disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Scott, Joan (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género La ventana*, (13).

Thompson, Jhon (1998). *Los media y la Modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

UNICEF (2017). Estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital. <https://www.unicef.org/es/informes/El-Estado-Mundial-de-la-Infancia-2017>

Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Williams, Raymond (1992). *Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. Historia de la comunicación*. Barcelona: Bosch.

Marco Normativo

Principios de Yogyakarta.

Ley Nacional 26.743.

Ley Nacional 26.601.

Decreto 476/21.

Anexo I

Registro de observación
Autor/a/e: Lugar (red social observada): Día de la publicación: Día en que se hizo el registro: Características de la red: Link: Descripción de lo observado teniendo en cuenta las variables propuestas: Otros aspectos importantes: Interacciones: Sobre el/la/le autor/a/e: Tipo de material: Duración: Palabras claves: Al registro se puede adjuntar: registro con copios de pantalla y transcripción de textos.

Anexo II

YouTube

QueFishTV

Es un canal de YouTube y Sury Dorantes es la youtuber que se encarga de tal canal, es lesbiana y tiene más de 1.3 millones de suscritores en su canal. Es originaria de Coatzacoalcos (México), es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Veracruz. Sury salió del clóset como lesbiana en mayo de 2016.

El video sugerido se titula: “¿QUIERES CASARTE CONMIGO? Le pedí matrimonio a la doctora”.¹¹ El video dura 7:09 y fue publicado hace dos años. El mismo narra la historia de amor de dos mujeres (Priscila y Suri), desde la voz de Suri, ella cuenta mediante una producción propia que consta de diferentes imágenes y videos su historia de amor. Da cuenta de los aspectos que tienen en común,

¹¹ https://youtu.be/waa-qp_tUyQ

sentimientos, experiencias, trayectos y viajes realizados juntas. Desarrolla la construcción de su historia de amor, hasta que Suri decide pedirle casamiento a su pareja. A partir de allí, se refiere a sus miedos, ansiedades, el momento de elegir el anillo, qué y cómo decirle a su pareja, etc. Luego se muestra el viaje que tenían planeado, la frustración del primer destino y, por consecuencia, el plan B: ir a París. Finalmente, el video cierra con la alegría de ambas por el pronto casamiento.

El video tiene 10.631 comentarios, muchos en los que las felicitan y algunos señalan cómo el video les ayudó, como por ejemplo, el siguiente:

Ay Sury... ¿Cómo te explico que eres la persona que me hace sentir segura sabiendo quien soy en realidad? De verdad gracias, me das tanta seguridad, y tus videos me animan cada día más a ser yo y a quererme como soy. Gracias a ti salí del closet con mi hermano, y el realmente me apoyó, muchas gracias de verdad, este es un pequeño paso a una gran aventura.

Mundo TKM

Se describe como “este es el canal de videos oficial de TKM, comunidad de millennials más grande de habla hispana”. Cuenta con 621 mil seguidores.

El video se titula: “PERSONAS TRANS RESPONDEN TODO SOBRE SER TRANS”.¹² En el video responden una serie de preguntas dos mujeres trans y un varón trans. Las preguntas son: 1. ¿Qué es ser trans? 2. ¿Las personas trans siempre están operadas? 3. ¿La identidad sexual y de género son lo mismo? 4. ¿Cómo es tener citas? 5. ¿Por qué hay asesinatos de personas trans? 6. ¿Ser trans es una elección?

¹² <https://youtu.be/a0Gm6TehJgM>

El video tiene 118 mil vistas, 5 mil me gusta y 1.2 mil comentarios. Los comentarios son muchos y muy variados, desde mensajes de odio hasta mensajes que agradecen escuchar la explicación desde las mismas personas trans.

Estos videos, como reflexiona Oliver Nash en su libro, “me ayudaron a pensarme existiendo en el mundo real. Conocer la realidad de otras personas trans me servía para entender qué era lo que me estaba pasando a mí” (2022, p. 147).

Canal de Hugo Marlo

@hugomarlo892 es un cantante y compositor español, su canal de YouTube tiene 18.4 k suscriptores y 24 videos. En algunos de sus videos habla de testosterona y operaciones o responden a preguntas como esta: ¿cómo saber si soy trans?

El video escogido se titula: ¿Cómo viven el proceso los familiares de las personas TRANS? I Hugo & Luck.¹³ “Los protagonistas de hoy son nuestras familias. La familia de Luck y la mía”. Sus familiares comparten diferentes visiones con respecto al acompañamiento en la transición del youtuber y su pareja, haciendo foco en las nueve personas entrevistadas.

El video tiene 32.719 vistas, 2.532 me gustas y 187 comentarios. Entre los comentarios hay algunos que cuestionan las operaciones o directamente que asocian con el nazismo:

La ideología NAZI fue cruel e inhumana, la ideología de género hay que agregarle lo aberrante que es justificar lo malo como bueno y encima no experimentar sino mutilar adolescentes y niños sin que los mismos tengan la edad de decidir sobre sus cuerpos y sí mismos, el tiempo se encargará de castigar de quienes están detrás de tanta maldad y pasaran a la historia de la humanidad como la ideología nazi un capítulo oscuro, descerebrado y vergonzoso.

¹³ https://www.youtube.com/watch?v=la3_gDFRsY4

También hay comentarios que se refieren al miedo de contárselo a su familia y entre las mismas personas que ponen comentarios se aconsejan:

[...] lo mío fue complicado, me rechazaron desde el primer momento, pero a vos te doy un consejo, tenés que ir de a poco, con indirectas, yo recuerdo haber hecho todo muy rápido, y creo que a mis padres les costó más que un día a otro ya parecía completamente un niño, primero podés empezar por la ropa, luego por el pelo, y al final de todo cuando te pregunten por tus cambios se lo dices, de a poco, suerte, si sos nuevo, te puedo aconsejar en más cosas, cualquier cosa preguntame :).

*Lichi Grams*¹⁴

Es un youtuber, es decir que produce contenido en un canal de YouTube, oriundo de Buenos Aires, Argentina. Él forma parte de las comunidades de diversidades sexuales y tiene diferentes videos (295) y secciones donde desarrolla contenido específicamente LGBTINB+ con otras invitades de las mismas comunidades. Comenzó su actividad en 2018.

Lichi Grams también cuenta con diferentes plataformas de comunicación, como por ejemplo, Twitter, Twitch, Instagram, Spotify, entre otras, realizando producciones como videos, fotos/ imágenes, *podcast*, música, notas periodísticas, entre otros contenidos. <https://linktr.ee/lichigrams>

Tiene 91.700 suscriptores. En una serie de episodios que llama “Hijxs del closet”, Lichi tiene invitades y algunos de los comentarios en estos videos son:

...AAAHH me re identifico con esa necesidad de que otros usen tus pronombres para poder usarlo con vos mismo. tipo todavía me

¹⁴ <https://www.youtube.com/@LichiLichi/videos>

cuesta tratarme con mis propios pronombres en voz alta porque no me siento seguro :/ aparte muy pocas personas me tratan con mis pronombres, llorooo. Es tan lindo poder ver perspectivas de gente trans grande, te recuerda que existe un futuro :)

Canciones

Las canciones sugeridas por les adolescentes están publicadas por otras personas, no por sus autores o cantantes, con el subtítulo en español y alguna referencia a la comunidad LGBTINB+.

“Mars”¹⁵

Video de fan llamado “crushed little star”, con imágenes de recortes del video original de la banda “YUNGBLUD”, en la cual se agrega la letra traducida del inglés al castellano. En la descripción se suma la letra original en inglés, la cual habla de la violencia y la no aceptación en los ámbitos escolares, familiares y amistades. La experiencia y el anhelo de la migración para personas trans que habitan territorios hostiles.

La canción “Mars” está inspirada en la historia de una chica transgénero que YUNGBLUD conoció en el Vans Warped Tour 2018. Sus padres no aceptaban su género, pero ella llevó a sus padres a su actuación y, con el impacto y el apoyo de la comunidad, sus padres comenzaron a aceptarla como su hija. Comienza diciendo que tenía 17 años y los ojos tristes.

El video tiene 340.441 visitas, 15.245 me gustan y 206 comentarios.

También recuperamos un comentario que destaca cómo le ayudó la canción:

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=QjRyvHlKYJA>

Soy un chico trans y, después de escuchar esta canción y saber la historia me emocionó tanto. Amo todo lo que Dom está logrando, es un chico increíble, guapo, generoso, todo. Gracias a él, logré entenderme mejor y empezar a realizar cosas que me hagan sentir bien, sinceramente le agradezco por estar siempre y por ser una sola cosa en este mundo: él mismo. 😊💕

“Only the brave”¹⁶

El autor de la canción es Louis Tomlinson. Es una canción donde se plantea que la persona debe ser valiente para aventurarse en el amor. Inicia mencionando la palabra misericordia, como aquello que se tiene acerca de una persona que está sufriendo, en la canción señala que está rompiendo sus propias reglas, probablemente por eso pide misericordia.

La letra de la canción es bastante subjetiva y puede tener diferentes interpretaciones. En entrevistas, el cantante solo alude a que se trata de una canción de amor solo para valientes, sin especificar más. Otra idea que emerge en la canción es que nunca le importó el amor, justamente porque es solo para valientes.

El video consta de una bandera del orgullo detrás con la letra de la canción por encima, no es el original, sino una adaptación del mismo realizada por @coldpizza, un youtuber con 947 mil suscriptores.

El video tiene 146.550 visualizaciones, 10.026 me gusta y 344 comentarios. Entre los comentarios se encuentran los siguientes: “siempre escucho esta canción porque siento que al menos lou me acepta como soy :(” ; “Ese “When you know, you know’ me causa muchas cosas”.

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=kToqUugsEfE&ab_channel=coldpizza

“This is home”¹⁷

Es una canción en inglés del artista Cavetown que fue lanzada en enero de 2018. En el relato se plantea una contradicción, por una parte, se evidencia que es una persona que se siente perdida, sin embargo, logra un sentido de pertenencia en un lugar en particular. También da cuenta de la idea de sentirse desconectado del mundo, pero aun así poseer una fuerza interior para superarlo.

Otra de las ideas que aparecen en la canción es liberarse de las expectativas que adjudican a uno y dejarse viajar a un lugar donde puedas ser completamente tú mismo. En definitiva, se promueve encontrar un sentido de hogar en ti mismo, sin importar dónde estés o con quién estés.

Esta canción fue muy apreciada por el público y ganó millones de visitas en muy poco tiempo. Actualmente, tiene más de 2.4 millones de visitas. El video tiene 6.5 M visualizaciones, 3.708 comentarios y 180.695 me gusta. Entre los comentarios, podemos encontrar varios referidos al corte de cabello o a la incomodidad de los pechos como el siguiente:

Solo espero el día en el que pueda irme, cortar mi cabello, esconder mi pecho y ser yo. Estoy tan cansado de vivir en un cuerpo que jamás fue mío. Estoy tan cansado de fingir. Tan cansado, que a veces pienso en solo dormir, y no volver a despertar.

“Después de todo... ¿quién querría a este monstruo?”.

TikTok

Video: *“¿Qué pasa si empiezo a cuestionar mi identidad de género?”*

El creador del video es Marico Carmona, tiene 22 años y se auto-define como actor, poeta y *streamer*. En su perfil de Instagram se

¹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=rcCvIzXwy2Q&ab_channel=stranger-

presenta de este modo: Marico Carmona. Artista. 🏳️‍⚡️ <Trans no binarie> Él/elle. 🗣️ Actor, poeta y streamer 🗣️. 📢 FUTURO PROBLEMA y PROMETO FALLAR 📢🔔 Acá más info linktree.com/maricomariquisimo.

El título del video es: “¿QUÉ PASA SI EMPIEZO A CUESTIONAR MI IDENTIDAD DE GÉNERO?” y pone los siguientes hashtag: #lgbt #lgbtq #lgbt 🌈 #infobae #Tiktok.

El video está realizado para la red social TikTok, pero también está colgado en una noticia del medio electrónico Infobae.¹⁸

La voz principal del video es de Marico Carmona, quien plantea algunas reflexiones y consejos sobre la identidad de género. En el video se inicia planteando la pregunta sobre qué es transicionar el género ¿soy una mujer? ¿soy un varón? ¿qué soy? ¿Qué es la identidad de género? A partir de estas preguntas se lleva a la reflexión y la necesidad de salir de ciertas etiquetas para construir una identidad anhelada y como cada persona la siente. Plantea preguntas frecuentes de quienes descubren su identidad por fuera del sexo asignado al momento de nacer y la identidad como un constructo inacabado. En definitiva, lo que presenta el video es que no hay una receta o pasos a seguir para lograr la transición, porque no hay una sola forma de ser trans. Plantea que las personas construyen narrativas que pueden cambiar y que las experiencias de otros pueden ayudar a entender la nuestra.

El video tiene 537 me gusta, 26 comentarios y es reenviado 22 veces. Más de la mitad de los comentarios son descalificantes.

En otro de sus videos responde a la pregunta: ¿Es lo mismo orientación sexual que identidad de género? Marico parte desde diferentes preguntas construida desde los sentidos comunes y desinformación generalizada con respecto aspectos centrales del ser humano como es la sexualidad.

¹⁸ <https://www.infobae.com/lgbt/2022/06/06/que-pasa-si-empiezo-a-cuestionar-mi-identidad-de-genero/>

Este video tiene 944 reproducciones y 53 comentarios. La mayoría de los comentarios de este video en YouTube insultan, ridiculizan al youtuber y reproducen citas de la biblia y comentarios hetero-cis-normativos.

Video: “Por favor compartan sus historias”¹⁹

El video está publicado en el perfil de paula.anthony, quien tiene 687 k seguidores. En su perfil señala que sus contenidos son referidos a los y las chicas trans.

Es un video donde reflexiona sobre la muerte de otra chica trans. Menciona que era menor de edad, tenía 16 años y la mataron por ser mujer trans. Señala además que esta situación hace que ella tenga miedo a salir, no puede comprender cómo la mataron solo por su identidad. También cuenta que cuando entierren a la chica, no pondrán su nombre autoconcebido, sino el nombre que tenía cuando era un chico. Sugiere salir prevenidas a la calle y protegerse de los peligros. Llama a la reflexión sobre la muerte de las chicas trans en general y menciona finalmente que sus padres siempre la apoyaron, por eso ella puede seguir estudiando en la universidad, pero que sabe que no es la realidad de todo el colectivo. Con este mensaje, Paula intenta visibilizar los feminicidios de las chicas trans, por eso solicita a sus seguidores que cuenten sus historias.

Paula habla en primera persona, con cámara *selfie*. Mientras hace su relato, utiliza algunas fotografías de la chica que fue asesinada.

El video tiene 201.2 k me gusta, 2,547 comentarios y fue compartido 2.739 veces. La mayoría de los comentarios del video son de pedido de justicia y de solidaridad con la situación.

¹⁹ <https://www.tiktok.com/@paula.anthony/video/7201655045211819307>

Instagram


Reel: “Una pequeña cuenta regresiva :)”²⁰

Se trata de un *reel* producido por el usuario @franmarquess4, resubido de su perfil de TikTok (@francco_04), en donde narra, a través de distintos videos en forma de cuenta regresiva, la realización de su operación de mastectomía.

El creador del *reel* es @franmqness4, un usuario de Instagram que cuenta con 203 mil seguidores y 821 publicaciones en su cuenta. En la descripción de su perfil se encuentra su contacto profesional y un *link* junto con el texto “Escucha mi nuevo tema ‘Quema’ Disponible en todas las plataformas”. Por su parte, su perfil de TikTok @fraancco_04 cuenta con 1.7 millones de seguidores y 108.2 millones de me gusta. En su usuario aclara la utilización de pronombres he/him/his.

La publicación es de diciembre de 2021, cuenta con 13.6 mil me gusta y 84 comentarios. En su mayoría los comentarios son de felicitaciones, algunos también expresan que no entienden, como por ejemplo: “Ella es mujer y se opera para ser hombre o es hombre y quiere hacerse mujer me explican”.

@nahlu_

Es el perfil de una persona no binaria, xadre, modele de ropa, tatuadore, artista y artesane. Realiza contenido desde su biografía y existencia, visibilizando las comunidades de las que forma parte, así elle se describe en Instagram: Nahlu  Trans No Binarie | Vegan | Neurodivergente they/elle/elu.

Algunos ejes temáticos de sus publicaciones suelen ser contenido de reivindicación de poblaciones trans y no binaria en un sistema cisnormativo, contenido con repudio a la discriminación, la

²⁰ <https://www.instagram.com/reel/CXCqhHmJm8M/?igshid=NjcyZGVjMzk=>

felicidad que genera el acceso a la salud integral, visibilización de las familias no hetero-cis-normal, la crianza y contacto con niñeces.

Nahlu tiene diferentes plataformas de redes sociales, como TikTok, Pinterest, Facebook, YouTube, entre tantos otros, se puede acceder en el siguiente link: <https://allmylinks.com/heynahlu> Tiene 291 publicaciones y 89.2 mil seguidores. En uno de los *reels* en el que explica cómo colocarse la testosterona y los efectos que produce, se pueden leer mensajes de odio y mensajes de personas trans para las cuales les es útil la información, a modo de ejemplo: “Gracias por compartirte, por la honestidad y por acompañar a otras personas que estamos empezando”; “Eso de por vida... y con sus efectos secundarios... y dice que respeta el cuerpo 😊 si su cuerpo hablase lo estás maltratando y mutilado en todos los sentidos... no entiendo que tienes encontró de él” (sic).

Anikó Jiménez²¹

En su perfil de Instagram menciona sus pronombres: she/her y agrega la siguiente información: Creador digital. Princess of hell. Stuck in the 2000s. 🟩❤️🟩 “Estudié gastronomía pero lo único que me di cuenta es que soy gay y trans”. Tiene 23 publicaciones y 4.247 seguidores.

Es una persona de Ecuador, que comparte diferentes contenidos en diferentes formatos. Uno de sus videos es “Tips para salir del closet. Edición trans”.

Al igual que otras *influencers*, cuenta también con perfiles en otras plataformas de redes sociales como Discord, YouTube, Twitter, TikTok, entre otros. https://linktr.ee/aniko_j

En TikTok tiene videos donde explica, por ejemplo, por qué “mujer” es una construcción social. En los comentarios, algunos adolescentes le discuten esta idea y ella les responde.

²¹ <https://www.instagram.com/aniko.jimenez/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>

También tiene videos sobre su participación como mujer trans en el 8M, sobre cómo luego de su transición comenzó a sentirse acosada o relacionados a la modificación de la voz.

Entre los comentarios se pueden leer las siguientes manifestaciones: “tus videos me animan a ser quien soy”; “Yo estoy luchando contra el estrógeno 😞”; “hola, una pregunta, tu ya que ya hiciste la transición o ya estas por terminarla, eres estéril o al transicionar ya no puedes tener hijos?” (sic).

Kenai Whithe²²

Kenai White es un actor, músico y modelo español. En el perfil de Instagram se puede ver una serie de videos cortos, donde él responde a sus seguidores/fans diferentes preguntas, que en muchos casos son reiterativas e “inexplicables” sobre su identidad de género. También utiliza su red para dar cuenta de su música y promocionarla. Se observa que el cantante puede responder las preguntas sin miedo, con seguridad y soltura, lo que permite una interacción con sus fans. Incluso sus respuestas tienen una actitud de liberación, y por momentos de cansancio como de explicar situaciones que no tienen sentido, o que no deberían tenerlo. Algunas de las preguntas que le hicieron son: ¿Qué significa trans? Él responde que un chico trans es un chico y una chica trans es una chica. También responde en otro video: no me siento trans, soy trans. El género no se elige. Ser trans es justamente no sentir ni ser del género con el que nació, sino todo lo contrario. Soy trans, un chico como los demás. ¿Tomas hormonas para cambiar tu voz? A lo que responde que hace cuatro años que toma hormonas y no cambia su voz. Un chico puede tomarlas y eso puede cambiar o no la voz. No es cuestión de magia, sino del organismo de cada persona. ¿Tienes problemas para ir a un baño público? Señala que ir al baño público siempre es un problema. Te miran, hacen comentarios,

²² https://www.instagram.com/reel/Ckdd_aNj7ER/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D

hasta quieren correrte. También hace reflexiones sobre que la ropa no tiene género, sin embargo señala que si un famoso se pone un vestido, por ejemplo, no es objeto de cuestionamientos, sin embargo, que un chico trans se ponga un vestido sí. En una de sus fotos se lo ve con un vestido de fiesta. Finalmente, podemos observar que en la mayoría de los videos señala que “si mi abuela puede, tú también”. Haciendo referencia a que no es difícil comprender y no deberían estar preguntando tanto. Y que las etiquetas no definen a nadie, quizás pueden servir de orientación pero no definen a nadie, ya que todos somos seres diversos.

El joven tiene un gran número de seguidores en YouTube, Instagram y en TikTok, donde actualmente le ven más de 150 mil personas. En redes sociales, sin embargo, comenzó publicando su música, una de sus grandes pasiones desde que era un niño. “La compongo, la produzco y hago absolutamente todo”, explica orgulloso. “La empecé a subir a las plataformas y a redes, así que tenía mi pequeño público”. Una de sus canciones más importante es “soy trans”: https://youtu.be/wH4_TO_ZcXA

En la canción dice:

mamá soy trans y me llena de orgullo contar lo que soy en realidad, no me he transformado [...] tampoco me visto raro, ahora soy lo que siempre he deseado [...] mamá no voy a cambiar, esto es solo mi felicidad.

Anexo III

La invitación a las adolescencias para formar parte del “Equipo de investigación adolescente” fue realizada mediante grupos y contactos de WhatsApp que ya las organizaciones tenían. La convocatoria duró alrededor de un mes (diciembre 2022-enero 2023).

Brecha digital de género en chicas adolescentes de Córdoba y Buenos Aires

Victoria Matozo, Pablo Molina Derteano, Milagros Giménez, Sheila Amado, Marcelo Boyle y Florencia Fernández Deleo

Introducción

Esta investigación analiza la brecha digital de género (Castaño Collado, 2008) en adolescentes mujeres de 15 a 18 años en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba, Argentina.

Esta brecha se define como el dominio masculino en las áreas estratégicas relacionadas a la tecnología y las TIC, y la poca presencia de mujeres en general dentro de dicho campo, pero específicamente en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones (Castaño Collado, 2008, p. 10). Es así como si bien cada vez hay más mujeres interesadas en tecnología, dicha área continúa siendo un terreno masculino.

A partir del estudio de las trayectorias de apropiación de tecnología (Lemus, 2018), este trabajo tiene como objetivo identificar y describir los procesos de desigualdad de género desde la infancia hasta la juventud, así como caracterizar dichas trayectorias en jóvenes mujeres con alto y bajo interés en el área, en relación a un

futuro académico y/o laboral en el área STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

La desigualdad digital como campo de estudio comenzó con las investigaciones sobre el concepto de brecha digital. Definida en un primer momento desde el acceso (Camacho, 2005) y luego incorporando las diferencias en los usos (Di Maggio y Hargittai, 2001) y habilidades (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016) de los individuos, los desarrollos sobre la tercera brecha digital se centraron en los objetivos individuales, las oportunidades y los resultados de la actividad *online* (Van Deursen and Helsper, 2015) conectando desigualdades previas y el capital digital (Ragnedda, 2018) que los mismos poseen. Dentro de este paradigma, el estudio de los procesos de apropiación de tecnología (Thompson, 1990) como el proceso de “hacer propio” lo nuevo, darle sentido y resignificarlo es central dentro del estudio de la brecha digital de género.

Asimismo, este proyecto analiza la inclusión digital femenina a partir de las cinco “C” identificadas por Bradbrook y Fisher (2005) como factores centrales en dicho proceso: conectividad, capacidad, contenido, confianza y continuidad.

El proyecto prevé dos dimensiones de análisis. Por un lado, la dimensión material de acceso de las adolescentes a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), a partir de un análisis multidimensional que incluirá las condiciones socioeconómicas operacionalizadas mediante la variable de clase social, la escuela a la que concurrieron en relación a las políticas públicas de inclusión digital a las cuales tuvieron acceso y la formación en educación tecnológica escolar.

Por otro lado, la dimensión referida a las representaciones sociales (Jodelet, 1986) en relación al género y la tecnología, que frecuentemente relegan a las mujeres y performan un campo disciplinar masculinizado. Los estereotipos desarrollados desde la infancia a partir de los videojuegos y asentados en la adolescencia serán rastreados en esta investigación a partir de los usos más

frecuentes de las jóvenes con tecnología, la influencia de referentes tecnológicos en torno a la inclusión y exclusión digital (Helsper, 2017) y la división sexual de las actividades digitales.

El análisis incluye la indagación sobre representaciones sociales de inclusión y exclusión digital en las adolescentes, a partir de las brechas digitales de acceso, uso y habilidades, y oportunidades. La indagación sobre esta última tercera brecha digital de resultados y oportunidades permitirá analizar las causas y consecuencias de las desigualdades digitales de género en relación a las dos dimensiones definidas en este proyecto de investigación.

Metodológicamente, estas dos dimensiones serán analizadas de manera cualitativa a partir de entrevistas en profundidad en ambas ciudades.

La pregunta que guía a esta investigación es: ¿cuáles son los principales factores que influyen en el interés en tecnología, inclusión digital y el desarrollo de vocaciones STEM en chicas adolescentes?

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa bajo un muestreo intencional no probabilístico. Se realizaron cuarenta y dos entrevistas semiestructuradas a chicas adolescentes de entre 15 y 18 años de las ciudades de Buenos Aires (CABA) y Córdoba entre diciembre de 2022 y julio de 2023. Se realizó un muestreo por cuotas, en el cual la primera cuota estuvo conformada por adolescentes con alto interés en la tecnología y la segunda por chicas con poco interés. Las variables para clasificar a las entrevistadas en una u otra cuota fueron las siguientes:

- Formación en TIC: cursos y capacitaciones extraescolares
- Participación en redes y organizaciones referidas a tecnología y cultura digital
- Autopercepción como jugadoras (*gamers*)

- Interés en continuar sus estudios en una carreras STEM (Ingeniería, Física, Sistemas, Programación, Arquitectura, entre otras)
- Creación de productos digitales: diseño, programación, productos comunicacionales. (Continuidad en esta actividad)

Las entrevistas partieron de una perspectiva biográfica (Sautú, 2012) con el fin de reconstruir las trayectorias de apropiación de tecnología a la luz de estereotipos y representaciones sociales en relación al género y la tecnología. Fueron de particular interés los puntos de inflexión (Hareven y Masaoka, 1988) dentro de dichas trayectorias, los cuales establecen rupturas y continuidades en las biografías que dotan de significado a los sucesos vividos. La llegada de primeros dispositivos, el rol de referentes, la entrega de *netbooks* en la escuela, la pandemia, entre otros eventos, constituyeron transiciones que se experimentaron como crisis o nuevos comienzos que marcaron y cambiaron el curso de vida.

Asimismo, se realizó una clasificación por clase social de las entrevistadas a fin de incluir la interseccionalidad de las variables clase y género en los procesos desigualdad digital. Para la misma, se utilizó la clasificación EGP creada por Goldthorpe y colaboradores (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979) colapsada en tres categorías: clase de servicios, clases intermedias y clase trabajadora. Las entrevistadas fueron clasificadas a partir de la ocupación de los padres y madres utilizando un criterio de dominancia. Si bien esta clasificación se basa en el estatus ocupacional, el nivel educativo del hogar también fue incluido en la definición de dichas categorías sumando el capital educativo a la definición de clase social.

Finalmente, la distribución de entrevistadas se refleja en el siguiente cuadro:

CUOTA	Clase social	CABA	Córdoba	total
Cuota 1	Servicios	3	8	11
	Intermedia	4	4	8
	Trabajadora	2	2	4
	Total	9	14	23
Cuota 2	Servicios	4	3	7
	Intermedia	3	2	5
	Trabajadora	3	4	7
	Total	10	9	19
Totales		19	23	42

En Argentina, los antecedentes en la temática identifican sesgos de género en la apropiación de tecnologías construida desde la niñez a partir del juego (Duek y Benitez Larghi, 2018) hasta la adolescencia y adultez (Yansen y Zukerfeld, 2013), donde las mujeres suelen ser más temerosas ante el uso de computadoras, percibiéndose a sí mismas más ajenas a la informática (Fundación Sadosky, 2013) y menos confiadas (Lemus, 2018) que sus compañeros hombres. En relación a la clase social, investigaciones en CABA (Matozo, 2021) y Córdoba (Facultad de Ciencias Sociales-UNC, 2021) demuestran la persistencia de la primera brecha digital de acceso en relación a la clase de origen, dando cuenta de la relevancia de políticas públicas y la escuela en los primeros contactos con las TIC (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2015; Lago Martínez, 2012, 2015). Este trabajo se inserta dentro de esta línea de estudios proponiendo incorporar una variable menos atendida: el desarrollo del *engagement*, motivación y/o interés sobre el área tecnológico-digital en jóvenes mujeres a partir de una lectura comparativa entre chicas interesadas y poco interesadas en dicho campo.

El comienzo de las trayectorias digitales: primeros accesos y usos de TIC

Los primeros accesos y experiencias de las entrevistadas en ambas cuotas suelen ser similares: mediante experiencias con videojuegos y consumo de contenidos audiovisuales a partir de computadoras y/o celulares. “En 2016, tenía 8, 7, era una computadora para toda la familia, la usábamos para ver más que nada *Los Simpsons*, le cargaban películas, teníamos juegos. Estábamos muchas horas en la compu” (Majo, Cuota 1, Córdoba).

Las principales diferencias entre las primeras vinculaciones con TIC se dan a partir de la clase social de las entrevistadas, que distingue entre quienes poseían computadora en su hogar durante su infancia y/o niñez y quienes no.

Es así que mientras las chicas pertenecientes de hogares de clase de servicios recuerdan tener computadora en su casa desde siempre, las chicas pertinentes a clases intermedias y trabajadoras tuvieron sus primeros contactos a partir del celular, siendo la computadora un dispositivo poco relevante o deseado hasta la pandemia. “En la infancia no tuvimos (computadora). Siempre celulares. Como para mensajes y llamadas. Nunca computadora. Creo que recién este año y encima es prestada [...]. El wifi fue hasta hace poco, siempre con datos” (Lucrecia, Cuota 2, Córdoba. Clase trabajadora). “Antes que yo naciera hubo computadora (Lucía, Cuota 1, Córdoba, Clase de servicios)”.

Dentro de la cuota 1 específicamente, las computadoras que las chicas encontraban en la infancia estaban ligadas muchas veces al trabajo de los padres cuyas tareas requerían formación específicamente en tecnología, como es el caso de Rocío en relación a su padre Arquitecto.

Entrevistadora: En tu casa, ¿hubo siempre computadora?

Rocío: Y creo yo que sí porque era la de mi papá del trabajo, era la única que había, se la había dado la empresa y si bien como te digo era del trabajo (Rocío, Cuota 1, CABA, Clase de servicios).

En la cuota 2, muchas entrevistadas dan cuenta que la primera vez que consideraron el acceso a una computadora como prioritario fue durante la pandemia, en particular para realizar tareas escolares.

Mirá, tenemos dos compus que andan. Dos *notebooks*, serían. Dos *notebooks*, una que no, que está... Ahí la usamos en pandemia y era como que si usás esa medio que estás muy desesperado para usar esa compu. [...] [Si] no fuese por la pandemia, la verdad hay un montón de cosas, por ejemplo, de Excel o de Drive, que no lo hubiese sabido, o de otra. No me acuerdo qué habré usado por computadora (Sofía, Cuota 2, CABA).

En relación al celular, existe gran heterogeneidad en cuanto a las edades de primer acceso en relación a la clase social de las entrevistadas. Por un lado, encontramos los casos de quienes no tenían computadoras en el hogar –como el testimonio de Lucrecia citado anteriormente– en el que los celulares eran el único dispositivo para acceder a Internet, mirar videos, películas, realizar tareas y jugar. Estos casos se agrupan dentro de la clase trabajadora y los dispositivos son generalmente entregados sin chip, Internet ni número para realizar o recibir llamadas. Por otro lado, las clases de servicios presentan en todos los casos acceso a computadoras desde la infancia, por lo que el celular emerge como un deseo durante la preadolescencia. En esta clase social, generalmente el dispositivo es comprado o conseguido por los padres al finalizar la escuela primaria o comenzar la escuela secundaria (alrededor de los 12 o 13 años), y bajo un razonamiento ligado a la independencia de comenzar a viajar solas hacia la escuela, realizar un viaje de estudios o egresados, etc. Las clases intermedias presentan heterogeneidad entre ambos extremos.

Mi primer teléfono fue compartido con mis tres hermanos... era un teléfono para los cuatro... creo que el primer teléfono lo tuve a los 13 años, que tuve un viaje de estudio y que me iba a otra provincia y era obligación llevar un teléfono. Entonces nos llevamos uno para los cuatro (Candela, Cuota 2, CABA, Clase de servicios).

Mi primer celular fue en mi 1° año de secundaria, porque mis papás siempre nos dijeron que no nos darían el celular hasta que arrancamos el secundario. Tenía datos, internet, era un celular nuevo (Eva, Cuota 1, Córdoba, Clase de servicios).

Mi primer celular me lo dieron para el viaje de estudios de 6°, tenía solo teclas, un Nokia, podía sacar fotos, era usado. A los tres meses, para reyes me regalaron mi celular, nuevo, en primer año de secundario (Blanco, Cuota 2, Córdoba, Clases intermedias).

Y es dentro de los procesos de identificación e inclusión social y digital que la marca iPhone, por un lado, dominó el terreno de lo *tech-trendy*, y por otro, definió entre la juventud un objeto altamente deseable (Lahire, 2008) dentro de quienes quieren estar al día. Es así como actúa la definición de estar incluido digitalmente a partir del principio de similitud descrito en la teoría de la privación digital relativa (Helsper, 2017). Asimismo, el consumo de esta marca expone las categorías sociales actuales (Douglas e Isherwood, 1990) estableciendo jerarquías dentro de la población analizada.

Todos como que hablaban de que tenían iPhone, y yo agarré y “ay, yo también quiero un iPhone”. Entonces agarré y les pedí a mis papás y pudieron comprarme [...]. Sinceramente fue... Tipo, ¿viste cuando la gente te mete cosas, te mete cosas? Y fue como... O sea, no la pensé yo (Andrómeda, Cuota 2, CABA).

Si bien las jóvenes justifican la elección de la marca por el sistema operativo y la cámara fotográfica, existe desconocimiento sobre las especificaciones de las mismas y emergen dudas al profundizar sobre los beneficios del iPhone en relación a otras marcas.

Lucía: Porque hago mucho tipo contenido en redes, entonces me gusta que tipo las cosas tengan buena calidad. Por eso.

Entrevistadora: ¿Y considerarás que la cámara del iPhone es muy diferente a las otras o cómo...?

Lucía: Para mí tiene otra resolución distinta, en las visiones de la foto y todo, pero no sé, está bueno también. Qué sé yo. [ríe]

Entrevistadora: si hoy en día pudieras elegir como tener cualquier celular, ¿te tirarías para el iPhone?

Lucía: Sí. Porque me gusta aparte, está bueno.

Entrevistadora: ¿Pero por la cámara o también por la marca?

Lucía: Es por la cámara y también por las cosas que tiene adentro, que para mí son sistemas... No son tan distintos, pero me gustan mucho más los iPhones (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

Es en el grupo de chicas de cuota 2, y particularmente dentro de quienes son más críticas sobre la influencia de la tecnología en la vida cotidiana, que existen otras lecturas sobre la compra de iPhone, especialmente en relación al valor económico de dicho dispositivo. De todos modos, estos testimonios más críticos reafirman la superioridad técnica de la fotografía en la marca iPhone.

Julia: Sí, se nota que hay mucha diferencia, eh, pero, y también hay una diferencia en la cámara por ejemplo, [...] a mí me daría cosa salir a la calle con un celular de quinientos mil pesos.

Entrevistadora: ¿Por qué aspecto en particular te daría cosa?

Julia: Y porque me parece que la plata puede ser mejor invertida. [...] [N]o me gustaría un iPhone, o hacer a mi familia gastar una bestialidad de plata en algo que tiene mejor cámara (Julia, Cuota 2, CABA).

Si bien la calidad de conexión y gama de dispositivos son cuestiones que varían por el capital económico de las familias, el juego fue la primera actividad que realizaron con la tecnología en el hogar o muchas veces en la escuela.

[A los 12 años] yo jugaba en la escuela los jueguitos y como en casa no tenía wifi, me cargaba los jueguitos y no apagaba la compu, sino que la cerraba nomás, y cuando llegaba a casa la abría, el juego ya había cargado todo y yo podía jugar normal, tranquilamente. Eso sí, si salías ya no había señal (Andrómeda, Cuota 2, CABA, Clases intermedias).

Mi mamá me daba esos celulares de juguete cuando tenía 5 años y después a los 6 me compraron uno de verdad. Bah, me lo regalaron porque era de mi abuela y ahí lo aprendí a usar yo sola (Alicia, Cuota 1, Córdoba, Clase de servicios).

Si bien las jóvenes dan cuenta de un uso intensivo de computadoras y celulares durante la infancia en relación a los videojuegos, las mismas se alejan de dichas prácticas de forma masiva y antes de finalizar la primaria, entre los 9 y 11 años. Durante la etapa que las chicas “juegan”, diferentes obstáculos y barreras en relación a las tecnoprácticas lúdicas son frecuentes en las trayectorias de apropiación de mujeres. En el siguiente apartado se explorará esta temática, identificando cómo los videojuegos contribuyen a configurar el campo tecnológico como un espacio masculinizado.

Las chicas quieren jugar

El momento en que las chicas dejan de jugar es para muchas el momento en el que evidencian a la tecnología y el campo digital como un área que no es “para ellas”. En otras palabras, un territorio masculinizado. Es así como todas las entrevistadas que tenían en su hogar consolas de videojuegos durante la niñez identificaron que la misma era propiedad de su/s hermano/s. Incluso entre quienes poseían dichas consolas, las entrevistadas concuerdan que “casi no la usaba” (Juli, Cuota 2, CABA) ya que los juegos que tenían sus hermanos no eran de su interés, independientemente de la cuota o la ciudad.

Mi hermano tuvo la Play¹ II, luego la III y la Wii. Yo casi no jugaba, Wii² más que nada, juegos de tenis. Sino a veces con mi hermano al GTA,³ Fifa. Eran consolas de la familia, bah, de mi hermano porque era el que más la usaba (María, Cuota 2, Córdoba).

Asimismo, mientras que todas las mujeres con hermanos varones tuvieron en su hogar consolas, solo una mujer hija única –Valentina (Cuota 1, Córdoba), que tenía una consola del padre– y una chica con hermana mujer –Chiara (Cuota 1, CABA)– tuvieron dicha TIC en su casa durante la infancia o la actualidad. Ambos casos “atípicos” pertenecen a la cuota 1.

En general –y dentro del sentido común–, se afirma un creciente desinterés de las mujeres por los videojuegos al llegar a la preadolescencia. Pero esta investigación pone de manifiesto que la mayoría de chicas de ambas cuotas presentan motivación e interés en continuar jugando. Sin embargo, dos fenómenos identificados se presentan durante el fin de la niñez. Por un lado, el cambio en relación a las prioridades y crecientes responsabilidades que identifican en la adolescencia, relacionado a la tecnología con una herramienta productiva y no con la diversión. Y por otro, las dificultades de permanecer en una actividad dominada por chicos en las que no son del todo bienvenidas.

Sobre el primer aspecto, chicas de ambas cuotas afirman que jugar es un aspecto subsidiario a otras actividades que realizan con tecnología y también el aumento de tareas que podrían estar relacionadas al género. Esta representación social se repite en todas las clases sociales y las cuotas. “Siento que es desperdiciar el tiempo” (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

¹ Consola de videojuegos PlayStation, creada y desarrollada por Sony Interactive Entertainment.

² Consola de videojuegos Nintendo Wii, creada por Nintendo.

³ Grand Theft Auto (GTA) es una serie de videojuegos en la que el personaje principal realiza diferentes misiones que involucran generalmente acciones ilegales y violentas.

No sé si es algo que me gustaría decir en voz alta, pero sí, se podría decir. No sé, no... Como que a veces lo relacionan con cosas negativas a ser *gamer*, entonces me gusta decir que soy alguien que juega jueguitos nomás [...]. Más que nada con las cosas que realizás el día a día, viste que estás sentado todo el día ahí jugando y no podés tener otras capacidades más que estar básicamente pegado a una pantalla haciendo eso, aunque en realidad no es así, pero, o sea, la gente lo correlaciona. (Belén, Cuota 1, Córdoba).

En relación al segundo punto, las chicas identifican en primer lugar una gran dificultad en los videojuegos *mainstream*, no solo desde las habilidades digitales que requieren, sino también a partir del costo de las consolas y equipos, inversiones en tecnología, que también consideran secundarias.

Me encantaría, por ejemplo, jugar a la Play, siempre les digo, pero no voy a priorizar eso ante una computadora ponele [...] [L]a primera vez que jugué, creo, no sé cuándo, pero digo cuando me introduje al tema, yo decía yo voy a ser una capa, o sea, me encanta la tecnología, me va a encantar, eh, y sin embargo me cuesta un montón, o sea, doy lo mejor de mí, pero sin embargo es muy difícil, es como que todo es mucho más rápido y más que nada, creo yo, es el tema de control, el control de la Play porque yo he jugado juegos del celular, obvio son muy malos y para encontrar un juego bueno, tenés que estar buscando, porque están hoy en día todos en la Play. Pero es distinto, o sea, desde el celular tenés dos botones máximo y es mover los dedos, no sé, en cambio con el *joystick* este es, es muy difícil, eso es lo que me dificultaba, creo yo. Así que, muy mala, muy mala en todos los juegos. Es muy distinto, sí (Rocío, Cuota 1, CABA).

Candela: A mí me, me gustaría volver a eso, a empezar a jugar y a ver cómo, qué, qué cambió, los juegos que yo jugaba antes y los que juegan ahora, qué cosas nuevas hay y demás, pero no, no estaría teniendo como el tiempo como para sentar, y tampoco tengo digamos la plata para ir a comprar esos juegos y demás, ¿no? Pero si son juegos así, yo lo que a veces sigo jugando, a veces cuando me junto con mis primas y estamos muy al pedo, es ponernos a jugar al, al Free, con

estos jueguitos de, del fuego y el agua y todo eso, y vemos que, creo que los muñequitos no sé si cambiaron, son distintos, tienen otro color, es distinto el juego ya, cambió.

Entrevistadora: ¿Te gusta jugar entonces?

Candela: Sí, sí, me gusta, pero no lo hago tan... digamos tan continuamente como lo hacía antes (Candela, Cuota 2, CABA).

Un novio que yo tuve en un momento me enseñó a jugar a la Play. Era un partido [...]. La verdad me gustó, me interesó aprender, más pero después como que ya se fue el tema y ya me olvidé. Y nunca más volví a jugar (Agostina, Cuota 2, Córdoba).

En segundo lugar, la falta de continuidad (Bradbrook y Fisher, 2005) dificulta en varios casos la inclusión digital desde el juego aunque el interés en los videojuegos persiste. Si bien existen chicas *gamers*, en esta investigación ninguna de las entrevistadas se identificó como tal, pero debemos destacar que las chicas que más relación tuvieron con los juegos de forma continua se identificaron dentro de la cuota 1. Incluso la única mujer de la muestra que invirtió en consola de videojuegos perdió intensidad en la actividad; y si bien da cuenta de amplia experiencia en el juego, no se considera *gamer*, identificando esta actividad con los juegos que utilizan *joystick*.

Chiara: En mi casa tuvimos la Play 2, que fue hace muchos años, o sea, no me acuerdo cuándo. Y después, digamos, yo también quería mucho la Xbox⁴ porque me gustaba para bailar y como para era como más movida. No la pude comprar, pero con mis ahorros me compré la Wii, que es lo más parecido, y también la sigo teniendo en casa. De eso habrá sido también hace unos cinco años, seis.

Entrevistadora: ¿Y a qué jugabas ahí? ¿A los juegos así de baile?

⁴ Xbox es una consola de videojuegos de sexta generación fabricada por Microsoft.

Chiara: Sí, los de baile, los de deportes. Como todo lo que era más como para copiar y nada, eso sí, como lo más movido. Como que no me gustaba mucho lo de quedarme sentada con un *joystick*.

Entrevistadora: ¿Te considerarás *gamer* o algo similar?

Chiara: No. [Se ríe] Soy cero de jugar (Chiara, Cuota 1, CABA).

La masculinización del campo lúdico en general, el uso de *joystick* como central para la actividad *gamer* y la continuidad llevan al tercer punto dentro de las dificultades que encuentran las mujeres interesadas en videojuegos: la mayoría de los mismos orientados a jóvenes son “para varones”. “No tuve una consola de videojuegos [...]. Cuando era chiquita eso era cosa de varones” (Eva, Cuota 1, Córdoba).

Es así que los juegos de actividades “para mujeres” no tienen continuidad durante esta etapa. Incluso aquellos que podrían ser socialmente considerados “neutros” no son valorados dentro de la comunidad de videojadores.

En el celular tipo tengo juegos pero no los uso, así que tipo están como que si un día tipo, no sé, ponele hago un viaje en carretera y me aburro mucho, bueno, juego un poquito [ríe]. Igual tengo juegos tipo medio, o sea, mis amigos me dicen que tengo juegos de vieja [ríe] porque tipo juego Sudoku [ríe] y estoy aprendiendo un poquito de Ajedrez (María, Cuota 1, CABA).

Jugaba al GTA San Andreas. Eh, jugaba... [ríe] Mal. Jugaba al juego de las cartas y todos los juegos que traía la compu [...]. Al Free Fire, eh, al UNO, al Descarte, al Tetrix, eh... a los jueguitos esos de... de niño para 5 años de belleza [ríe]. (Valentyna, Cuota 1, Córdoba).

Finalmente, un tercer aspecto dentro del alejamiento y dificultades para las chicas que intentan integrarse en la práctica de

videojuegos se relacionan con los peligros *online*: *bullying*,⁵ *grooming*⁶ y sextorción⁷ principalmente.

He visto discriminación de género en estos juegos también, por el simple... ¿Viste cuando está el *voice chat*, donde hablás por voz con los extraños en el mismo juego? Y bueno, y estos juegos donde es de disparar y ese tipo de cosas, apenas escuchan que es mujer dicen cosas muy misóginas (Alicia, Cuota 1, Córdoba).

Es más complicado jugar a los juegos siendo mujer porque te re discriminan los varones. Por lo general, cuando decís que te gusta jugar un juego, los varones medio que te menosprecian: no vas a jugar bien, sos mujer. Te menosprecian. Estas condicionada. Te dejan jugar pero un ratito. Entre varones tienen empatía, pero solo entre ellos... Te presto la Play, pero esto es más para varones... Si estás unida a un servidor y comenzás a hablar y sos mujer, te empiezan a putear básicamente de manera desenfrenada. En LOL⁸ o en Call of Duty. Es como una comunidad bastante tóxica el *gaming*. Las mujeres no son bienvenidas. No me da ganas de meterme en eso. Algunas chicas ni siquiera hablan en los juegos porque les pasa eso [...]. Uso nombres más unisex en los juegos (Ámbar, Cuota 2, Córdoba).

Me pasó en una época que jugaba con amigos a la Play y tenían el Fifa y me decían “esto lo jugamos solamente nosotros [varones]”. Cuando alguien tenía que jugar conmigo, decían “jugá vos, no, jugá vos” [Para que juegue sola, en otras palabras, no querían jugar con ella] (Isabel, Cuota 1, Córdoba).

⁵ Acoso y amenazas físicas o verbales de forma repetida.

⁶ Toda acción por la que una persona adulta contacta a una niña, un niño o adolescente a través de comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones o cualquier otra tecnología de transmisión de datos para atentar contra su integridad sexual (Ley N° 27.590).

⁷ También conocida como pornovenganza, refiere a la difusión de forma pública de material íntimo sin consentimiento con intención de dañar. Está relacionado con la práctica de *sexting* (filmarse o fotografiarse con contenido sexual) y la distribución de dicho contenido.

⁸ League of Legends, videojuego multijugador de batalla.

La mayoría de las chicas que continuaron jugando en su preadolescencia y en la actualidad dieron testimonios similares en relación a discriminación y trato diferencial por parte de varones dentro del mundo *gamer*. En este punto es interesante mencionar el caso de una entrevistada que a partir de “encontrar” personas en situación similar pudo conformar un ámbito de participación más ameno.

Quando digo que juego al Minecraft, me bombardean a preguntas y tengo que decir que juego en modo creativo y basta, me acuerdo más en primaria que era sorprendente, es hasta que encontrás gente que está en la misma. Es más, tengo amigas que juegan. Siempre sorprendente, pero nunca me bardearon por jugar juegos (Majo, Cuota 1, Córdoba).

El testimonio anterior de Majo destaca dentro del resto de entrevistas por ser uno de los pocos casos en donde no percibió algún tipo de agravios en relación a los videojuegos. Sin embargo, la aclaración de que tiene amigas mujeres que juegan en el mismo es parte de lo atípica que percibe su situación dentro del ámbito *gamer*.

Entre la inclusión digital y los peligros *online*

El mundo de los videojuegos, como se mencionó, suele ser un ámbito poco propicio para la participación digital femenina, especialmente en relación a la discriminación y la misoginia desplegada en dicho ambiente. Asimismo, la virtualidad ha expuesto nuevos peligros y riesgos que las participantes de este estudio identifican dentro del *grooming*, el *ciberbullying* y la sextorción principalmente.

Uno de los principales miedos que evidencian es el *grooming*, descrito como situaciones “raras” y mensajes de hombres mayores de edad. “[Una experiencia negativa es] el acoso virtual. La gente que te manda mensajes raros” (Lucrecia, Cuota 2, Córdoba).

Estas experiencias son vivenciadas por las mismas entrevistadas o sus pares mujeres, siendo los varones los promotores de las mismas.

Hay, ponele, gente grande en las plataformas que... Que tipo es grande y como que no da que hagan ciertas cosas, y pero cercanos así cercanos no, pero qué se yo, por ahí me hago un video en TikTok y son gente grande tipo, yo tipo evito aceptarla porque no, es como que no me gusta que haya gente tan grande porque sé las consecuencias que pueden pasar, tipo... Por eso tampoco está tan bueno eso, porque tenemos mucha exposición. [...] [P]rácticamente no le hacen eso a los hombres, y se lo hacen más a mujeres (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

Tuve una relación tóxica y mi ex se dedicó a acosarme junto con sus amigos (Lucero, Cuota 2, Córdoba).

Los riesgos digitales y el constante acoso en redes que vivencian las chicas dificultan el desarrollo de la resiliencia digital como aquella cualidad personal que de forma dinámica se construye mediante la participación digital explorando oportunidades y enfrentando desafíos en el entorno virtual, en lugar de evitar los mismos o recurriendo a zonas de confort (UK Council for Internet Safety, 2019). Mediante cuatro elementos que conciernen comprender cuando la persona está en riesgo, saber cómo pedir ayuda, aprender a partir de la experiencia, y disponer de apoyo para recuperarse, la resiliencia digital se construye y fortalece permitiendo que niños y jóvenes puedan aprovechar los beneficios de la tecnología e Internet de forma segura. En las entrevistas realizadas, las chicas dan cuenta de reconocer los riesgos y las situaciones peligrosas, pero no cuentan con un sistema de apoyo (familiar, interpersonal o incluso institucional), por lo que desconocen los mecanismos para pedir ayuda y, en consecuencia, generar aprendizajes para poner en práctica en futuras experiencias riesgosas.

La escuela primaria y secundaria emerge como fuente de información y capacitación sobre peligros y riesgos *online* en algunas

entrevistadas, pero no así como fuente de contención y apoyo para dichas situaciones.

[La profesora] nos repetía mucho y nos ponía siempre el mismo video de *grooming*. Lo vi como veinte veces en toda mi primaria. Me quedó ese video, me recontra sirvió, porque me quedé medio traumada porque me lo pasaron un montón de veces [...]. A amigas o a conocidos les ha pasado (Micaela, Cuota 2, CABA).

Incluso en algunas entrevistas surgieron relatos sobre sextorsión y *ciberbullying* dentro de escuelas de CABA y Córdoba, en donde la situación no fue abordada por las instituciones incluso cuando las damnificadas pidieron ayuda para contener dicha situación.

Le pasó a una amiga supercercana y es horrible, es la manera más fácil de hacerle *bullying* a alguien [...]. Mi amiga se cambió de escuela igual, era un colegio horrible, pero cero, todos “está pasando afuera del colegio, no puedo hacer nada”, horrible, obviamente la pasó supermal (Micaela, Cuota 2, CABA).

Ante la falta de apoyo, las mujeres recurren a prácticas defensivas o de evitación, que finalmente las aleja del mundo digital poniendo en juego su inclusión digital y el desarrollo no solo de competencia, habilidades y vocaciones tecnológicas.

A veces la gente se ponía rara, ¿viste? Más que nada la gente grande, y nada, como cuando capaz que te escuchaban la voz o no sé, estaban todo el tiempo como que buscando niñas jóvenes, ¿viste? Esas cosas un poco turbias pero nada más que eso, que me acuerdo que me perturbaba pero no entendía muy bien por qué pasaba eso, así que esa fue una de las razones por las cuales como que me fui alejando de a poquito también del mundo virtual (Martina, Cuota 1, CABA).

En este sentido, existen actividades que son poco valoradas socialmente como la comunicación *online* o los videojuegos, pero que desarrollan habilidades digitales de forma más consistente y continua que las actividades formales de aprendizaje. Muchas chicas

dejan de jugar y participar *online* a partir de los peligros mencionados, por los que no solo pierden continuidad, confianza y *engagement* con dichas actividades en particular, sino que también comienzan a alejarse de la tecnología en general.

Jugar en juegos *online* a veces es medio complicado porque a veces suelen ser juegos cooperativos, entonces no sabés si es tan bueno hablar con otra gente por los videojuegos cuando sos mujer porque cuando ponés el micrófono a veces... Como te tiran comentarios despectivos, cuando se dan cuenta que sos mujer jugando ese tipo de juegos, entonces a veces no está tan buena la experiencia. [...] Como que las aleja un poco porque como la experiencia no está tan buena y pasás un mal momento así usando la tecnología justamente, como que te saca un poco las ganas de pasar más tiempo ahí (Belén, Cuota 1, Córdoba).

Dentro de las dimensiones de inclusión digital planteadas por Bradbrook y Fisher (2005) –conectividad, capacidad, contenido, confianza y continuidad–, aquellas que se relacionan con aspectos actitudinales son las más complejas para desarrollar y están íntimamente ligadas a cómo las personas habitan y se desenvuelven en los espacios virtuales. A partir de ello, es interesante rastrear cómo la educación formal fomenta la inclusión digital en mujeres y qué dimensiones promueve.

Educación tecnológica en la escuela

La escuela constituye el primer encuentro con la educación tecnológica formal de las chicas que forman parte de esta muestra. Dada la heterogeneidad de la población analizada y variedad de escuelas a la que concurren en su trayectoria educativa (públicas, privadas, religiosas, laicas, incluso de diferentes países y ciudades, orientaciones académicas, etc.), las experiencias de formación

también son heterogéneas en relación al año y nivel en el cual comenzaron a tener asignaturas de informática, computación y/o tecnología.

Las características generales que se pueden identificar en las representaciones sociales de las chicas sobre su educación formal en tecnología pueden agruparse en: 1) críticas sobre los contenidos de primaria, 2) heterogeneidad sobre contenidos tecnológicos en la secundaria, 3) experiencias e influencia de los docentes en inclusión digital.

En relación a los contenidos dictados en la escuela primaria, todas las entrevistadas concuerdan que los mismos fueron en gran parte a partir del juego, y desde una concepción técnico-operativa (Levis, 2007) que privilegió operar equipos y manejar programas básicos como procesadores de texto, *software* de dibujo (Paint) y en algunos casos *software* de presentaciones (Power Point) y hojas de cálculo (Excel). “Desde la primaria tuvimos informática o TIC, todos los años, aprendíamos a usar Word, PPT [Power Point], a veces jugábamos juegos con objetivos pedagógicos” (Eva, Cuota 1, Córdoba).

La mayoría de chicas entrevistadas tuvieron dificultades para recordar qué es lo que hacían durante la hora de informática o computación, independientemente del tipo de escuelas y cuota, teniendo la imagen de la sala de computación y el traslado hacia la misma para simplemente “jugar” o a lo sumo realizar alguna actividad en Word. “O sea, yo me acuerdo, mi hermana me cuenta como que en jardín íbamos a la sala de informática a jugar, o sea, y después en primaria sí también tuve Computación, en todos los colegios digamos” (Chiara, Cuota 1, CABA, Escuelas privadas).

En general, se encontraron dos tipos de percepciones sobre la educación tecnológica en la escuela primaria. Una negativa en la que los juegos y las actividades no son consideradas valiosas.

Al principio, por ejemplo, los primeros años de la primaria veíamos mayormente jueguitos. Pero durante la primaria nos enseñaron a usar gráficos en Excel, que me acuerdo poco y nada, pero me acuerdo, eh, y no mucho más. Me parece que usábamos Power Point, pero tuvimos pero no me quedó mucha información digamos de ese aprendizaje. O capaz que sí, no me acuerdo haberlo aprendido eso puntualmente en el colegio (Marina, Cuota 1, Córdoba).

¿Qué le vas a enseñar a un nene de primer grado? (Franchesca, Cuota 2, CABA).

Y una más positiva, que valoriza los contenidos aprendidos como base para la secundaria desde lo técnico-operativo o instrumental. En este grupo toma relevancia Scratch,⁹ un programa que propone la introducción a la programación a partir del juego, utilizado especialmente en escuelas primarias públicas de CABA.

Por la primaria, Scratch me marcó mucho porque yo me acuerdo de que me pasaba horas haciendo un juego, no sé, un laberinto, se lo mostraba a mi profe y decía “ay, es como... mirá, estás muy... te gusta mucho (Abril, Cuota 1, CABA, Escuela pública).

Si bien el uso de Scratch es altamente valorado por las chicas de cuota 1 y marcó un punto de inflexión y cierta iniciación en el interés por la programación, varias entrevistadas de la cuota 2 dejaron entrever que habían utilizado dicho *software* en su escuela (como afirma más adelante el testimonio de Franchesca), aunque no lo nombran como central dentro de su trayectoria.

En segundo lugar, las percepciones sobre la educación en tecnología en la escuela secundaria son más heterogéneas y están más presente en la memoria de las chicas de la muestra –en gran parte por la cercanía al presente–. En este espacio encontramos, por un lado, escuelas públicas y privadas que continúan una educación en TIC técnico-operativa o instrumental orientada al mercado

⁹ <https://scratch.mit.edu/>

laboral –utilizar programas, *software*–, otras que se orientan a una concepción tecno-lingüística –programar, escribir códigos– y un tercer grupo que amplía la noción de tecnología superadora de las TIC, proponiendo un nuevo enfoque de la asignatura más cercana a la concepción integradora-educacional (Levis, 2007) basada en la exploración y discusión.

La formación instrumental suele ser criticada entre quienes tuvieron la misma por mínima y simplista, pero también considerada como básica en cuanto fundamental. “Aprendí lo básico, Excel, PPT, Word, un poco de edición de fotos pero nada más” (Lucero, Cuota 2, Córdoba, Escuela pública). “Aprendí cómo hacer un Word a lo sumo, un PPT, lo que sí el profe de computación nos dio más cosas de diseño en distintas páginas, re copado” (Majo, Cuota 1, Córdoba, Escuelas privadas).

La formación con enfoque técnico-lingüístico fue considerada como la más “compleja” entre las estudiantes. No solo pudieron identificar de forma más concreta las actividades y proyectos realizados, sino también identificar su propio interés en relación a las tareas de programación. Dentro del grupo que tuvo asignaturas con esta perspectiva, se hizo más notoria la diferencia entre cuotas. “Tuve robótica, Word, Excel, programamos unos robots” (Camila, Cuota 1, Córdoba, Escuela Privada). “[Programación] Me gusto, re creativo, es el trabajo del futuro [...]. Yo soy un desastre, me costó entenderlo, levantar la materia, objetivamente está buenísimo” (Julia, Cuota 2, CABA). “En 1º año habíamos hecho programación, como Scratch, no sabía cómo apretar un botón, onda nada. [...] [T]uve una amiga que me ayudo” (Micaela, Cuota 2, CABA, Escuela privada).

Un último grupo tuvo la materia Tecnología bajo una perspectiva integradora-educacional en donde el enfoque de la asignatura no estaba sobre el uso de TIC, sino en el análisis conceptual de qué es la tecnología. Esta materia bajo dicho enfoque en la provincia

de Córdoba¹⁰ establece objetivos que incluyen la reflexión sobre las implicaciones culturales, ambientales y sociales de la producción y el uso de tecnología, por lo que especialmente en los primeros años de escuela secundaria se aleja de la concepción instrumentalista sobre la tecnología. “Justamente Educación Tecnológica, pero hablamos de la Revolución Industrial nomás” (Alicia, Cuota 1, Córdoba, Escuela privada).

En la Ciudad de Buenos Aires, la asignatura Educación Tecnológica establece una propuesta¹¹ cercana a la perspectiva planteada por la provincia de Córdoba. Sin embargo, la orientación hacia el mercado de trabajo enfatiza la conjunción de las instancias reflexivas con manipulación y uso efectivo de *software*.

En tercer lugar y asociado a lo anterior, durante la escuela secundaria los docentes son identificados por las entrevistadas como desalentadores o motivadores de procesos de apropiación e inclusión tecnológica. En los primeros casos, la percepción docente sobre mujeres y tecnología basada en estereotipos muchas veces afecta negativamente la participación de las chicas en el campo STEM, reforzando la idea de “esto no es para mí” (Bourdieu, 2004). “Por ahí pasaba en el secundario que si las profes tenían algún inconveniente con la tecnología llamaban siempre a un varón. Se asumen que saben más” (Ámbar, Cuota 2, Córdoba).

Sin embargo, en los casos de mediación positiva, los docentes estimularon y acompañaron los procesos de inclusión, por un lado, favoreciendo la eliminación de los estereotipos de género en relación a la tecnología y el campo STEM.

En primer año había una profesora de Biología que en la primera clase para, digamos, darnos de introducción, como para romper el hielo, nos dijo que dibujemos cómo pensábamos que era un científico,

¹⁰ <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/10.%20EDUCACIÓN%20TECNOLÓGICA.pdf>

¹¹ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/educacion-tecnologica>

y de los 150 que éramos en ese momento todos dibujamos un hombre. O sea, fue como inconsciente que todos dibujamos un hombre en bata y así. Entonces ahí dijo “no, pero puede ser mujer”, entonces a partir del secundario me empezaron a romper algunos profesores. No todos, pero como que a lo largo de mi crecimiento como que siempre dijeron como que lo científico, lo tecnológico y todo era masculino (Laura, Cuota 1, CABA).

Y por otro, fomentando la exploración y participación en diferentes espacios.

Extracurricularmente se abrió un taller de programación web en el colegio, donde con una profesora digamos estamos enseñando digamos el desarrollo, como que yo estoy como profesora ayudante, entonces era los sábados a la mañana y el que quería se anotaba y podía digamos ir y fueron seis meses digamos que estuvimos enseñando todo lo que es HTML, CSS y un poco de Javascript [lenguajes de programación], y la idea es este próximo año volverlo a plantear, pero obviamente como modificado porque aprendimos como bueno, qué va bien, qué va mal, entonces como que aunque tal vez en el colegio no se enseña lo concreto de programación, o por lo menos por ahora, está estas opciones extracurriculares (Chiara, Cuota 1, CABA).

Las propuestas de formación a partir de políticas públicas fueron parte sustantiva en los puntos de viraje de las trayectorias de apropiación entre chicas de cuota 1. En otras palabras, participar de programas como Aprendé Programando,¹² jugar a Scratch o incluso tener su primera computadora por el Plan Sarmiento,¹³ por ejemplo, fueron momentos vitales que marcaron el comienzo de su alto interés en tecnología.

Una amiga iba a una escuela en el que estaban las escuelas del futuro y me mandó como una foto de un póster que tenían en la escuela y

¹² <https://aprendeprogramandoincripciones.bue.edu.ar/>

¹³ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/plan-sarmiento-ba>

ahí me enteré de Aprendé Programando y, bueno, de ahí saqué como más cursos (Abril, Cuota 1, CABA).

El rol de las políticas públicas

Las políticas públicas que mencionan las entrevistadas tienen mayormente lugar en el sistema educativo formal. Es decir que es durante el tránsito de la escuela primaria, secundaria o universidad que las jóvenes analizadas son beneficiarias de alguna política pública relacionada con la capacitación en el uso o acceso a tecnologías digitales.

Se observan diferencias entre CABA y Córdoba en relación a la existencia y conocimiento de las políticas públicas por parte de las entrevistadas. En Córdoba, el conocimiento y participación es prácticamente nulo, mientras que en CABA la mayor parte de las entrevistadas son beneficiarias y/o conocen la existencia de políticas públicas relacionadas con las tecnologías digitales.

En el caso de Córdoba, las chicas prácticamente no acceden a ninguna política pública relacionada con las tecnologías digitales. Sumado a esto, pocas reconocen la existencia de políticas concretas o pueden dar detalles de las mismas. Esto se observa tanto con políticas previas y de alcance nacional, como ser el programa Conectar Igualdad¹⁴ y su versión sucesora el plan Juana Manso, y con políticas vigentes en 2023, tal como el programa Conexión a Internet Estudiantil Gratuita (CIEG),¹⁵ una política específica de la provincia de Córdoba que tiene como objetivo facilitar el acceso a 3 GB gratuitos para estudiantes secundarios, terciarios y universitarios, contribuyendo en el desarrollo de sus estudios.

¹⁴ Conectar Igualdad estuvo vigente de 2010 a 2018.

¹⁵ <https://www.cba.gov.ar/internet-estudiantil/>

Entrevistadora: ¿Y la política de que los estudiantes van a tener 3 GB por mes gratis?

Ámbar: No, no sabía eso (Ámbar, Cuota 2, Córdoba).

Otras políticas públicas mencionadas por algunas de las entrevistadas son: las becas de conectividad otorgadas por la universidad de Córdoba,¹⁶ las escuelas ProA¹⁷ (Programa avanzado de educación secundaria en TIC) y la Red Nacional de Centros de Estudiantes (RENACE). Las becas de conectividad consisten en la adjudicación de una tarjeta SIM que provee de Internet durante los meses del año lectivo 2023; las escuelas ProA es una iniciativa de la provincia de Córdoba, que busca mediante la creación de escuelas secundarias modelo formar estudiantes en las áreas de Desarrollo de *Software* y en Biotecnología; y RENACE es una red que busca garantizar el cumplimiento de los objetivos del plan Conectar Igualdad y garantizar un programa de conectividad de los estudiantes.

Política pública... como alguna clase de plan, ¿algo así? Había uno creo que en la UNC, creo que te daban, te dan gigabytes... si no hay uno que te dan computadora desde la SAE,¹⁸ también creo. Y... no me acuerdo de otra (Isabel, Cuota 1, Córdoba).

Y sé ahora, los programas de universidad, las becas de conectividad también. Sé también, el año pasado participé de la federación de estudiantes de Córdoba y se impuso mucho el programa Renace de conectividad para los estudiantes. Debatimos mucho sobre eso, así que sí, esos serían los dos programas que más conozco (Blanco, Cuota 1, Córdoba).

Respecto a políticas públicas de alcance nacional, las chicas identifican la existencia del Plan Conectar Igualdad o el Programa Juana

¹⁶ <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/BecasConectividad#:~:text=Las%20Becas%20de%20Conectividad%20consisten,la%20Universidad%20Nacional%20de%20C%C3%B3rdoba>

¹⁷ <https://www.cba.gov.ar/escuelas-proa/>

¹⁸ <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/atenci%C3%B3n-sae>

Manso. Ven a estos como una política discontinuada de acceso a computadoras, la cual no continúa en las escuelas de la muestra analizada.

Ahora creo que está el programa Juana Manso que no les da a todos, pero creo que si vos vas a, por ejemplo, al colegio y pedís una compu, te la facilitan. Y también sé que en la facultad hay una beca de conectividad que te prestan una compu durante todo el ciclo lectivo y, bueno, y después en diciembre la devolvés (Lucero, Cuota 2, Córdoba).

En la secundaria soy de la generación que no le tocó las computas por desgracia (Lucero, Cuota 2, Córdoba).

En CABA es clara la existencia del Plan Sarmiento, que marca la biografía escolar de las estudiantes de escuela pública. Toda estudiante que pasó por la escuela primaria tuvo acceso a una computadora en el marco del Plan Sarmiento, mientras que las estudiantes de escuela privada no hacen referencia a ninguna política en particular. Es preciso aclarar que el Plan Sarmiento es una política pública específica de la ciudad de Buenos Aires, la misma adquiere dos modalidades distintas según el nivel educativo. Para el caso de la escuela primaria, otorga a las estudiantes una *netbook* de uso personal que las beneficiarias pueden llevar a sus casas en tanto equipo propio. Mientras que en el caso de la escuela secundaria, las *netbooks* se utilizan bajo la modalidad de aula móvil, es decir, los equipos se usan dentro de la escuela a modo de préstamo si el docente lo solicita.

El acceso de las jóvenes a las computadoras del Plan Sarmiento significa en muchos casos el primer acceso a un equipo propio. Las entrevistadas comentan que es a partir de la llegada de esta *netbook* que se empiezan a interesar por la tecnología, incluso en aquellos casos en que contaban previamente con dispositivos en sus hogares.

Sí, me duró bastante, y además yo la cuidaba bastante porque era mi primer compu. [...] No sabía bien cómo se usaban ni nada por el estilo, porque también hace poco me había inscrito en ese en esa primaria porque yo vivía en el campo, entonces allá tampoco había mucha tecnología y era como la primer compu que yo veía. Era como una nave espacial (Valentina, Cuota 1, CABA).

No digo de tener interés en la robótica particularmente, pero desde que era chica, desde que me dieron la computadora del Plan Sarmiento, ahí empezó a surgir el interés por la tecnología en general, como “ah, un aparato tecnológico, una computadora, qué interesante”. Pero ya que no tenían conocimiento sobre la cantidad de cosas que se pueden hacer y que se puede hacer en su momento, mi curiosidad no pasaba más de ahí (Martina, Cuota 1, CABA).

Nunca la usaba, nunca lo usé hasta que llegó la compu del gobierno y ahí conocí más que nada lo que era una computadora (Mariana, Cuota 1, CABA).

Analizando la apropiación de *netbooks* del Plan Sarmiento por clase social, los testimonios dan cuenta que las jóvenes de clases más privilegiadas (clase de servicios) les otorgan menor relevancia a dichas computadoras que las clases intermedias y trabajadoras. Mientras que para las primeras esas *netbooks* compiten con otras TIC que encuentran en el hogar y son de calidad “superior”, para las clases intermedias fueron dispositivos valiosos y útiles, y para la clase trabajadora no solo una tecnología deseada, sino también el acceso a la primera computadora personal y del hogar a la que le dieron un uso intensivo.

Tuve una compu que me dio el cole en el primario que nos la daba el gobierno [...]. Esa computadora la usaba solamente en el colegio para cosas de computación, no la consideré para nada mi primera computadora. No la usaba [...]. Yo decidía dejarla en el colegio para siempre, dejarla ahí porque era re pesada y la cargaba en la mochila y la dejaba ahí, pero también porque no tenía la necesidad de usarla en

mi casa, tampoco me funcionaba tan bien (Micaela, Cuota 2, CABA, Clase de servicios).

Las computadoras estaban buenas. O sea, que era una gran herramienta... eran una gran herramienta (Toti, Cuota 1, CABA, Clases intermedias).

6° o 5° [grado], era la única que tenía la computadora nueva. [...] Vivía con esa computadora (Franchesca, Cuota 2, CABA, Clase trabajadora).

Otra de las políticas públicas que mencionan las entrevistadas de CABA son las referidas a aprender programación: Programación por bloques en la escuela primaria con Scratch y Aprendé Programando en el secundario. La mayoría de chicas de cuota 1 que fueron a escuelas públicas tuvieron participación en este tipo de programas, mientras que aquellas que fueron a escuelas privadas dentro de la misma cuota participaron de cursos privados o propuestas de Organizaciones No Gubernamentales como Chicas en Tecnología o Puerta 18.

Entrevistadora: En la escuela primaria tenías Informática, donde aprendiste Scratch. O sea, primera vez que tuviste algún vínculo con la programación, ¿no?

Abril: Sí, estoy bastante segura que esa fue la primera vez. No sé qué más joven podría haber sido ya, pero sí, eso ha de ser como en cuarto grado tal vez (Abril, Cuota 1, CABA).

Entrevistadora: ¿Y cómo llegaste a Aprendé Programando, por el cole?

María: Sí, por el cole tipo entró una, no sé qué cargo tiene en el colegio, creo que era de, eh, fuera, por fuera del colegio, que nos dio una mini charla tipo cinco segundos, tipo te enseñaban esto, esto y esto tipo, también había diseño 3D y desarrollo fuego, semijuegos [inaudible]. Y bueno, desarrollo también, y pegó un cartel ahí con un QR y como que cero bola, y después tipo como que, bueno, dije a ver, a ver qué es y tipo lo escaneé y tipo me gustó, ahí empecé digo a un acercamiento tecnológico más profundo (María, Cuota 1, CABA).

Las políticas públicas analizadas en este apartado emergieron con distinta intensidad en las distintas trayectorias de las entrevistadas, por lo que a lo largo de las siguientes páginas las mismas son retomadas en relación a los procesos de inclusión digital y el desarrollo de interés en tecnología.

La pandemia: quiebres y adaptaciones a la virtualidad de emergencia

Un evento particular que truncó el desarrollo tradicional de la escolaridad de la población analizada es la pandemia por COVID-19 y las diferentes modalidades de encierro que tuvieron lugar desde marzo de 2020 y se sucedieron a lo largo de ese año y el 2021 (si bien la fecha oficial de finalización de pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud fue establecida el 5 de mayo de 2023).

Específicamente en la muestra seleccionada, encontramos grandes diferencias en la forma de encarar y transitar este período inédito por las chicas de las diferentes cuotas. Para las entrevistadas de la cuota 2, la pandemia constituyó un momento de acercamiento a la tecnología y virtualidad de manera obligada que fue “sufrido”. “Lloraba del stress” (Agostina, Cuota 2, Córdoba).

Es desesperante digamos no conocer a nadie. A mí me pasaba que con, terminé la primaria y no tenía mucha onda con mis compañeras de la primaria, como que ya sabía que no me iba a hablar con mis compañeros de la primaria y me ilusionaba mucho conocer a gente nueva y marzo, abril, casi hasta fin de año de ese año, digamos no tenía amigos, pero realmente no tenía amigos (Julia, Cuota 2, CABA)

En cambio, para muchas chicas de la cuota 1, la pandemia constituyó un punto de viraje en sus trayectorias de apropiación de tecnología ya que fue un momento que aprovecharon para vincularse

con propuestas de capacitaciones formales, informales y de manera autodidacta.

Justo en la pandemia que necesitaba emplear mi tiempo en algo productivo, sino... eh, ahí fue el momento que me surge la idea de ingresar a estos cursos (Microsoft, Conectadas, etc.) porque dije es gratuito y no va a ser de más tener un conocimiento más allá de que no me guste o si me gusta, eh, así que bueno, me metí, eh, por esa curiosidad y también porque en ese entonces tenía un emprendimiento (Azul, Cuota 1, Córdoba).

Aprendí mucho más [en la pandemia], sobre todo esto de comunicarse con los otros con el celular, un montón, esto de transferir plata, mercado pago y todo eso (Eva, Cuota 1, Córdoba).

En este sentido, las chicas que tenían interés en tecnología aprovecharon la “nueva normalidad” para promover procesos de inclusión digital, pudiendo adaptarse mejor al nuevo escenario de virtualidad de emergencia –especialmente en los entornos educativos– que sus pares de cuota 2. “Ahí usé mucho la compu, aprendí algo nuevo de tecnología tipo Classroom, Meet. (...) En lo social hice videollamadas con amigos, chatear un montón con amigos” (Camila, Cuota 1, Córdoba). “Me acuerdo que en la pandemia me acerqué a un evento de Oajnu¹⁹ *online* y pude tener acceso y conocimiento con personas de otros países e intercambiar ideas y experiencia sobre la cuestión ambiental” (Blanco, Cuota 1, Córdoba). “En la pandemia dejé el colegio [...]. La tecnología me ayudó a distraerme un poco, veía series, películas, era lo único que podía hacer” (Florencia, Cuota 2, Córdoba).

La población analizada tuvo la particularidad de vivir un acontecimiento singular y extraordinario que al forzar la digitalización, obligó también a que las jóvenes analicen su relación con la tecnología durante y después de la misma. Este evento, las actividades

¹⁹ <https://oajnu.org/>

realizadas y dichos análisis individuales no exhiben posturas indiferentes. Por el contrario, la pandemia es un momento en el que casi todas las entrevistadas se definieron como interesadas o poco interesadas en tecnología. Sin embargo, no es el único y los puntos de inflexión serán analizados en el acápite siguiente.

Puntos de inflexión: chicas definidas... y algunas no tanto

La pandemia resultó un antes y un después en las trayectorias de apropiación tecnológica de la población analizada, y mientras las chicas de cuota 1 reforzaron su interés por la tecnología, las chicas de cuota 2 vivieron el fin de los períodos de encierro y escolarización virtual como una vuelta a la “normalidad” y el fin de la extrema virtualidad.

Como que perdí el interés como... no perdí el interés, sino como que no estaba tan como... muy metida en el K-Pop y como que lo dejé de lado, creo que por eso estaba muy conectada también en internet, en ese momento que fue casi todo cuarentena [...] salí de la cuarentena y era como que me juntaba con mis amigos y nada (Franchesca, Cuota 2, CABA, Clase trabajadora).

El contexto de encierro fomentó intereses y vocaciones tecnológicas en la cuota 1, así como terminó de definir el poco interés de las chicas de cuota 2. Sin embargo, otros puntos de inflexión dentro de las trayectorias analizadas fueron identificados durante el trabajo de campo.

Dentro de la cuota 1, podemos distinguir chicas que se sintieron interpeladas o despertaron su interés en tecnología: 1) a partir de propuestas de formación escolares o extraescolares –como ha sido mencionado en el apartado anterior– y 2) por la creación propia y el reconocimiento de otro/s hacia dicha producción.

Como ya ha sido mencionado, las propuestas de formación tuvieron mayor lugar en la pandemia que fue un punto de partida para generar mayor continuidad no solo en la formación en tecnología, sino también en la conformación de un grupo de pares y una comunidad de intereses similares.

Justo en pandemia, aparte de todo eso, como yo me aburría mucho lo que era la escuela, porque no nos daban nada, me empecé a meter digamos como en cursos. El primero que metí fue en Chicas en Tecnología digamos, o en comunidades así. Y después como que de ahí me empecé a meter. Había uno de ciencias que me había metido que se llama Ciencia Joven, después metí en otro y en otro, y así empecé a armar como una red. De informática creo que había hecho de diseño web (Laura, Cuota 1, CABA).

De hecho hice una propuesta con Chicas en Tecnología y como Mercado Libre. Me re gustó, fue una experiencia re linda. Fue en la pandemia y era sobre hacer un proyecto que tenga digamos como conciencia social, a través de la tecnología. Y me gustó mucho porque conocí chicas de otros países y trabajábamos digamos en conjunto, y fue una experiencia re linda. Hicimos una página web (Ámbar, Cuota 1, Córdoba).

Las propuestas de formación promovidas por la escuela y a partir de políticas públicas –como Aprendé Programando– se entrelazan con ONG como Chicas en Tecnología, Puerta 18 y otras instituciones de formación privada como Mercado Libre o CoderHouse,²⁰ conformando una red de cursos y capacitaciones en donde el punto de inflexión a partir de la formación también se entrelaza con la producción propia.

[Con Aprendé Programando] pude colgar mi primera página, que se llama Hidroamazing, que daba conocimiento a tipo en general cómo era una página de web, que era como un foro que te enseñaba tipo diferentes, eh, hidro, hidroeléctricas en Buenos Aires, tipo en CABA

²⁰ <https://www.coderhouse.com/>

y en Argentina también. Entonces como que te iba desplegando más o menos y tipo con el uso de Bootstrap. Yo me sentía re feliz porque tipo aprendí a hacer una página y fue lo mejor (María, Cuota 1, CABA).

En este sentido, la escuela es muchas veces el primer acercamiento a dichas comunidades desde las políticas públicas y/o las propuestas de enseñanza nombradas en los apartados anteriores, que después decantan en búsquedas de nuevas capacitaciones y redes para fomentar no solo dicha formación, sino también la inclusión en una comunidad. Los profesores de la escuela y de los cursos propiciados por ONG y organismos privados, junto con las compañeras, actúan como referentes y motivadores de inclusión digital en dichas trayectorias.

[En Conectadas²¹] teníamos un grupo de trabajo que hacíamos trabajos en grupo, y entonces nos distribuíamos todas las tareas, entonces como que la actividad esa en grupo de que todas nos enseñábamos cosas, nos explicábamos cosas entre todas, me había re encantado porque cualquier duda que tenías, ibas y le preguntabas a una de las chicas cómo hacés esto, qué hacemos con esto (Belén, Cuota 1, Córdoba).

Ahora meterme en todos los Zooms de tecnología, en cualquier cosa, o programas o algún curso que ya me interesaba, de ahí conseguía más contactos, de ahí conocía más gente involucrada, y así que bueno, así conocí a mucha gente, tal vez no tanto amigos cercanos con los que me hable, pero conocí a mucha gente apasionada, conocí a mucha gente que le gusta. Pero eso me encantó. En Chicas en Tecnología conocí a muchas chicas, ahora me metí, de Chicas en Tecnología saqué otro curso, después me metí a cursos de Aprendé Programando, algunas profes me recomendaron para otros talleres. [...] Me acuerdo que hubo un momento que me marcó bastante cuando dije “robótica es increíble”, cuando un profesor en una clase virtual mostró un video

²¹ <https://conectadaslatam.la/>

de Boston Dynamics,²² que era bueno, así en sus robots re refinados, muestran cómo avanzaron, cómo eran de una cosita que caminaban muy deforme y ahora que pueden mover cajas que se mueven muy rápido, que corren (Abril, Cuota 1, CABA).

Mientras que los testimonios anteriores exponen trayectorias de capacitación y posterior creación digital a partir de lo aprendido, muchas chicas de la cuota 1 realizan el recorrido inverso: llegan a dichos cursos y capacitaciones luego de realizar producciones propias. Estas situaciones evidencian que las trayectorias se presentan de forma heterogénea, por fuera de los caminos más típicos, proponiendo recorridos invisibles donde la creación propia es el comienzo y no el final.

Yo fui aprendiendo a editar videos desde los 10, por ejemplo, entonces era algo que me gustaba. Aprendí primero en el celu. [...] Descubrí YouTube [...]. Dije que genialidad, yo también quiero crear contenidos, hacer cosas. Y bueno, lo hice. Y empecé a entender que había que grabar, que había que editar y todo eso, y fui buscando en el mismo YouTube (Luna, Cuota 1, Córdoba).

Asimismo, la creación tecnológica como producto es un logro valorado por sí mismas y por otros en la cuota 1. Lo mismo ocurre con la manipulación y uso de dispositivos y *software* en relación a otros referentes.

Creo que tenía 10 años, 11 y me sabía instalar una impresora y yo me quedé asombrada porque lo hice sola, y ahí como que se me empezó a abrir tipo la cabeza con la tecnología, y después tipo, me enteré que bueno, en el colegio cuando íbamos a cuarto año, ahí elegís la especialidad. Ahí tipo dije programación, y me gustó tipo la idea. Así que empecé directo con eso. [...] Mi mamá se quedó tipo con la boca abierta porque una nena de 10 años podía instalar una impresora (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

²² <https://bostondynamics.com/>

Dentro de la cuota 2, la falta de interés obedece a una multidimensional que forma parte de la brecha digital de género: masculinización del campo digital, riesgos y miedos en la participación *online*, falta de referentes cercanos como docentes y familiares que promuevan la exploración e inclusión digital, menor acceso a dispositivos (por el capital económico familiar y/o la falta de equipamiento escolar), etc. “Conozco a varios, varios hombres todos, que están estudiando ingeniería en sistemas o algo relacionado con eso. Mujeres, ninguna” (Julia, CABA, Cuota 2).

Sin embargo, otras situaciones que son consideradas fortuitas por parte de las entrevistadas las acercaron o alejaron de la tecnología dando lugar a lo que podríamos considerar casos híbridos, que se encuentran “en el borde” o entre las cuotas definidas teóricamente. Al utilizar tipos teóricos (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006), el trabajo de campo empírico estableció la existencia de casos en donde todavía se están definiendo los intereses de las entrevistadas y/o los mismos variaron durante el trabajo de campo indistintamente entre cuota 1 y 2. Estos resultados evidencian la discontinuidad e irregularidad en las trayectorias de apropiación de chicas, como trayectorias invisibles y atípicas (Gil-Juárez et al., 2014) dentro de jóvenes que podrían estar dentro de la cuota 1 en un futuro, pero dudan, no están seguras, carecen de apoyo o todavía no exploraron con mayor profundidad un incipiente interés en TIC, STEM, etc. En estos casos de hibridez, existen obstáculos explícitos que retrasan la exploración y participación de las chicas. En otras palabras, chicas que quieren, pero (todavía) no pueden o quieren.

Quería aprender a programar o ver qué onda por esa parte porque la verdad nunca tuve la posibilidad así de aprender cosas que tienen que ver con la computadora. Es como que sé lo básico ponele, pero me gustaba tipo meterme en ese mundo para ver qué onda. Pero bueno, quedé en naturales y también vi otras cosas que me gustaron. O

sea, de verdad hubiera preferido estar en programación pero no está mal naturales (Carla, Cuota 1, Córdoba).

Entrevistadora: ¿Y en el cole la orientación era comercial? ¿Tenías materia...?

Andrómeda: Era bachiller con orientación en economía y administración.

Entrevistadora: ¿Te gustaba esa orientación?

Andrómeda: No mucho. Me hubiera gustado elegir otra [Ríe].

Entrevistadora: ¿Cuál hubieses elegido?

Andrómeda: A una técnica me hubiera gustado ir. Porque cuando yo salí de séptimo, yo no tenía, no teníamos esa persona que nos oriente para decir tipo, “técnica es esto, va a ver esto, a ver si les gusta”, sino que no nos orientaron en nada y como que nosotros salimos y nos mandamos a cualquier lado.

Entrevistadora: ¿Y qué técnica te hubiese gustado? ¿Qué orientación?

Andrómeda: En robótica me hubiera gustado (Andrómeda, Cuota 2, CABA).

La orientación de la escuela es una de las primeras barreras que emerge dentro de estos casos como un obstáculo para la inclusión digital o el comienzo de cierto desinterés en el área: no haber “quedado” en la orientación de programación o no haber ido a una escuela técnica.

Es menester aclarar que no todas las chicas dentro de los casos híbridos se encontraron con obstáculos explícitos para explorar su interés en tecnología dentro de su trayectoria de apropiación en tecnología. Es el caso de Sofía, cuya identificación con el campo STEM se ciñe a la programación. Dicha actividad, al ser la única opción disponible de capacitación e inclusión digital, implica una restricción del campo tecnológico que puede influir en la

representación de actividades que se realizan en torno a dicho campo y a la percepción que las jóvenes tienen de su potencial.

Sofía [Sobre Aprendé Programando]: Entiendo un poquito, no mucho, pero no sé, en sí no me interesó tanto.

Entrevistadora: ¿Y por qué te anotaste o qué fue lo que te convocó?

Sofía: Porque quería ver si me interesaba porque tenía planeado seguir ingeniería, o sea algo de eso y quería ver... si estaba bueno, si me interesaba, pero no, no me interesa (Sofía, Cuota 2, CABA).

En este sentido, las cuotas no son compartimentos estancos e inmovibles, sino que reflejan las disposiciones actuales de las entrevistadas con respecto a la tecnología, las cuales pueden seguir evolucionando a lo largo de sus vidas, especialmente considerando el momento de cambio vital en el que fueron entrevistadas, la adolescencia.

Tecnoprácticas: percibir, consumir y producir

En torno a las actividades con tecnología que realizan las y los jóvenes, existen diferentes representaciones sociales sobre las tecnoprácticas que perciben las entrevistadas de ambas cuotas a partir del género, más allá de las propias actividades. Si bien ante una primera pregunta la mayoría afirma que varones y mujeres “hacen lo mismo” (Lucía, Cuota 1, Córdoba), las diferencias son marcadas al ejemplificar qué prácticas son frecuentes dentro de su grupo de pares: “Creo que la utilizan de distinta forma la tecnología: mis amigos lo usan para jugar todo el tiempo, las chicas la usan más para mandar mensajes, no tanto de juegos y eso, somos más cuidadosas en las redes sociales” (Lucero, Cuota 2, Córdoba). “Tengo amigos que se la pasan con los jueguitos y mayormente, o desde mi punto de vista, las mujeres lo usan... para... no sé si se

puede llamar así, pero exponerse por así decirlo” (Agostina, Cuota 2 Córdoba).

Las entrevistadas de ambas cuotas concuerdan en que los varones juegan más, aunque las chicas de cuota 1 establecen que la relación con los videojuegos les da una ventaja comparativa a los chicos en relación a habilidades digitales. “A los varones les inculcan los videojuegos de chicos, por lo que aprenden más” (Mariana, Cuota 1, CABA).

Los chicos hoy en día en serio que juegan mucho a la Play, tipo todos, es increíble como, o sea, conocen gente y quizá se conocen literalmente de un juego de la Play, entonces me parece re loco y no, sí, sí, están con sus auriculares y saben un montón de tecnología [...]. Y las chicas... ay, no sé, quizá fotografía, o sea más allá de sacarse fotos a ella, siento mucho que les gusta la fotografía, o sea vos entrás a Instagram o a cualquier lugar y siento que no solo les gusta, sino que son buenas en eso (Rocío, Cuota 1, CABA).

En este sentido, las tecnoprácticas durante la adolescencia son condicionadas por representaciones sociales de género que actúan fuertemente en la adolescencia como período en el cual se construye la identidad a partir de identificaciones e inscripciones con estereotipos binarios (Silveira, 2001). Así como en la infancia existen juegos para niñas y para niños (Duek y Benitez Larghi, 2018), en la adolescencia se identifican actividades para chicas y para chicos. “Creo que las chicas usan más las redes y todo, y los chicos están, lo que pasa es que yo veo muchas minas en TikTok y muchos chicos en *streaming*” (Franchesca, Cuota 2, CABA). “[Sobre la tecnología] Creo que la usan de distinta forma, o en general el contenido que les recomiendan las redes sociales es muy distinto. Vos entras al Pinterest de una mujer y son todas cosas de *marketing* para mujeres” (Majo, Cuota 1, Córdoba).

Y la mayoría lo usa como yo, para no sé, Instagram, WhatsApp y TikTok, algunas cosas de YouTube. Varias de mis amigas también lo

usan para leer, algunas veces yo también, con esta aplicación que se llama Wattpad, que podés ver tipo libros gratis, pero con Internet (Andrómeda, Cuota 2, CABA).

En cuanto a las representaciones sociales en ambas cuotas, las actividades femeninas en la adolescencia se relacionan con el uso de las redes sociales, la comunicación y el trabajo escolar, mientras que las masculinas se repliegan en los videojuegos. Son las chicas de cuota 2 quienes identifican sus propias tecnoprácticas principalmente dentro de este tipo de actividades.

Agostina: Chateo mucho por WhatsApp y veo mucho TikTok y series en YouTube.

Entrevistadora: De TikTok, ¿qué es lo que más solés ver o qué es lo que más te llama la atención o más seguís, o con qué te enganchás más?

Agostina: Eh, me gusta ver mucho rutinas de *skin care*. Limpieza, faciales. Me gusta... me gusta bastante ver el tema de uñas, cursos por así decirlo, que son como mini explicaciones en videos. Me gusta mucho comida (Agostina, Cuota 2, Córdoba).

Para mensajear WhatsApp, Instagram, TikTok. [...] También para la escuela, por ahí nos piden para los trabajos que busquemos por Internet. Si no tengo compu o Internet en la compu, hago en Drive desde ahí o documentos desde el celular (Sofía, Cuota 2, Córdoba).

Las entrevistadas de cuota 1 también dan cuenta de un uso intensivo de redes sociales y consumo audiovisual, pero, como se comentó en los apartados anteriores en este grupo, existe mayor interés por la capacitación en tecnología y la realización de producciones digitales.

Le hice la página a mi mamá básicamente [...]. Sí, le hice una página web, sí, sí, sí. Sí, pero en contacto con mi amiga, era como que en el momento que lo hacíamos igual, teníamos que todo el tiempo recurrir al curso porque o no nos acordábamos (Rocío, Cuota 1, CABA).

Para Aventura Matemática²³ [Líderes de Ansenuza²⁴], este programa que te decía, una vez dije voy a explicar una fórmula como si fuera una receta. Y me edité a mí en la película de Ratatouille como explicando la receta. Y poder hacer ese tipo de cosas me parece épico, porque son cosas que por ahí están en mi mente y las puedo bajar, y no se quedan solo en la idea de la cabeza. Y creo que eso es como de las experiencias más positivas que he tenido es eso: poder materializar ideas (Luna, Cuota 1, Córdoba).

Estuve haciendo muchas cosas e hice una página independiente sola. [...] Le hice una página a mi abuela, que vende productos (Valentina, Cuota 1, CABA).

Hice un proyecto personal, había que hacer un... una página web y entregar el trabajo, a fin, o sea a fin de curso. Y ahí hice una... una página y en la... en el anterior, en el de Junior Achievement,²⁵ también hice otra página (Azul, Cuota 1, Córdoba).

Estas producciones suelen estar enmarcadas en algún tipo de capacitación con certificación final, o algún pedido específico por parte de un tercero –generalmente un familiar–. La validación externa funciona como un reconocimiento y respaldo que le otorga valor a las habilidades adquiridas y fomenta el desarrollo de las mismas en las chicas de cuota 1.

Entre las chicas de cuota 2, las actividades de producción fueron menores y se identificaron en pocos casos.

Julia: Había una época que le hacía a mi mamá, mi mamá trabaja mucho en... en las redes, como que hace, eh, capaz videos o cosas así y le hacía canciones para los videos. Fue con aplicaciones digamos del, del celular con, del PlayStore... nada muy complejo.

Entrevistadora: ¿Y te lo editabas?

²³ <https://www.lideresdeansenuza.org/2021/10/21/una-aventura-matemagica/>

²⁴ <https://www.lideresdeansenuza.org/>

²⁵ <https://junior.org.ar/>

Julia: No, como que tocaba un par de botones con música y le hacía un tema, nada, tampoco re complejo tipo oh mirá, te hice un tema, pero le hacía una música de fondo como para que tenga para los videitos (Julia, Cuota 2, CABA).

Tengo una cuenta que hacemos con amigas [en TikTok], que es para nosotras [...], somos un grupo de once, nos seguimos entre nosotras y es como cualquier cosa que subirías a un lugar donde te ve un montón de gente, solamente es con tus amigas y lo empezamos a hacer hace poco. Es re divertido la verdad. Y como que no sé, si me voy a hacer un café, lo grabo. No todo el tiempo porque es un montón, pero digo “acompañenme a hacer un café” y lo hacemos juntas, es divertido porque nos comentamos cosas, y está bueno. [...] [S]on cosas que no subiría a una cuenta normal (Micaela, Cuota 2, CABA).

La principal diferencia entre ambas cuotas se identifica en el sentido de logro que representan las producciones para las entrevistadas y el valor que le otorgan a dichas tecnoprácticas fomentado por el reconocimiento externo. Mientras que en la cuota 1 se valoriza el producto final, la confianza y valoración en referencia a otros individuos, en la cuota 2, estos aspectos se circunscriben a un ámbito más privado y restringido, con una menor difusión y reconocimiento externo. Es así que en contraste a la cuota 1, las chicas de cuota 2 que producen contenidos y productos digitales obtienen menor reconocimiento y presentan poca validación del capital digital propio.

Referentes y representaciones sociales

A lo largo de este informe se mencionaron distintas personas que acercaron a las chicas a la tecnología a partir de proponer capacitaciones en tecnología, reflexiones en torno a los roles de género en dicho campo o valorar sus producciones, entre otras acciones. Estos individuos forman parte de los referentes (Helsper, 2017) con

quienes las chicas contrastan su posición en relación a la tecnología y se comparan para definir su grado de inclusión/exclusión digital.

Así como los referentes pueden “abrir caminos” y fomentar la inclusión en nuevas comunidades, también pueden enquistar posiciones y reforzar representaciones masculinizadas sobre la tecnología. Estas situaciones en relación al fomento de la inclusión digital por parte de los referentes se observan de manera diferenciada en la cuota 1 y 2.

Las chicas de cuota 1 identifican a miembros de sus familias como principales referentes en los primeros accesos a la tecnología. En varios casos, dentro de esta cuota referentes femeninos cercanos motivaron la inscripción a capacitaciones y organizaciones del campo tecnológico basadas en una experiencia previa.

Yo veía a mi hermano [cursó especialidad Programación en la Escuela], que mi hermano sí usa bastante la compu. Tipo, le gusta programación y todas esas cosas, y ya desde chiquito estaba como medio metido con el tema de la compu, y como que tenía más cancha con eso. Yo lo veía él lo que hacía y yo medio que lo copiaba, y ahí medio que aprendí a usar la computadora (Carla, Cuota 1, Córdoba).

Marina: Después en una de mis hermanas... Claro, o sea, todas ellas las conocen de CeT [Chicas en Tecnología] porque todas fuimos a alguna actividad. Solamente una de ellas vive conmigo y después las otras dos, la más grande vive sola y la otra vive con su pareja.

Entrevistadora: ¿Todas hicieron algo en CeT? ¿Y cómo conocieron CeT?

Marina: Me parece que todo empezó con las más grandes porque CeT en sus inicios creo que fue por 2016, una cosa así. Fueron a dar una charla a su escuela como que presentando el proyecto y a mis hermanas les interesó y entonces fueron. Creo que fueron a PUMM... Yo participé en Protagonistas del Futuro. También me postulé para embajadora CeT del año pasado y sí, algún par de actividades más.

Recuerdo haber participado en una entrevista junto con otras siete chicas, ocho chicas más en 2019 (Martina, Cuota 1, CABA).

Asimismo, la influencia docente en este grupo es en la mayoría de los casos positiva identificando especialmente a profesoras mujeres como motivadoras del desarrollo de competencias y vocaciones digitales.

En primer año tuve una [profesora] en Tecnología y una en segundo, que nos enseñó a hacer proyectos [...]. Es más, ella fue la que me llevaba a Chicas en Tecnología porque me dijo “bueno, te va a gustar”. [...]. Cambió como la perspectiva de muchos y es más, muchos empezaron a decidir estudiar cosas STEM este año por esas profesoras (Laura, Cuota 1, CABA).

Finalmente, dentro de la cuota 1 las redes sociales creadas a partir de vínculos débiles (Granovetter, 1973), es decir, al relacionarse con personas que no forman parte del entorno más cercano, fomentó la emergencia de nuevos referentes pares. Estos fueron mayormente identificados como otras mujeres que participaban en las mismas comunidades y capacitaciones –como se mencionó anteriormente– y en menor medida vínculos lejanos mediados por la familia o la escuela.

Hay un novio de una prima mía que es, es analista de sistemas, o sea es ingeniero en sistemas y él siempre me manda las, eh... los talleres estos que salen gratuitos y todo, entonces él por ahí siempre, él me impulsó a que me dedique a algo de la tecnología, como que él siempre me motiva a que lo haga (Azul, Cuota 1, Córdoba).

En este sentido, todas las entrevistadas de cuota 1 tuvieron referentes y contactos previos con personas relacionadas al campo STEM y la tecnología. Asimismo, en la mayoría de los casos estos vínculos fueron mujeres que fomentaron el interés en dicha área, lo cual es resaltado por las entrevistadas como un dato particular.

“[Mi mamá] Ella me lo inculcó, me llamó la atención, entonces digamos, estamos las dos con eso” (Flor, Cuota 1, Córdoba).

Por otro lado, en las entrevistadas de cuota 2 presentan trayectorias más típicas de apropiación de tecnología que comienzan con la educación tecnológica escolar y continúan en el hogar con la mediación parental/familiar.

Lo primero que aprendí, me parece que fue, o sea jugar algún jueguito o algo así que lo aprendí en el colegio, eh, o sea en las clases de informática o algo así. Y después no sé, si después quería hacer, no sé, empezar a hacer alguna tarea o algo, más que nada en 2020, viste por la pandemia, ahí le pedí a mi papá ayuda también, si no sabía mandar algo que tenía, no sé, una tarea o algo así, le pedía a él, o para conectarme en un Meet o algo (Clara, Cuota 2, CABA).

Los referentes a quienes consultan sobre tecnología suelen por lo general ser hombres, y en algunos casos los mismos representan vínculos socialmente lejanos para la consulta sobre tecnología. “Tengo primos [varones] que saben mucho de compu y acudo a ellos” (Lucero, Cuota 2, Córdoba). “El técnico que le arregla la computadora a mi mamá [ríe]. Es que es tipo nuestro técnico de confianza” (Julia, Cuota 2, CABA).

Es en esta cuota donde los testimonios sobre la influencia docente fueron más negativos –como se expresó en dicho apartado–, exponiendo estereotipos masculinos en torno a la tecnología a partir de las actividades solicitadas en la escuela. “[En la escuela] para conectar la tele, por ejemplo, siempre la conectan compañeros. Para prender el aire, por ejemplo, también. Para buscar o poner una canción, buscar YouTube o lo que sea en la tele, también un compañero” (Agostina, Cuota 2, Córdoba).

Si bien expusimos diferencias entre referentes y trayectorias de apropiación entre ambas cuotas hasta este momento, las representaciones sociales de ambas cuotas en cuanto a los trabajadores

STEM en el campo de la tecnología son mayormente identificadas con una persona de género masculino.

Valentina: Una persona sentada en una oficina con una computadora.

Entrevistadora: ¿Se te ocurre algún género en específico?

Valentina: Sí, masculino (Valentina, Cuota 1, Córdoba).

Un tipo que está encerrado en un cuarto todo oscuro, cables por todos lados. Una compu o varias compus. Es como un sótano de su casa (Franchesca, Cuota 2, CABA)

Andrómeda: Que tiene anteojos, que es un poquito más gordito, digamos. No por ser discriminadora. Y... Nada más.

Entrevistadora: ¿Por qué la pensás con anteojos y por qué gordito?

Andrómeda: Porque todas las personas que conozco en sí son así. Ponele, mi profesor de computación de primaria era así, mis profesores de tecnología en la secundaria que daban eso, era todo informática digamos, eran así también (Andrómeda, Cuota 2, CABA).

Estas representaciones también se componen de una concepción pasiva y solitaria sobre el trabajo, que muchas veces gira en torno a la productividad, lo repetitivo y el aislamiento, que se dan principalmente en la cuota 2.

El trabajo en sí sería aburrido, no sé si la persona sería aburrida. Para mí, no sé, yo me imagino trabajando a alguien en tecnología, me imagino todo el día sentado arreglando cositos, o programando computadoras o lo que sea. [...] Creo que sería más productivo que estar sentado y charlando (Agostina, Cuota 2, Córdoba).

Es dentro de la cuota 1 donde se encuentran algunos casos que ponen en jaque esta representación social masculina sobre el trabajo en tecnología, asociada a la influencia de los referentes y las experiencias mencionadas en sus trayectorias educativas principalmente. Asimismo, dentro de este grupo el trabajo en STEM también se representa como una actividad más dinámica.

Ahora que tipo, tengo la cabeza más abierta por la especialidad, es tipo, todo lo que hay de fondo, detrás de la pantalla, que no solamente ahora tenemos nuestras computus, sino que pensar qué, tipo, todo lo que está en la computadora llevaba un detrás. Tipo, es como que no solo son letras sino que también hay... Están los códigos, todo, que tipo yo no sabía antes, pero es como que me haría un hombre con mucha información en la pantalla [Se ríe]. O una mujer (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

Alicia: Es trabajar frente a una compu. Lo digo porque yo una vez fui de una excursión a Mercado Libre y donde había gente trabajando.

Entrevistadora: ¿Y qué fue lo que te gustó que viste ahí?

Alicia: Porque el guía contaba que mientras hagan su trabajo está bien, y contaba que tenían... Me había emocionado porque había dicho que tenían una Xbox y también tenían una cafetería dentro del lugar, podían pasar su tiempo, decoraban su escritorio ellos como querían, y mientras hagan su trabajo, el resto del tiempo podían comer dentro de la empresa, jugar, etcétera (Alicia, Cuota 1, Córdoba).

Estas representaciones diversas del trabajo en STEM emergen como resultado de las experiencias *in situ* y las interacciones con profesionales del área. En este sentido, una mayor sistematización y difusión de estas experiencias puede ayudar a deconstruir ciertos estereotipos sobre el perfil de las profesiones STEM y acercarlas a las jóvenes y adolescentes.

Tecnología y futuro: representaciones sobre la construcción vocacional

Ya analizadas las trayectorias de apropiación en las jóvenes, sus tecnoprácticas, el rol de la escuela y de las políticas públicas, sus principales referentes y representaciones sociales en torno a la tecnología, este último apartado se enfoca en analizar las percepciones de las entrevistadas sobre el futuro. Si bien el objetivo del

instrumento de recolección se orientó a rastrear las expectativas individuales imaginando un futuro laboral y/o educativo y su relación (o falta de relación) con la tecnología, durante las entrevistas surgieron representaciones sociales sobre la importancia que las TIC y la programación específicamente tendrán en las sociedades por venir. “Ya todo es tecnología y sobre todo ahora en el futuro, que tipo, el mundo se va a volver tecnología, prácticamente va a suplantar todas las actividades del ser humano prácticamente [...]. La programación es el futuro” (Lucía, Cuota 1, Córdoba).

Es el trabajo del futuro digamos y me parece que está buenísimo que lo enseñen, pero yo soy un desastre digamos [ríe], me costó. Me costó entenderlo, me costó levantar la materia y... fue, bueno, digamos si lo pienso objetivamente, está buenísimo (Julia, Cuota 2, CABA).

La centralidad de la tecnología para el futuro social y productivo es identificada por jóvenes de ambas cuotas. Sin embargo, es dentro de la cuota 2 que emergieron miedos y posturas más apocalípticas (Eco, [1964] 2001) sobre este fenómeno, en las cuales el desarrollo tecnológico se presenta como inevitable pero no deseado: “Trato de pensar en un futuro positivo en el que la tecnología nos ayude, en vez de pensarlo como un capítulo de *Black Mirror*²⁶ [...]. No me gusta, hay cosas que me gustaría que se queden como están” (Micaela, Cuota 2, CABA).

Más allá de la importancia que la tecnología tendrá en el futuro, las expectativas individuales de las chicas difieren por cuota.

Dentro de la cuota 1, la mayoría de las entrevistadas tienen intenciones de realizar una carrera universitaria o terciaria relacionada al campo STEM. En primer lugar, la preferencia por el tipo de formación suele estar influenciada por la familia, que vuelca expectativas de logro académico en las entrevistadas en relación

²⁶ *Black Mirror* es una serie de la plataforma Netflix que presenta historias breves sobre tecnología y sociedad. <https://www.netflix.com/ar/title/70264888>

a la propia formación de los padres. Es en este sentido que existe una relación significativa entre el nivel educativo del hogar y las expectativas de nivel estudio –cursos, terciario o universitario– en las chicas.

Si salgo y ponele, ya a mis 19 años tengo un trabajo tipo con el que gano bien, o tipo sé mucho de la programación en sí, trabajar pensaba hacer, pero lo más seguro es que estudie en la universidad. [...] [L]o veo como más amplio que un curso, tipo... Así que eso, creo que voy a ir por una carrera [...]. A mi papá le re gustaría la idea que siga estudiando porque es lo que él idealiza para mí y yo también idealizo lo mismo, pero también quiero ver cómo va el futuro en esto (Lucía, Cuota 1, Córdoba, Nivel educativo del hogar superior completo).

Como expresa el testimonio anterior, dentro de las motivaciones por estudiar una carrera STEM en entrevistadas de la cuota 1 son las posibilidades económicas que los trabajos relacionados al área podrían brindar. Si bien es un aspecto que varias chicas mencionan, no emerge como una variable central dentro de dicha decisión como si lo hizo en otros estudios con varones (Matozo, 2021). En las mujeres entrevistadas el interés por la tecnología es mencionado como el principal decisor. Y en relación a dicho interés, es interesante que en la mayoría de los casos está relacionado con un referente y/o una experiencia de formación que funcionó como punto de viraje.

Si fuera por mí, siempre fue un ejemplo a seguir mi hermana [programadora web en Globant] y me encantaría hacer... Va a sonar algo muy fan de mi hermana, pero me encanta lo que ella hace y me encantaría hacer en algún futuro, poder hacer justamente lo que ella hace (Belén, Cuota 1, Córdoba).

Entrevistadora: Y antes de Aprendé Programando, ¿sabías que te interesaba la tecnología?

María: No. Yo estaba de, tipo cien por ciento para humanas, que yo voy a leer, que yo voy a ir a hacer abogacía y que, nah, mucho texto, lo mío es papel, no es nada de computadoras [ríe].

Entrevistadora: ¿Y ahora?

María: No, y ahora no, yo estoy ahora en la tecnología tipo tantos recursos y tanta cosa que se pueden aprovechar, yo estoy fascinada. Y sigo, quiero aprender más, claramente (María, Cuota 1, CABA).

Las elecciones de carrera (académica y/o laboral) en relación al futuro en la cuota 2 son heterogéneas, así como lo son los procesos de elección de las mismas. Es menester destacar que la fuerza de los referentes (aquellos no relacionados a la tecnología en estos casos) también actúan en esta cuota fomentando otros caminos profesionales.

Sofía: Estoy interesada en la medicina. [...] Es que en realidad empecé a buscar qué me gustaba y no había nada, y cuando empecé a ver la serie [*Grey's Anatomy*], ahí me interesó.

Entrevistadora: ¿Quién te mostró la serie? ¿Quién te introdujo en este tema?

Sofía: Mi prima [Estudia Medicina en UBA] (Sofía, Cuota 2, CABA).

Finalmente, hay chicas de cuotas diferentes que presentan la misma elección de una carrera STEM, pero desde enfoques distintos. Este es el caso de Rocío (cuota 1) y Julia (cuota 2), cuya representación sobre la carrera Arquitectura en la UBA está relacionada con los aspectos más lógicos y matemáticos en el primer caso y con lo social en el segundo. Mientras que Rocío llegó a dicha elección al conocer el campo por su padre (también arquitecto) y la hermana de una amiga que está estudiando dicha carrera, Julia no identifica su elección mediante referentes ni marca un punto de inflexión para dicha decisión.

Me cerraba con todo lo que me gustaba, me gustaba la matemática, la geometría y también me encantaba el dibujo, el arte, entonces dije ah, quizá era arquitectura, o sea unía muy bien el concepto que me gustaba, también creo yo, cómo se dice, la carrera en sí siento que la iba a disfrutar mucho porque me encanta el trabajo en equipo, no soy mucho, o sea odiaba en su momento estudiar, en el ámbito de memorizar algo muchas veces, lo odiaba, entonces me encanta que la arquitectura, por lo menos en la UBA, es como mitad práctico, mitad teórico, eso me re gusta, así que en eso siento que elegí bien (Rocío, Cuota 1, CABA).

Y la arquitectura por ejemplo. Es eso, es un trabajo creativo... que encara con lo social, en parte, eh, no es una carrera superlarga digamos, no son diez años y es un buen trabajo y está bueno. También digamos tiene, capaz tiene cosas lógicas, pero no me estoy metiendo a estudiar un profesorado en física, todo, muchas materias tienen cosas lógicas (Julia, Cuota 2, CABA).

Si bien ambas entrevistadas tienen representaciones diferentes sobre la carga de asignaturas relacionadas a ciencias formales, las dos concuerdan en que otras características de la carrera como el trabajo creativo son puntos fuertes que definen dicha elección. De esta manera, estos testimonios dan cuenta que el interés por la codificación, programación, lógica y matemática –territorios masculinizados (Wajcman, 1991)– no es el único camino hacia el aumento de mujeres en el campo STEM. Una forma de fomentar dichas vocaciones y convocar a chicas hacia la inclusión tecnológica podría ser justamente convocarlas desde otros enfoques: por los aspectos más creativos, sociales y colaborativos que ofrece el campo tecnológico.

Conclusiones

La conformación de dos cuotas diferentes en función de la existencia o ausencia de un interés consolidado en el área STEM nos

permite caracterizar y describir las trayectorias de cada uno de los grupos y sus diferencias. Así, la investigación realizada sobre brecha de género en jóvenes mujeres de las ciudades de Buenos Aires y de Córdoba, arroja las siguientes conclusiones.

Las trayectorias de ambas cuotas son discontinuas y heterogéneas. Sin embargo, la cuota 2 presenta trayectorias más “típicas” y lineales, mientras que la cuota 1 evidencia trayectorias invisibles y procesos intermitentes. Las idas y vueltas entre interés y desinterés en esta última, son la norma y no la excepción, por lo que el proceso de rastrear las rutas por las cuales las chicas llegan a definir su vocación STEM resulta una tarea difícil. Algunas pistas han dejado en el camino y son las que describimos a continuación.

En primer lugar, se identificó como una primera barrera que las chicas dejan de jugar con TIC alrededor de los 10 años de edad. Este alejamiento de los videojuegos es producto de una conjugación de factores que se sintetiza en la identificación del campo tecnológico como un área masculina. Peligros *online*, actividades estereotipadas y segregación por género comienzan a ser notados por las chicas en esta edad en la que el trato con sus pares varones también cambia en torno a la tecnología y los videojuegos. Muchas no se sienten seguras en la red, y las actividades lúdicas comienzan a ser vistas como una pérdida de tiempo mientras nuevas responsabilidades emergen en la vida de estas jóvenes preadolescentes –en torno a lo escolar principalmente–.

Algunas “resisten” y fortalecen su resiliencia digital permaneciendo activas en el mundo digital, pero otras se preservan y optan por comportamientos de evitación y alejamiento. De esta forma, un primer punto de inflexión emerge frecuentemente como obstáculo dentro de su trayectoria de apropiación.

En segundo lugar, el rol de los referentes emerge como una de las variables centrales dentro de los procesos de inclusión digital. En este aspecto, la mirada, aprobación y comparación con el otro define muchas veces no solo el valor de la producción propia, sino

también el horizonte de expectativas y la concepción de inclusión digital propia. Docentes, familiares y el grupo de pares contribuyeron a la conformación de referentes de inclusión que fomentaron el desarrollo de habilidades digitales y vocaciones STEM.

En tercer lugar, las políticas públicas (locales y nacionales) presentan oportunidades para la inclusión digital y el cierre de las brechas. Existen grandes diferencias entre las dos ciudades tomadas en este estudio. Por un lado, en CABA la existencia del Plan Sarmiento en escuelas públicas propició la inclusión digital a partir de otorgar *netbooks* a estudiantes que, en hogares de clase trabajadora, significaron el acceso a la primera computadora personal y familiar. En Córdoba, por el contrario, el acceso a dispositivos fue nulo, pero se valorizó la existencia del Plan Conectar Igualdad y Juana Manso en quienes conocían dichas iniciativas.

Por otro lado, los programas destinados exclusivamente a programación como la educación mediante Scratch en primaria y Aprendé Programando en secundaria fomentaron vocaciones tecnológicas dentro de la cuota 1 y acercaron al campo STEM a chicas de la cuota 2 estableciendo un mayor conocimiento sobre el área y el trabajo en dicha especialidad en comparación a aquellas que nunca tuvieron formación relacionada.

Finalmente, la discontinuidad de las trayectorias da lugar al cambio constante. Este aspecto es una de las principales ventajas encontradas dentro del estudio realizado y se identifica en los casos que denominamos “híbridos”: aquellos que están en definición y pertenecen (momentáneamente) a una cuota, pero podrían en un futuro cercano cambiar a otra. Así como las categorías teóricas fueron creadas a fin de conformar la muestra, estos casos intermedios, híbridos, dan cuenta de que el interés no constituye una variable lineal y en que cualquier momento puede ser “despertado”. Asimismo, la comparación de los dos últimos casos de cuotas diferentes que van a estudiar una carrera STEM señala que hay muchas formas de acercarse e incluirse digitalmente, no siempre es a

partir del razonamiento matemático, la fascinación por la lógica y el prestigio por lo que se suelen denominar “ciencias duras”. También hay lugar para abordar el campo STEM desde la creatividad, la colaboración, la materialización de ideas y otras motivaciones. Este estudio y los testimonios recopilados destacaron la diversidad de las trayectorias de apropiación, así como del surgimiento de vocaciones STEM, mostrando que el interés por la tecnología puede surgir y desarrollarse de múltiples maneras.

Bibliografía

Bradbrook, Gail y Fisher, John (2005) *Digital Equality: Reviewing Digital Inclusion Activity and Mapping the Way Forwards*. London: Citizens. <https://bit.ly/2XwM6wR>

Bourdieu, Pierre (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. Barcelona: Anagrama.

Benítez Larghi, Sebastián, Lemus, Magdalena y Welschinger Lascano, Nicolás (3 al 5 de diciembre de 2014). La apropiación en tensión: Los usos de la computadora e Internet al interior de familias de sectores populares beneficiarias del Programa Conectar Igualdad (PCI) en la Argentina [ponencia]. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenad, Argentina.

Camacho, Kemly (2005). La brecha digital. En Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (coords.), *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. París: C&F Éditions.

Castaño-Collado, Cecilia (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra ediciones.

DiMaggio, Paul y Hargittai, Eszter (2001). From the “Digital Divide” to “Digital Inequality”: Studying Internet Use as Penetration Increases. *Working Papers*, 47, Princeton University.

Duek, Carolina y Benitez Larghi, Sebastián (2018). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales. *Nómadas*, (49), 121-135.

Eco, Umberto ([1964] 2001). *Apocalípticos e integrados*: Barcelona: Tusquets.

Erikson, Richard, Goldthorpe, John y Portocarero, Luis (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.

Fundación Sadosky (2013) ¿Y las mujeres dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática. https://www.ragcyt.org.ar/descargas/3435_doc.pdf

Gil-Juárez, Adriana et al. (2014). *Trayectorias de vida tecnológica y género: factores psicosociales implicados en el acceso a las titulaciones de ingeniería informática*. Instituto de la Mujer de España/Fondo Social Europeo-Unión Europea.

Granovetter, Mark (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

Helsper, Ellen (2017). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory*, 27(3), 223-242.

Hareven, Tamara y Masoaha, Kanji (1988). Turning points and transitions. Perceptions of the life course. *Journal of Family History*, 13(3).

Douglas, Mary y Isherwood, Baron (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una Antropología del consumo*. Mexico DF: Grijalbo.

Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Sergei Moscovici, *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Lahire, Bernard (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa* (pp. 35-52). Buenos Aires: Siglo XXI.

Lago Martínez, Silvia (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218. <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/files/2014/08/Lago-Martinez-Inclusion-digital.pdf>

Lago Martínez, Silvia (2015). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo.

Lemus, Magdalena (2018). *Articulaciones entre desigualdades y tecnologías digitales. Un estudio de las trayectorias de vida de jóvenes de clases medias altas, La Plata 2012-2017* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.

Levis, Diego (2007). Aprender y enseñar hoy: el desafío informático. <http://www.diegolevis.com.ar/secciones/articulos.html>

Matozo, Victoria (2021). *Desigualdad digital juvenil: Análisis de apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de secundarias públicas por clase social (CABA, 2017-2020)* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Ragnedda, Massimo (2018), Conceptualizing digital capital. *Tele-matics and Informatics*, 35(8), 2366-2375.

Sánchez De Puerta Trujillo, Fernando (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (11), 11-32. <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1107>

Sautú, Ruth (2012). *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumiere.

Silveira, Sara (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En Enrique Pieck Gochicoa (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México D.F.: UIA/IMJ/UNICEF/Cinterfor-OI/RET/CONALEP

Thompson, John (1990). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.

Facultad de Ciencias Sociales-UNC (4 de agosto de 2021). ¿Qué pasa en Córdoba? Acceso a derechos y desigualdades, impacto de la pandemia y estrategias para afrontarla. <https://sociales.unc.edu.ar/content/qu-pasa-en-c-rdoba-10-claves-para-preguntarnos-qu-pasa-en-nuestra-ciudad-con-el-acceso>

UK Council for Internet Safety (2019). Digital Resilience framework. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/831217/UKCIS_Digital_Resilience_Framework.pdf

Van Deursen, Alexander J. A. M. and Helsper, Ellen J. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? En Laura Robinson et al. (eds.), *Communication and Information Technologies Annual. Studies in Media and Communications* (pp. 29-52). Bradford: Emerald.

Van Deursen, Alexander, Helsper, Ellen y Eynon, Rebeca (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19, 804-823.

Wajcman, Judy (1991). *Feminism confronts technology*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Yansen, Guillermina y Zukerfeld, Mariano (2013). Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del *software*, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, (76), 207-233.

Sentidos y prácticas de niños, niñas y adolescentes con medios digitales

Un análisis en Formosa, Mendoza y Ramallo

*Jaime Andrés Piracón Fajardo, Valentina Arias, Daniela Zampieri,
Ariel Benasayag e Inés Dussel*

Introducción

No es extraño escuchar opiniones sobre los modos de participación de niños, niñas y adolescentes en la cultura digital que sostienen que la utilización de plataformas y redes sociales suelen aislarlos de sus entornos de socialización más próximos –sus familias, pero en ocasiones también amigos y amigas– y que, paralelamente, “sin el teléfono se mueren”. Asimismo, es frecuente escuchar que, a pesar del tiempo prolongado que pasan en Internet, desconocen los peligros que conlleva el uso de redes sociales, los riesgos a los que se exponen en los videojuegos en línea y las consecuencias no deseadas de la exhibición de sus imágenes: “lo muestran todo”, “construyen su identidad en historias de Instagram que desaparecen al final del día”. Aparentemente sin fricciones, aparecen de manera simultánea opiniones que los definen como una generación de prosumidores, más alfabetizada que sus predecesoras en la utilización de medios digitales.

Ni tanto ni tan poco, en el marco de esta investigación consideramos que en el actual entorno sociotécnico, caracterizado por la tecnificación de la socialidad (Van Dijck, 2016), el capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018) y una nueva economía de la atención (Touza, 2020), efectivamente emergen nuevas maneras de ser y hacer en el mundo, nuevas formas de percibir y sentir, nuevos modos de reconocerse y vincularse. Entendemos que la técnica¹ configura las experiencias, prácticas y pensamientos de los sujetos y, a su vez, estos transforman las tecnologías a partir de sus usos, apropiaciones y de los sentidos que le atribuyen. Deviene imprescindible entonces comenzar tomando distancia de aquellas visiones deterministas y homogeneizantes sobre los medios digitales² que derivan en concepciones antagónicas y reduccionistas y, así, empañan cualquier conclusión sobre los modos de participación de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en la cultura digital.

El concepto griego de *pharmakón* (farmacón), utilizado para definir algo que puede ser veneno o remedio según su medida, nos

¹ Usamos indistintamente los términos “técnica” y “tecnología” en línea con un posicionamiento particular dentro de la filosofía de la técnica: aquel que señala que realizar tal distinción satisfactoriamente es muy difícil, pero, además, “resultaría más bien en una tarea inútil” si tenemos en cuenta “la misma trayectoria histórica del concepto de ‘técnica’ y ‘tecnología’ durante los últimos cincuenta años de exploración en humanidades” (Parente, Berti y Celis, 2022, p. 13). En el mismo sentido, si Gilbert Simondon (2007) sugiere que la “tecnología” es un discurso sobre la técnica, Lucien Sfez propone mantenerse indiferente a tal distinción terminológica en tanto, cuando hablamos de técnica, “de lo que se trata siempre es de un discurso sobre la técnica” (2005, p. 16).

² En línea con trabajos anteriores (Dussel, 2012) y recuperando el pensamiento de Lisa Gitelman (2008), hablamos de “medios digitales” o “nuevos medios”. Esta conceptualización permite dar cuenta de que “las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios” (Dussel, 2012, p. 188). Como señala Lev Manovich (2006), los nuevos medios se caracterizan por funcionar sobre soportes digitales que permiten reducir distintos tipos de información analógica (textual, sonora y visual) al lenguaje binario y tienen a la programabilidad como una de sus cualidades comunes. En este sentido, tanto las computadoras y los teléfonos celulares como el amplio espectro que va desde las redes sociales a las plataformas de *streaming* o los videojuegos son entendidos como “nuevos medios digitales”.

permite tomar este recaudo epistemológico. Desde la propuesta de Bernard Stiegler, “un discurso sobre el farmacón que aprehendiese en el mismo gesto sus dimensiones curativas y sus dimensiones tóxicas” (2015, p. 30), resulta evidente la necesidad de reflexionar sobre el carácter farmacológico de la técnica. De modo que pensamos los medios digitales no como “buenos” o “malos” en sí mismos, sino que buscamos advertir en qué medida “curan” y, al mismo tiempo, dónde radica su carácter “tóxico”. Esta perspectiva filosófica nos permite tanto esquivar el binarismo de las posiciones tecnofílicas y tecnofóbicas como escapar de las certezas propias del determinismo tecnológico. La técnica es parte inexorable de lo humano y “no hay el buen *farmacón* y el mal *farmacón*, hay el *farmacón* y las relaciones que origina, que pueden ser positivas, fracasadas, afortunadas, destructivas, etc.” (Stiegler, 2013, p. 333). Así, desde una posición matizada, sostenemos que la técnica posibilita pero no determina: si bien el diseño de las tecnologías digitales y del funcionamiento del ecosistema de medios conectivos (Van Dijck, 2016) induce a determinadas formas de ser, pensarnos, actuar y vincularnos, siempre queda abierta la posibilidad de hacer otra cosa, de proponer otros usos, de desbaratar las lógicas predominantes, de alterar las formas dadas.

La perspectiva farmacológica que asumimos dialoga con la Teoría del Actor-Red, que observa la evolución conjunta de redes de personas y tecnologías, reconociendo a diferentes objetos la capacidad de agencia (Latour, 2008): los objetos tienen un rol preciso y activo en la constitución de lo social; no son herramientas o intermediarios sino precisamente actores que modifican con su incidencia un estado de cosas. Nuestro análisis de las prácticas y representaciones de NNA en relación con los nuevos medios se tejen, justamente, como ensamblajes sociotécnicos. Cabe entonces detenernos también en las formas en que se articulan y tensionan fuerzas globales y locales en el marco de la cultura digital.

Si bien no parece haber discusión respecto de las directrices y tendencias que se proponen desde centros tecnológicos

transnacionales (Sassen, 2007; Sadin, 2021), es necesario advertir que esos lineamientos no son unívocos ni se traducen de manera directa en los diversos contextos locales: dialogan con las infraestructuras de los territorios, con las culturas y ritmos de cada comunidad y cada contexto (Apperley, 2010; Burrell, 2012). Entendemos que es en este juego de articulaciones y tensiones que usuarios y usuarias construyen diferentes formas de apropiación. Y, dado que los entornos locales formulan demandas y construyen prácticas que en ocasiones exceden aquellas directrices, lo local no funciona solo de manera reactiva, sino que también (re)organiza aquello que los epicentros tecnológicos y culturales proponen.

Cabe entonces precisar aquí cómo entendemos estos procesos de *apropiación* de los medios digitales por NNA. En línea con los trabajos de Winocur (2009), Benítez Larghi et al. (2014), Lago Martínez et al. (2018) y Sandoval (2020), la apropiación de tecnologías es un proceso simbólico y material en el que un sujeto o grupo social toma la estructura, el diseño y la finalidad de un artefacto y lo hace propio, dotándolo de sentido e incorporándolo en su vida cotidiana, en sus espacios cotidianos (el hogar, la escuela, la calle) y en sus relaciones con otros conocidos y extraños. Así, las prácticas y representaciones de los sujetos son abordadas en relación directa con las situaciones donde hacen uso de estos medios, permitiendo observar “una relación compleja, conflictiva y multidimensional con sus entornos afectivos, laborales, formativos y recreativos”, sin dejar de lado “sus deseos, miedos y aspiraciones, anclados en diversos universos simbólicos de pertenencia”, identificando usos “previstos y no previstos, deseados, indeseados o residuales que se han popularizado en la vida cotidiana” (Winocur, 2009, p. 15).

De modo que hacer foco en las ambivalencias y tensiones presentes en las apropiaciones de los medios digitales que NNA hacen en el entorno sociotécnico digital requiere pensar de manera contextualizada, y entender a las prácticas y representaciones en su inscripción en redes de actores heterogéneos, con medios que

portan sus propias permisibilidades (boyd, 2014), variados protocolos de uso (Gitelman, 2008) y determinadas formas culturales, siempre más diversas y complejas de lo que suele suponerse (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). Se trata de generar conocimiento situado, crítico y sensible, que responda qué están haciendo *estos* NNA con los nuevos medios en *estas* coordenadas espacio-temporales.

Con este horizonte, en el primer apartado realizamos una descripción exploratoria de las prácticas de niños y niñas con medios digitales, evitando la separación entre vida cotidiana y cultura digital y haciendo foco en los modos como los aparatos tecnológicos se vinculan con la socialización, la construcción de identidad, la información, la participación y diversas actividades como el deporte, el estudio y el entretenimiento. En la misma línea, en el marco del segundo apartado revisamos usos y representaciones sobre los teléfonos e Internet que construyeron los y las adolescentes: partimos de la presentación de miradas instrumentales que destacan virtudes y de concepciones existenciales que manifiestan dependencias, para pensar luego algunas características de las “comunidades tóxicas” en redes sociales y videojuegos y, desde la perspectiva farmacológica, identificar ambivalencias y desarmar posiciones taxativas. En el tercer apartado, a partir de un caso dilemático en torno del *sexting*, nos detenemos en el análisis de las formas de la privacidad y las modulaciones de la intimidad, la percepción de los riesgos y las estrategias de resguardo en las prácticas de adolescentes en redes sociales; hacia el final de esta parte, revisamos también algunas de estas cuestiones respecto de niños y niñas y, en sendos casos, observamos cuestiones vinculadas al rol de los adultos y de las familias. Finalmente, destinamos el cuarto apartado a describir formas de la expresividad en redes y plataformas, diferentes modos de producción y temas en torno de los cuales producen niños, niñas y adolescentes. Antes de comenzar el recorrido, es necesario detenernos en la explicitación de las

decisiones metodológicas y en la presentación de los instrumentos de investigación.

Decisiones metodológicas

La investigación que sustenta este artículo fue de tipo exploratoria y descriptiva, con una metodología cualitativa, y se desarrolló entre los meses de noviembre de 2022 y julio de 2023. La necesidad de producir conocimiento situado, crítico y sensible, que diera cuenta de las ambivalencias y tensiones propias de las representaciones y prácticas de NNA con medios digitales en contextos particulares, condujo a seleccionar tres localidades urbanas poco exploradas y, a la vez, comparables, que permitieran observar diferentes ensamblajes sociotécnicos en el diálogo entre escalas distintas: Formosa capital, Gran Mendoza y Ramallo (y Villa Ramallo) en la provincia de Buenos Aires.

Formosa capital está ubicada en la región Noreste de Argentina, es una ciudad de tamaño medio de aproximadamente 222 mil habitantes, con características similares a las de la mayoría de las capitales provinciales del país, aunque con una marcada presencia de pueblos originarios en el territorio. En términos de conectividad, la provincia de Formosa cuenta con pocas conexiones fijas a Internet en los hogares (32 %) y una muy baja velocidad de descarga (Becerra, 2021). Por su parte, el Gran Mendoza, ubicado en la región Cuyo, es un entramado urbano que contiene la capital provincial y cinco departamentos que suman 1.250.000 habitantes. La provincia también cuenta con un porcentaje bajo de conexiones fijas a Internet (39 %) y una baja velocidad de descarga. Sin embargo, a diferencia de la anterior, Mendoza tiene, por ejemplo, una mayor participación en los circuitos de producción de *software*, ya que reúne un número significativo de empresas y desarrolladores independientes. Por último, Ramallo y la contigua Villa Ramallo son dos pequeñas ciudades ubicadas al norte de la provincia de Buenos Aires, en la región Centro del país. Cuentan, juntas, 25 mil

habitantes y, contrariamente a los casos anteriores, se encuentran distantes de la capital provincial. Si bien los datos de conectividad de la provincia de Buenos Aires son superiores a los de Mendoza y Formosa, es necesario señalar que no se consideran una medida precisa para el caso de Ramallo y Villa Ramallo,³ dada la enorme heterogeneidad de los contextos que alberga dicho territorio.

La descripción densa de las prácticas y sentidos vinculados a los modos de apropiación de medios digitales por parte de NNA requirió una estrategia metodológica amplia, que permitiera recabar información de diferentes entornos socioculturales y que habilitara realizar contrastes por nivel socioeconómico, edad y género. Dado que a fin de garantizar el acceso a las y los informantes optamos por realizar el trabajo de campo en contextos escolares, seleccionamos dos instituciones de nivel primario⁴ y dos escuelas públicas de nivel secundario por jurisdicción, diferenciadas según criterios socioeconómicos de la población que reciben. En las seis escuelas primarias realizamos entrevistas profundas con tres niñas y tres niños de entre 9 y 10 años por escuela⁵ (doce por jurisdicción). La selección de este rango de edad responde a la intención de trabajar con niños y niñas cuyo acceso a redes sociales y otras plataformas no está extendido y sus prácticas están menos consolidadas; muchos acceden a redes sociales mediante el teléfono de sus padres o el de algún familiar (abuelos, tíos, etc.).

Por otro lado, en las escuelas secundarias realizamos grupos focales con adolescentes de entre 14 y 15 años (dos por jurisdicción, uno por escuela) conformados por tres varones y tres mujeres en

³ Apelando a su contigüidad, en adelante denominaremos al conjunto que conforman como Ramallo.

⁴ En Gran Mendoza y Ramallo la investigación se llevó a cabo en escuelas públicas, en Formosa ciudad, en instituciones privadas.

⁵ En algunos casos hubo variaciones con respecto a la proporción de mujeres y varones.

cada caso.⁶ En este caso, la selección del rango etario responde a la existencia de prácticas extendidas y consolidadas en redes sociales y otras plataformas, y la disponibilidad de un teléfono propio. Finalmente, también realizamos tres talleres de fotografía participativa en tres de las escuelas de nivel secundario seleccionadas (una por jurisdicción).⁷ Para comprender más cabalmente el modo como estos instrumentos nos permitieron reconstruir la complejidad de los procesos de apropiación y los ensamblajes sociotécnicos que se configuran en cada contexto, a continuación describimos cada uno de ellos.

Instrumentos

Una red social a tu medida: entrevista individual

Para el trabajo con niños y niñas (en adelante NN) del nivel primario, desarrollamos un instrumento que organiza la situación de entrevista de tal forma que los y las participantes pueden realizar una producción visual al mismo tiempo que conversan con las entrevistadoras sobre sus prácticas y representaciones en la cultura digital. Para ello, tomamos como referencia la metodología expuesta por Pink y Ardèvol (2018) en la que en una situación de taller proponen la construcción de videos imaginados para una red social como situación útil para mapear prácticas de jóvenes en la construcción de narrativas mediáticas. Este tipo de estrategias se ubican en una larga tradición de uso de imágenes en el trabajo con NN presente en situaciones clínicas en la psicología y también,

⁶ El trabajo de campo fue realizado por las referentes territoriales de cada jurisdicción: Carolina Fiori (Ramallo y Villa Ramallo), Amalia López (Gran Mendoza) y Griselda Ayala (Formosa ciudad). Las investigadoras establecieron los contactos con las escuelas y llevaron a cabo las entrevistas en profundidad y los grupos focales previstos en cada localidad.

⁷ Los talleres de fotografía participativa fueron realizados por Loreley Ritta, Luciana Gandolfo y Daniela Zampieri (que participó solo en Ramallo), integrantes de la organización social Colectiva Deriva.

como señalan López Ordosgoitia y Rodrigues (2014), en la investigación sobre medios de comunicación tradicionales y digitales con NN.

En esta investigación adaptamos dicha técnica a la situación de entrevista individual y pedimos a los y las participantes que crearan una red social “a su medida”, una interface imaginaria en una hoja de papel que simulaba la pantalla de una *tablet*. Para la construcción de la red social, podían utilizar autoadhesivos “de zona” (siete zonas de diferentes tamaños) y “de etiquetas” (seguidores-seguidos, noticias, perfil, fotos y videos, peligro y personaje favorito). En el primer momento de la entrevista, a partir de la consigna de que en las redes sociales lo que ocupa más espacio en la pantalla es lo más importante, los NN debían decidir qué etiqueta asignaban a cada zona. De esta forma, si asignaban la etiqueta “perfil” a la zona de mayor tamaño y la etiqueta “peligro” a la de menor tamaño, significaría que en su red social imaginada el perfil era muy importante y los peligros, menos. Para dinamizar el proceso de selección, se preestableció que en la *tablet* solo pudieran entrar seis zonas y que “noticias” y “seguidores-seguidos” vinieran predefinidos. Una vez asignadas las etiquetas a las zonas, el segundo momento consistía en llenar de contenido cada una de las zonas, de manera que, por ejemplo, en la sección fotos y videos los y las participantes pusieran los tipos de producciones audiovisuales que suelen ver y/o aquellas que les gustaría que aparezcan en su red social. Finalmente, en un tercer momento se pegaban los autoadhesivos de zona, ya completos, a partir de la consigna “lo más importante suele ir en la parte de superior” y, adicionalmente, se les pedía a los NN que pusieran nombre a su red social y que añadieran aquello que consideraran que faltaba (imagen 1).

Imagen 1



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Además de facilitar la situación de conversación con NN, el instrumento permitió que la entrevista no estuviera circunscrita a la enunciación de ideas y representaciones sobre la cultura digital, sino que además tuviera un componente creativo en el que la selección, la organización y el dibujo materializaran aquello que los y las participantes hacen y piensan. La articulación entre autoadhesivos y dibujos para construir una red social fue muy bien recibida por NN y, si bien para muchos resultó disruptiva la idea de poder alterar aquello que ya viene definido por defecto en las redes sociales que frecuentan, comprendieron la idea y asumieron el desafío. Algunos optaron por escribir, otros prefirieron dibujar, en algunas entrevistas el armado y la decisión ocupó mucho tiempo e interés, en otras la conversación fue lo central.

Casos y controversias: grupo focal

Una de las estrategias que elegimos para trabajar con adolescentes fue el grupo focal. El uso de los grupos focales en la investigación sobre audiencias tiene una amplia tradición tanto en investigaciones de mercado como en análisis cualitativos con interés en las representaciones de las audiencias. En esta investigación nos inclinamos por esta metodología porque resulta útil para la exploración sobre argumentos y posiciones ante determinados temas dilemáticos o controversiales. Seguimos la pista de Latour cuando propone el análisis de controversias como una forma fecunda para analizar un determinado ensamblaje sociotécnico (Venturini, 2010) y, en términos generales, para explorar las relaciones entre personas y tecnologías. Así, en los grupos focales optamos por explorar en detalle posiciones y argumentos sobre una serie de asuntos de relevancia para la investigación a partir de casos controversiales.

Cada grupo focal fue realizado con seis adolescentes –tres varones y tres mujeres– y se desarrolló en cuatro momentos. El primer

momento fue de presentación: luego de expresar los objetivos del grupo focal y la mecánica de trabajo, se propuso a los y las participantes que mencionaran sus nombres, su barrio y que completaran la frase “Sin mi celular no puedo...”. Posteriormente, se realizó una dinámica de apertura en la que se leyeron frases sencillas frente a las cuales los y las participantes debían manifestar su acuerdo o desacuerdo. El segundo momento consistió en la exposición de tres series de dos memes: una dedicada a la conectividad, otra a la sociabilidad y la tercera a las “comunidades tóxicas” en videojuegos. Decidimos utilizar memes como disparador en tanto constituyen uno de los tipos de imágenes más habituales en la cultura visual contemporánea y, sobre todo, porque plantean de manera sintética y humorística enunciados concretos que toman posición o describen taxativamente una realidad o situación. La primera tarea grupal fue describir lo que aparecía en cada meme, para luego desplegar posiciones y establecer el vínculo entre lo planteado en la imagen y las experiencias de los y las participantes. En el tercer momento se presentaron dos casos puntuales, uno sobre *sexting* y otro sobre la participación de jóvenes en un centro de estudiantes. Ambos fueron adaptados a partir de situaciones reales y contruïdos con la intención de explorar dilemas que albergan diferentes resoluciones. El trabajo con casos reales es útil porque opinar sobre lo sucedido a otras personas permite desplegar posiciones menos influidas por la deseabilidad social y lo políticamente correcto; al mismo tiempo, habilita la posibilidad de identificación con las situaciones planteadas a partir de la propia experiencia. Para concluir la actividad, durante el cuarto momento se solicitó a los participantes seleccionar una emoción que describiera su actividad en redes sociales e Internet.

Metáforas visuales-imágenes virales: taller de fotografía participativa

El tercer instrumento implementado en esta investigación fue la realización de talleres de fotografía participativa. Pensamos la incorporación de estos espacios de intercambio colectivo para que los y las adolescentes pudieran revisar las representaciones sociales que circulan sobre los usos que realizan con medios digitales y redes sociales, a la vez que sea un espacio para resignificar esos discursos. Autores como Mcintyre (2003) y Báez y Erin (2014) entienden que la fotografía participativa es una técnica que permite conocer las relaciones entre los grupos sociales, abordar estereotipos e imaginarios sociales. En ese marco, las imágenes que allí se realizaron funcionaron como vehículo de reflexión para discutir las preguntas de la investigación dentro del contexto de su propia experiencia de producción.

Los talleres se desarrollaron en espacios cedidos por las escuelas secundarias que participaron de la investigación y contaron con la participación de doce jóvenes en promedio y la coordinación de dos talleristas. Los encuentros tuvieron una duración de cuatro horas cada uno y fueron organizados en tres momentos. Cada momento contó con una instancia de puesta en común. El primer momento se denominó “Encuesta en movimiento”: mediante una dinámica activa se buscó generar un vínculo de confianza entre talleristas y jóvenes participantes, así como también introducir la temática del taller. La actividad consistió en responder algunas preguntas desplazándose por el espacio. De esta forma, se pudo identificar visualmente las respuestas más frecuentes entre los participantes. En el segundo momento se propuso la elaboración de una metáfora visual en formato de dibujo-*collage*. Esta actividad estuvo dinamizada a partir de la pregunta por la forma que cada participante le asigna a Internet. Para contextualizar la producción de cada participante, se elaboró una ficha en la que pudieran dar cuenta de la forma ideada y también describir el dibujo.

Por último, el tercer momento se denominó “La previa de un post viral”. Estuvo enfocado en explicitar las decisiones involucradas en la publicación de una fotografía en redes sociales que pudiera convertirse en una publicación viral. Para esto, completaron una ficha en la que tenían que dar cuenta del tema, objetivo, destinatarios, frase y *hashtags* a utilizar. En esta instancia, los y las participantes tuvieron que realizar o resignificar una fotografía existente para utilizar en el marco de su publicación.

Con estas decisiones metodológicas e instrumentos, en la investigación se produjeron treinta y seis entrevistas a niños y niñas de entre 9 y 10 años, seis grupos focales con adolescentes y tres registros de talleres de fotografía participativa. En los apartados que siguen, presentamos el análisis de esos materiales, comenzando por la descripción de las prácticas digitales de niños y niñas del nivel primario.

Vida cotidiana y cultura digital en niños y niñas

El aislamiento obligatorio que surgió como consecuencia de la pandemia por COVID-19 encendió las alarmas con respecto a la reducción de las formas de socialización, la merma en el juego y la actividad física y un incremento en el tiempo que NN dedicaban a las pantallas en sus casas (Duek y Moguillansky, 2023). Los hallazgos de esta investigación sugieren que el juego –fuera y dentro de la pantalla– y la socialización han ganado en diversidad e intensidad desde la pandemia. Los usos y representaciones de Internet están fuertemente organizados por los intereses de NN, por los contextos, las prácticas de crianza y el nivel socioeconómico. En este apartado mapeamos las prácticas de NN con medios digitales evitando la separación entre vida cotidiana y cultura digital; esto significa recorrer cómo esas prácticas en las redes sociales, con los dispositivos tecnológicos, se vinculan con la socialización,

la construcción de identidad, la información, la participación, con actividades como los deportes, el estudio y el entretenimiento.

El apartado recorre algunos casos que, por su elocuencia y sus prácticas, resultan útiles para desplegar esos vínculos. Aunque se realizan afirmaciones contextuales que refieren a cada una de las jurisdicciones, invitamos a hacer una lectura de estos casos no como muestras útiles para describir la generalidad de Ramallo, Mendoza y Formosa, sino más bien como casos que visibilizan algunas de las formas en que los y las participantes se vinculan con las tecnologías. Dicho en otras palabras, la selección de los casos que se presentan en este apartado no obedece a su representatividad estadística, sino a su riqueza para demostrar una apropiación posible y frecuente en un contexto determinado, una forma de vínculo entre las tecnologías y la vida cotidiana. Las relaciones que establecen NN con la cultura digital son diversas; sus prácticas se construyen en redes complejas que articulan experiencias, intereses y horizontes posibles que les abren los contextos en los que transitan habitualmente. Tal como plantea Winocur (2009), los procesos de apropiación de las tecnologías suceden en relación con la vida cotidiana, con los intereses, los espacios que se transitan, las actividades habituales y también en relación con personas significativas. Dividimos el apartado en cuatro secciones: en las dos primeras exploramos la manera en que los tipos de intereses –concentrados y dispersos– ayudan a moldear las actividades de NN en Internet; en las restantes tratamos de contextualizar las prácticas territorialmente y dentro de las rutinas diarias.

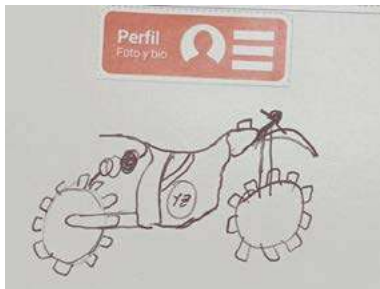
Intereses concentrados

Para algunos NN, sus relaciones con las redes sociales y la cultura audiovisual responden a un interés dominante: “fútbol”, “motos y autos”, “lectura”, “videojuegos”. En estos casos, las prácticas

digitales responden a un descriptor diferenciado y se acomodan a ese interés.

Leandro es un niño que vive en la ciudad de Mendoza y estudia en una escuela a la que asisten chicos y chicas de barrios populares. Al dibujar la interfaz de su red social ideal, decidió colocar el recuadro “perfil” como el más importante y dibujó una moto como la imagen que lo representa (imagen 2). Buena parte de la vida cotidiana de Leandro gira alrededor de las motos y los autos. Luego de la escuela, disfruta pasar tiempo con su papá en su taller mecánico. Se declara fan de las películas de *Rápido y Furioso* y el “personaje favorito” de su red social es Toretto, protagonista de la saga. Tiene también un grupo de WhatsApp con primos e hijos de amigos de su papá, con quienes comparte el gusto por los autos, las motos y las carreras.

Imagen 2

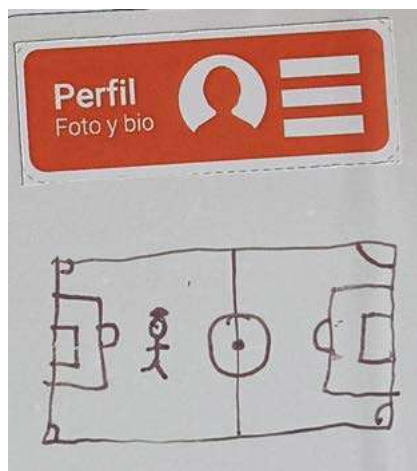


Fuente: Archivo del proceso de investigación.

En la misma línea, otro de los grandes organizadores de las prácticas digitales de niños y niñas es el fútbol. Aunque se mantiene una tendencia masculina en el gusto por el fútbol (por ejemplo, ninguna niña entrevistada mencionó “el FIFA” como uno de sus videojuegos favoritos), hay muchas niñas que juegan fútbol con amigos

y amigas, van al club a entrenar, se declaran fanáticas de equipos y cuentan que llenaron el álbum de figuritas del mundial. Iker, de Mendoza, decidió llamar a su red social “La tablet de Messi” y en el perfil se dibujó en una cancha de fútbol (imagen 3).

Imagen 3



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Iker, que entrena fútbol en un club, contó sobre la posición en la que juega y el tiempo que le dedica a este deporte en su vida. En el sector “noticias” mencionó que suele leer y ver videos con información sobre los traspasos de los jugadores más famosos y las lesiones que los aquejan. A la hora de relatar los “peligros” en las redes, recordó una situación en la que su padre había sido estafado al comprar unos botines para él por Internet. No sorprende que el espacio más grande de su tablet haya sido asignado a la etiqueta “personaje favorito” y en ella haya escrito “Messi” con letras de diferentes colores. Iker no es el único: para diez de los dieciocho niños varones entrevistados, Messi es su personaje favorito (imagen 4).

Imagen 4



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Por su parte, Jazmín vive en Formosa, va a una escuela privada con alto reconocimiento y se declara bastante reservada, no le gusta la visibilidad que implican las redes sociales. Sin embargo, se describe como una gran lectora, cuenta que en su habitación tiene una repisa llena de libros que le regalan y que ha ido comprando con su dinero. Cuando le preguntamos por las imágenes que produce o que guarda, vinculó una saga de libros, un videojuego y una película:

Pero me gusta solamente [tomar fotos] de mi familia o alguna cosa...
Capaz a veces también de músicas o de [...] un juegoito que es de

terror, *Five Nights at Freddy's*, yo me guardo el video [de] ese jueguito o le doy *like* y lo guardo para después ver más porque van a sacar la nueva película, [y] porque yo también tengo los libros de esa saga y es buenísima, entonces, me gusta saber más de eso.

Hay también intereses que son más fácilmente identificables con la cultura digital. Simón, de Mendoza, decidió llamar a su red “Simón Gamer” y en el perfil se dibujó a sí mismo con una camiseta de Messi, pero también con una nota aclarando que le gusta jugar al *Free Fire* y al *Minecraft* (imagen 5). Aunque su práctica es más cercana a la cultura digital, también se entrama con sus vínculos de amistad:

El *Minecraft* lo conocí viendo un video de un *youtuber* y me llamó la atención. Entonces, me lo descargué y lo empecé a jugar. Y después se lo dije a mi amigo, se lo pasé por una aplicación y empezamos a jugar. Y al *Free*, mi amigo lo tenía y me dijo “Descargarte este juego y empezamos a jugar”. Claro, me lo descargué y empecé a jugar. [...] [Juego] con mi mejor amigo que vive al lado de mi casa, no al lado de mi casa, sino hay una casa de un vecino que es policía y al lado vive mi amigo.

Imagen 5



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Si bien hay una herencia de prácticas, repertorios de uso y estereotipos de los años ochenta en la que se suele identificar a los videojugadores (varones) como retraídos y poco sociales (Consalvo, 2007), ya en 2011 señalamos que la práctica de videojuegos suele ser indisociable de las relaciones sociales, bien sea por las recomendaciones, por las escenas de juego, etc. (Dussel et al., 2011).⁸ Tal como lo señala Simón, jugar *es* también compartir con amigos. Para muchos participantes, los amigos con los que juegan son de la escuela, del barrio, primos o amigos de alguna otra actividad que realizan (inglés, clubes, deportes). Con menor frecuencia juegan con desconocidos y mucho menos relatan establecer amistades nuevas a partir de su práctica con videojuegos. Es decir que es más frecuente que los videojuegos potencien o acompañen vínculos de amistad preexistentes a que promuevan amistades nuevas.

Otro gran organizador de las prácticas digitales es la red social TikTok. Para muchos, TikTok (y YouTube) sirve simplemente para ver videos; en estos casos, la red funciona como una colección de producciones audiovisuales con una forma de organización la cual no creen controlar demasiado: para algunos, la pregunta “¿qué te gusta ver?” es indistinguible de “¿qué te aparece en el *feed*?”; les resulta difícil identificar criterios propios de selección y cuando solicitamos que elijan fotos y videos para incluir en su red social imaginaria, el pedido les resultó inicialmente incomprensible: “no se decide eso”. Otros, al contrario, recuerdan que, al principio, cuando abrieron la cuenta, tildaron algunos videos que preferirían no ver y saben que, como le dieron *like* a un video de deportes o de música, la plataforma les ofrece más videos del mismo tipo. Al igual que con los videojuegos, las prácticas alrededor de TikTok se vinculan de múltiples formas con la sociabilidad:

⁸ El trabajo de campo nos permite tomar distancia con respecto a la asociación entre videojuegos y poca socialización, pero, como se verá en un apartado posterior, los estereotipos sobre la masculinidad en los videojuegos siguen operando en las comunidades de juego y afectando la experiencia de las mujeres jugadoras.

[Tengo una cuenta de TikTok] con mi primo Teo [...]. Es la cuenta de mi tía también, Rosario. Hacemos videos, nos ponemos *stickers* en las caras. Con mi tía también hacemos [...] los *stickers* esos que se puede apretar y se te pone un perrito en la cara o algo. Hacemos todo eso así. Algunos los compartimos, pero los que están más o menos, no. [En otros videos] a veces mi primo baila, porque le gusta bailar. Pero a mí me da un poco de vergüenza [risas], porque después lo ven todos, hasta los de más o menos de tu edad miran TikTok también. Mi tía que tiene unos 36 capaz... Hace también [videos], tiene un montón de seguidores y todo (Lucía, Ramallo).

Para Lucía, una niña de Ramallo, sus actividades en TikTok están estrechamente vinculadas con su familia, desde el compartir una cuenta hasta los videos grabados con su primo. Al mismo tiempo, la selección de los mejores videos y la idea de la visibilidad masiva señalan la presencia de un destinatario hipotético. Aquí se despliega con claridad el vínculo entre prácticas en TikTok y prácticas de sociabilidad con la familia y con los amigos. Retomamos la perspectiva de las investigaciones sobre cultura digital que se oponen a la separación taxativa entre el mundo *online* y el mundo *offline* y que proponen hacer eje en las actividades de la vida cotidiana y no tanto en lo que sucede en una aplicación en particular (Winocur, 2009; Ardèvol y Gómez Cruz, 2012; Hine, 2015; Calzado et al., 2021; Miller, 2016 y Miller et al., 2021). Así, lo que interesa en el relato de Lucía no es solo el contenido que publica o consume, sino cómo eso se vincula, en este caso, con sus prácticas de socialización.

Intereses dispersos

Así como hay perfiles que se organizan alrededor de un elemento predominante, hay otros que dan cuenta de prácticas más dispersas. Estefanía de Ramallo participa activamente de TikTok. A diferencia de muchos y muchas participantes que prefieren usar TikTok y YouTube solo para ver videos, ella realiza videos de

sesiones de juego de *Minecraft* que comparte con su mamá y también tuvo un canal en el que subía dibujos de lo que pidieran sus seguidores; además, disfruta mucho de ver videos de recetas de cocina y llevarlas a la práctica con su prima en la casa de su abuela.

Por su parte, Úrsula de Mendoza disfruta mucho leyendo sobre los signos zodiacales. Se declara fanática de *Stranger Things*, una serie de Netflix que vio por primera vez con su papá y a la que vuelve constantemente. También adora la serie *Anne with an E* (CBC-Netflix) porque representa su posicionamiento feminista. Otro de sus pasatiempos es tomar fotos a las plantas, lo aprendió de su padre que es biólogo y luego ella lo siguió por su cuenta. Úrsula decidió que el perfil de la red social diseñada en la entrevista ocuparía el lugar más grande de la *tablet* y que tenía que dar cuenta de todos sus intereses (imagen 7).

Imagen 7



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Tanto Úrsula como Estefanía se podrían describir como usuarias intensivas en Internet: producen imágenes, consumen diferentes tipos de producciones y dedican a sus prácticas audiovisuales y en redes más tiempo del que dedican otros NN entrevistadas. Al contrario de las representaciones que asocian las prácticas intensivas con una ruptura con los vínculos, ambas desarrollan buena parte de su actividad en Internet junto a sus familiares: una madre que juega *Minecraft* y un padre que “maratonea” *Stranger Things* con su hija dan cuenta de vínculos que acompañan las prácticas de NN en Internet.

En muchos casos, la dispersión en la actividad está relacionada con un proceso intenso de construcción de la identidad a partir de los gustos e intereses que pueden desplegar en las redes mediante prácticas de consumo y producción. A diferencia de los intereses concentrados, para los NN que agrupamos en intereses dispersos hay una sucesión de gustos que se transforman constantemente en el tiempo; por ejemplo, muchos cuentan que tenían perfiles para subir videos pero que ya cerraron esas cuentas; otros hablan de grupos de WhatsApp con amigos que en un momento fueron intensos y ya no lo son o que simplemente abandonaron; otros, cuando les preguntamos por el consumo de dibujos animados, dicen que es algo que abandonaron.

Como se ha mostrado en todos los relatos recorridos hasta aquí, uno de los principales hallazgos de la investigación es la presencia constante de las familias en las narraciones de las prácticas digitales de NN. Los roles de las familias varían, algunas madres y padres recomiendan y acompañan, otros prohíben, algunos conversan sobre los peligros, otros le prestan el celular a su hijo o hija para que se conecten. Pero en la enorme mayoría de casos, los y las participantes describen un rol activo de la familia. En el apartado “Privacidad, riesgos y estrategias de resguardo” se exploran con mayor detalle los roles que asume la familia en la regulación y prevención con respecto a la actividad en Internet. En lo que a este

apartado concierne, es necesario destacar el rol central que tiene la familia en general en la vida cotidiana de NN y particularmente en las prácticas digitales.

Prácticas localizadas

La localidad de Ramallo se encuentra ubicada en la ribera del Río Paraná y las actividades alrededor del río son muy comunes entre sus habitantes. Esteban disfruta mucho de salir a pescar con su padre y su madre. En la entrevista cuenta diferentes experiencias, los nombres de los peces que ha podido pescar y los que no. Una de las actividades a las que más le dedica tiempo cuando se conecta a Internet es a mirar videos sobre pesca, particularmente el canal de YouTube Pesca Urbana. Fantasea con crear un canal en el que pueda compartir videos sobre pesca y, en la sección de perfil, le gustaría poner una foto de él en el río:

[Me gustaría que la foto de perfil fuera] una foto de mí en algún lugar que me guste, en el río, por ejemplo. Me gusta pescar con mi papá y mi familia. [La foto] sería ahí al lado del río, mirando a la cámara, con el río atrás. [Que se vea todo mi cuerpo] así se ve todo también, todo el río, todo.

Como Esteban, otros NN de Ramallo también relatan escenas que suceden alrededor del río. Antonio suele ir a pescar con amigos y, cuando quieren ir más lejos, los lleva su mamá. Nemesia decidió incluir dentro del perfil de la red social imaginada una imagen de ella en un paisaje cerca del río. De manera equivalente, a Sergio de Mendoza le gusta sacar fotos de atardeceres cuando va a la montaña.

Una de las apuestas más intensas de la geografía a partir de los años noventa fue la de superar un modelo descriptivo basado en la idea del territorio como contenedor de recursos, personas, actividades. Uno de los conceptos claves fue la idea del espacio vivido.

Autores como Milton Santos (1996) señalan la necesidad de pensar el espacio habitado, detenerse en cómo los habitantes perciben y se apropian de sus territorios y cómo sus actividades modifican esos mismos territorios tanto como estos transforman a sus habitantes. En estas breves descripciones, podemos ver no solo las formas de apropiación de las tecnologías por parte de NN, sino también cómo las prácticas digitales participan activamente en el proceso de apropiación de los territorios, bien sea por las actividades que realizan o por las formas en que las tecnologías aparecen como herramientas para construir representaciones sobre el entorno.

Otro modo de comprender las relaciones entre el territorio y las formas de apropiación de medios digitales es explorar los efectos de la organización del entorno sobre las prácticas. Cuando NN viven en entornos urbanos densamente poblados, sus prácticas –digitales y no digitales– transcurren mayormente en espacios privados, bien sea en sus propios hogares, en los de familiares y amigos, o en las instituciones a las que asisten a tomar diferentes clases. Por el contrario, en los sectores urbanos menos densos las escenas de juego en plazas, las aventuras en bicicleta o en lugares al aire libre son más frecuentes. Así, Ramallo y Formosa y aquellos chicos que viven en barrios más alejados del centro de Mendoza relatan muchas más actividades al aire libre que los NN de Mendoza que viven en zonas más céntricas.

Aunque el trabajo de campo realizado con adolescentes no indagó específicamente por las actividades al aire libre, otras investigaciones señalan que hay diferencias en las apropiaciones del territorio según la densidad habitacional y también según las edades (Hernández et al., 2015); también que en entornos urbanos densamente poblados salir de la casa o del barrio es una experiencia menos frecuente y que requiere un alto esfuerzo en los sectores populares (Galimberti y Segura, 2015) o que está supeditada a actividades concretas, como asistir a clases de idiomas, actividades

deportivas coordinadas o espacios culturales tutelados (en las clases altas).

Prácticas en un día habitual

Pensar en la vida cotidiana significa contextualizar las prácticas digitales no solo en un territorio, sino también en el contexto de un día habitual. Si bien muchos de los y las participantes cuentan con detalle y avidez sus actividades en Internet, el lugar y el tiempo que esas prácticas ocupan en sus rutinas es muy variado. Es posible situar estas rutinas entre dos polos: las que muestran muchas actividades extraescolares y las que no. En el primer polo encontramos días atiborrados de clases y actividades deportivas, artísticas y formativas; en estas rutinas los tiempos frente a las pantallas tienden a ser menores que en el polo contrario. Valeria, una niña que asiste a una institución privada de prestigio en Formosa, tiene un perfil en Instagram que usa para promocionar su pequeño emprendimiento de verdura picada que lleva adelante. Luego de la escuela, Valeria tiene un horario cuidadosamente planeado y organizado:

Lunes y miércoles salimos a las 12:30, de ahí me voy a mi casa, como, ahí tengo que dormir la siesta sí o sí de 2:00 a 4:00 porque a las 4:00 ya me levanto y 4:30 tenemos que estar saliendo de mi casa para ir a natación. Lunes y miércoles, después de natación tengo kickboxing, que es 7:00 a 8:00 [...] al frente de la casa de mi tía. ¡Ah!, los viernes tenemos inglés de 5:00 a 8:00, tres horas. Mi mamá me lleva. Está todo el día atrás mío [risas].

Por otro lado, en las rutinas menos pautadas, las pantallas comparten el tiempo con las tareas, el juego en la calle y las actividades familiares. Antonio, un chico de una escuela de sectores populares en Ramallo, no tiene actividades extra y pasa mucho tiempo solo.

Cuando me levanto, desayuno, a veces estudio o, si no, cuando no tengo nada que hacer, me pongo a jugar a la bolilla. Y después me pongo a andar en bici. Como y vengo a esperar acá al portón [de la escuela] porque vivo acá al frente. [Después de salir de la escuela] me pongo a estudiar algo en mi casa, o si no, voy a la casa de mi abuela, estudio una hora y me voy a jugar con mis compañeros a la esquina. Siempre estamos todos juntos en el mismo barrio, somos todos de la misma cuadra... La vez pasada fuimos con el [chico] de sexto y con Augusto a pescar al puente de fierro. [Al volver a la casa] miro tele o juego videojuegos casi durante toda la noche [...] a las 9:00 comemos, 9:30 me voy a acostar y me hago el dormido, cuando veo que están todos dormidos [risas], me pongo a mirar tele, porque si no, me retan.

Aunque tampoco tiene una agenda llena de actividades, el día de Simón, el “gamer” de Mendoza, alterna entre días de celular y salir a jugar:

Y si me dejan tarea en casa, la hago. Después me acuesto a dormir y me levanto, me tomo un té y salgo a jugar. O a veces que termino de comer, me acuesto y estoy todo el día con el celular. Pero casi mayormente... salgo a jugar.

Esta diversidad de rutinas puede ser interpretada en clave sociológica. En primer lugar, hay una marcada tendencia a que las rutinas de NN de sectores socioeconómicos altos estén más calendarizadas o curricularizadas. Esto se representa claramente al comparar la escuela a la que asisten sectores medios/altos en Mendoza, donde todos los y las entrevistadas tienen una rutina que consta de más de una actividad extracurricular. Por su parte, en la escuela de Ramallo que atiende chicos y chicas de barrios populares, ninguno de los entrevistados tiene una agenda pautada con actividades extraescolares. Esta tendencia fue señalada en la década de los 2000 por Anette Lareau (2003), quien comparó las rutinas de NN de diferentes sectores sociales en Estados Unidos y encontró una marcada diferencia en las pautas de crianza: mientras los sectores

medios se concentran en cultivar y promover el desarrollo de sus hijos e hijas –con clases de arte, deportes, idiomas–, en las clases populares se trata más de “acompañar el desarrollo natural” de los hijos e hijas. Según la autora, esto tiene como consecuencia que NN de sectores populares tiendan a tener un mayor control de las actividades de su tiempo libre aunque, al mismo tiempo, las agendas pautadas ofrecen a NN de clases medias entornos enriquecidos y la oportunidad de desarrollar habilidades y redes útiles cuando ingresan al mundo del trabajo.

En segundo lugar, la diferencia entre las rutinas se puede interpretar en clave territorial; Ramallo es el contexto con menor densidad poblacional y, por tanto, permite experiencias en las que el barrio y el espacio público son transitados, en general, con mayor frecuencia y naturalidad por los NN. Así, esta disposición de los espacios públicos determina un ensamblaje en el que los teléfonos y la actividad en Internet se incorporan en rutinas que ofrecen diversas opciones de juego y encuentro en el espacio público. En los párrafos anteriores describimos tres rutinas que, aunque diferentes, exhiben usos significativos de los nuevos medios: Simón se definió como *gamer*, pero en los relatos sobre su rutina reconoce que los días en los que sale a jugar son más frecuentes que aquellos en los que se queda con el teléfono; su rutina permite tomar distancia de la dicotomía socialización versus pantallas y parece matizar la representación social más extendida del *gamer*. En el relato de Valeria parece no haber mucho tiempo disponible para dedicar al teléfono o la computadora; sin embargo, relata usos instrumentales de sus redes. Finalmente, el hecho de que Antonio tenga un entorno favorable para salir a jugar con amigos en el barrio no limita sus prácticas en Internet; en realidad, ambas conviven.

Algunos ejes transversales

En este apartado presentamos un enfoque centrado en la perspectiva de NN, recuperamos sus voces y decisiones respecto de la red social imaginada que proponía el instrumento. Un abordaje de este tipo es particularmente relevante cuando se trabaja en esta franja etaria (9 y 10 años), pues pese al impulso que pretendía brindar la Convención de los Derechos de Niños y Niñas a finales de los ochenta, el enfoque que predomina en la actualidad es el de la protección con una perspectiva que enfatiza la agencia de las instituciones, las familias y los adultos y adultas en general. Muchas investigaciones sobre cultura digital e infancias y muchas leyes y políticas reproducen ese enfoque tutelar y desatienden las prácticas en la vida cotidiana de NN (Piracón, 2017). Si uno de los énfasis de la Teoría del Actor-Red (Latour, 2008) es contemplar a todos los actantes de un ensamblaje sociotécnico determinado, en el caso de NN es vital reponer su agencia toda vez que la balanza se ha inclinado a contemplar solo la agencia de los adultos y de los nuevos medios. Entonces, si bien las tecnologías han cambiado las formas de socialización (Van Dijk, 2016), las formas de representar, las formas de estudiar y las formas de jugar, es fundamental entender que en muchas apropiaciones los nuevos medios no son los únicos que determinan los vínculos, sino que los vínculos, intereses y contextos también determinan los modos de relación con la cultura digital.

Usos y representaciones sobre el teléfono e Internet en adolescentes

Mucha de la información que se produce sobre las prácticas de los y las adolescentes está basada en el sentido común que ha cristalizado posiciones deterministas y por encuestas que no contemplan

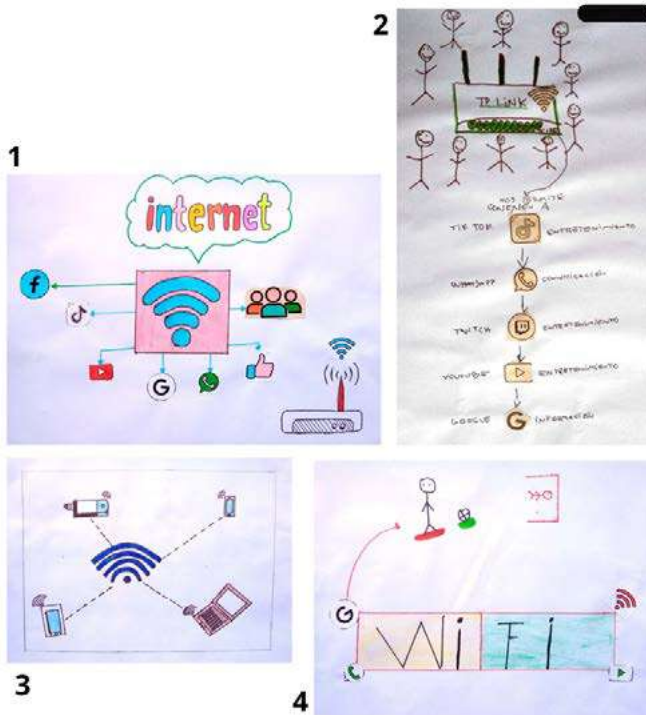
contextos específicos y tienden a homogeneizar la experiencia en rangos etarios demasiado amplios. En este apartado ofrecemos una mirada general a los usos y representaciones sobre los teléfonos e Internet que construyeron los y las adolescentes que participaron en la investigación (14 y 15 años). El apartado retoma algunas de las respuestas aportadas en los grupos focales (en adelante GF) a las preguntas “Sin mi celular no puedo...” y a las series de memes sobre la conectividad y las comunidades tóxicas de videojuegos. Por otro lado, incluimos cuatro series⁹ de las metáforas visuales producidas en el marco del taller de fotografía participativa ante la pregunta “¿Qué forma tiene Internet para vos?”. Agrupamos los usos y representaciones de Internet y el teléfono en cuatro categorías. En la primera, aludimos a los usos y representaciones que configuran una mirada instrumental y que resaltan sus posibilidades y virtudes. En la segunda, exploramos modos de representación existenciales que hacen énfasis en la dependencia que generan los teléfonos e Internet. En la tercera, agrupamos las representaciones sobre las comunidades tóxicas y, finalmente, en la cuarta categoría agrupamos usos y representaciones que integran las ambivalencias identificadas en las categorías anteriores. En este apartado tomamos como eje la teoría farmacológica de Stiegler (2015) como una estrategia analítica que ayuda a desarmar las separaciones taxativas entre las posturas celebratorias y las miradas apocalípticas.

⁹ Para trabajar sobre el corpus de imágenes producidas, tomaremos prestada la noción de serie (Lois, 2015), ampliamente utilizada en el campo de las artes visuales, porque nos permite organizar las producciones generando claves de lectura e interpretación. Una serie es un ordenamiento de imágenes a partir del cual se pueden trazar diálogos y establecer relaciones entre los distintos elementos que la componen. Es un montaje cuya existencia pone en evidencia su provisoriedad arbitraria, “una superficie de encuentros y posiciones pasajeras” (Didi-Huberman, 2010), una combinación entre muchas otras posibles.

Modos instrumentales de relación con el teléfono e Internet

En los modos instrumentales de relación aparecen usos del teléfono entendido como una herramienta para “hacer algo”, como comunicarse o resolver tareas de la vida cotidiana: así, los y las adolescentes plantearon que sin el celular no podrían “recibir o hacer las tareas de la escuela”, “comunicarme con mi familia”, “moverme en colectivo”, entre las más mencionadas. En las metáforas visuales surgidas en los talleres aparecieron también las relaciones instrumentales, por lo que analizaremos aquí los dibujos (en adelante D) producidos.

Imagen 8



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Esta serie (imagen 8) pone en relación dibujos organizados alrededor del ícono de la señal de wifi en los que, mediante flechas y líneas, se vincula el acceso a la red inalámbrica con la posibilidad de realizar distintas acciones: comunicarse, entretenerse, informarse, aprender, etc. Melanie (Formosa, D4) dice:

Hice... me vino así: una alianza del wifi, que a través de eso podemos conocer personas de otro país, que podemos hacer alianza, conocernos, y gracias al wifi nosotros podemos conectarnos a las redes, que nos enseñan a aprender a veces inglés, guaraní, idiomas que en el colegio nos piden y todo eso.

Por otro lado, destacamos la incorporación de imágenes de *routers* y dispositivos digitales que suman al uso instrumental la dimensión material de Internet, al menos en su escala doméstica y escolar. Esto permite robustecer la propuesta de interpretación de esta serie: la existencia de cierta valoración sobre la cuestión del acceso a Internet y las brechas digitales. Esta idea se complementa con las palabras de Tobías (Ramallo, D2), que dice: “Yo elegí un router, y elegí esa forma porque es algo que nos da conexión día a día y me da la sensación de que en algún momento todos los lugares del planeta van a tener conexión a wifi”.

Estos testimonios y las metáforas visuales presentadas en esta serie dan cuenta de representaciones positivas de Internet: el acento está puesto en los beneficios de la conectividad y en las prácticas que esto permite, como comunicarse con amigos, conocer otras personas (“podés socializar con amigos, con familiares, y conocer gente”, dijo Melina de Ramallo), aprender diferentes cosas, informarse y mirar tutoriales sobre temas que les interesan (“yo investigo cómo hacer un brazo hidráulico a presión”, dijo un estudiante en Formosa), promover la ayuda solidaria y llegar a públicos más amplios cuando venden productos o servicios. En el GF1 de Formosa, por ejemplo, las y los jóvenes dialogaron sobre cómo habían experimentado la educación en casa en contexto de pandemia,

coincidiendo en lo difícil que había sido para ellos entender ciertos temas sin la explicación del profesor. En ese sentido, rescataron la existencia de *youtubers* educativos que les habían sido de utilidad; según el testimonio de Isabel: “es como que las explicaciones de YouTube son mejores que lo que explican los profesores, porque ellos se toman el tiempo del video. Como, por ejemplo, todos conocemos al que se llama Daniel Carreón [risas]”. De manera general, en los grupos focales los y las jóvenes valoraron positivamente haber tenido conectividad durante la pandemia, en tanto esto les permitió, en mayor o menor medida, continuar estudiando. En este sentido, las sonrisas de las personas que aparecen en D2 (Tobías, Ramallo) pueden ser leídas como una representación de un modo instrumental de relación y del costado beneficioso de Internet y los medios digitales.

Otra de las preguntas que realizamos en los grupos focales fue qué hacen cuando no tienen conectividad, lo que nos permitió indagar no solo sobre los usos del teléfono, sino también respecto del papel que cumple Internet en la vida cotidiana de los y las jóvenes. En líneas generales, aquí también apareció una serie de respuestas recurrentes, que podemos reunir en tres grupos: quienes “no saben qué hacer” sin Internet y entonces “me pongo a saltar y cuando está mi papá, me pongo a molestarlo” (Paula, GF1 Mendoza) o “me duermo, porque al final no sé qué más hacer” (Andrés, GF2 Ramallo); quienes utilizan el teléfono pero para realizar actividades que no requieren conexión, como jugar juegos *offline*, mirar videos ya descargados o escuchar música; y, finalmente, quienes hacen otras actividades no mediadas por medios digitales: “yo me pongo a dibujar o a hacer ejercicio” (Isaac, GF1 Mendoza) o “me pongo aregar, sí, a regar ahí con mi mamá” (Imanol, GF2 Ramallo).

En GF2 de Mendoza los y las jóvenes trajeron a colación un apagón total ocurrido en la provincia en marzo de 2023, un escenario interesante para analizar qué pasó y cómo se sintieron sin tener acceso a datos ni a Internet durante varias horas. Hubo comentarios

representativos de cada uno de los grupos propuestos en el párrafo anterior: por ejemplo, Milagros dijo: “no tenía nada que hacer sin Internet [...] no quería hacer nada que no tuviera que ver con eso, solamente me quedé acostada sin hacer nada”, Teo comentó “me puse a escuchar música y me puse a dormir también” y Priscila expresó: “Como que exploté más mi creatividad. Me gusta mucho pintar, dibujar, y pude hacerlo sin estar con el teléfono y pintar, me dediqué cien por ciento a eso. Para mí, fue una ventaja por esas horas que duró”.

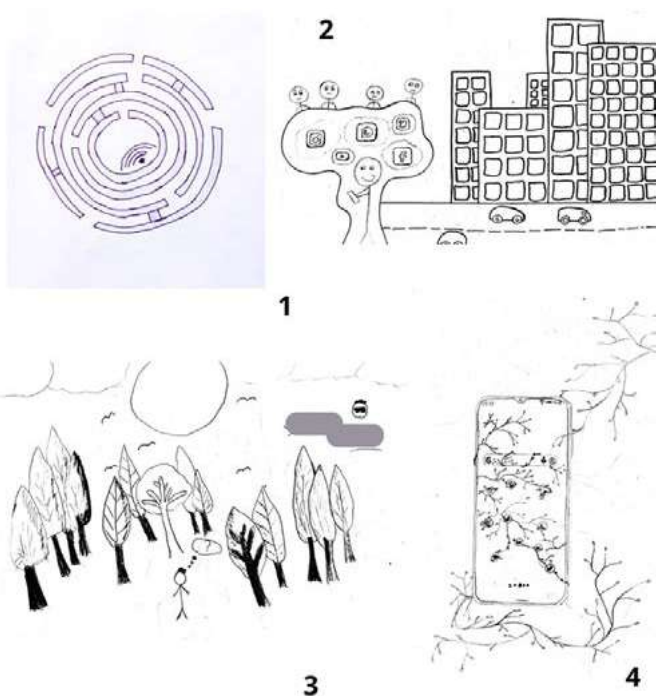
Modos existenciales y dependencia en relación con el teléfono e Internet

En el mismo contexto (GF2 de Mendoza), Alan recordó cómo durante el apagón: “Me quedé como un bobo, literalmente, dándole vueltas a mi casa hasta que volvió el Internet, estaba caminando ahí, dando vueltas una y otra vez. Y me puse nervioso cuando dijeron que iba a demorar como dos días en volver”. Su testimonio se vincula con respuestas que proponen un vínculo existencial con Internet y los teléfonos: “sin mi celular no puedo vivir” o “sin mi celular no puedo estar feliz”, expresiones claramente hiperbólicas pero que sugieren otra relación con el teléfono, diferente de la meramente instrumental.

El testimonio de Alan es representativo de un modo de relación con el teléfono basado en una fuerte dependencia, que da cuenta de vínculos existenciales: no solo no saber qué hacer cuando el teléfono o Internet no están disponibles, sino también la consecuente aparición de sentimientos negativos, como el nerviosismo o la ansiedad. Tanto en los grupos focales como en los talleres, hubo comentarios y representaciones sobre Internet como una droga, una obsesión, una adicción. Por ejemplo, en el GF2 de Formosa, Miguel habló de Internet como “una adicción” e Isabel completó: “se convirtió en una droga, cómo decirlo, para la sociedad”, y en el GF1 de la misma provincia, Facundo señaló: “la mayoría de

adolescentes están locos por Internet, ya que es como un vicio, es como la cerveza y el vino”. Estas representaciones aparecieron también en los talleres. En Mendoza, Paula lo propuso así: “cuando entrás al celular, no podés salir. Te quedás enredada y no tiene fin esa obsesión, se podría decir [...]. Es adictivo, querés ver más y ver más”; “se pierde en el mundo del Internet y no presta más atención a las cosas que pasan afuera de eso”, dijo sobre su dibujo Ana en el mismo taller; y, “encuentro un laberinto, que vos entrás y no podés salir”, opinó Darío en Formosa. La imagen 9 reúne una serie de dibujos que representan a Internet como un espacio envolvente.

Imagen 9



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

En esta serie, Internet toma la forma de un entorno ajeno al cotidiano, en el que es muy fácil perderse y del que, por diferentes motivos, es difícil salir. En algunos dibujos se representa un lugar concreto, como es el caso del laberinto de Darío (Formosa, D1) o el monte de Diego (Formosa, D3), y en otros dibujos Internet toma la forma de una entidad que atrapa o separa del entorno, como es el caso de la enredadera de Paula (Mendoza, D4) o la burbuja de Ana (Mendoza, D2).

Los dibujos 1 y 3 están organizados desde la perspectiva de quien navega por Internet. En ambos casos, el exceso de oferta disponible en Internet resulta inabarcable y es esa cualidad la que genera una sensación de saturación y extravío.

En mi dibujo se ve un monte con un chico, que soy yo. Este dibujo representa lo perdido que estoy cuando entro a Internet. Porque muchas veces tenés muchas opciones de hacer muchas cosas en Internet que no sabés [...] vos buscás algo en Internet, tenés muchas opciones, tenés muchas páginas donde vos podés entrar y te aparecen muchas opciones (Diego, Formosa, D3).

En un sentido similar, Paula (Mendoza, D4) dice: “En mi dibujo vemos un celular con aplicaciones donde representa a una persona entrando a este mundo y queda enredada dejando otras prioridades atrás”. Llama la atención cómo la enredadera traspasa los límites físicos del celular dando lugar a pensar en límites porosos o prácticas que atraviesan espacios no tan diferenciados.

Por su parte, el D2 fue realizado desde la perspectiva de quien observa a otra persona mientras navega por Internet; aquí vemos de forma explícita un borde que delimita entornos y separa realidades.

Hice una persona que está muy metida en las redes sociales y no presta atención a las demás cosas o a sus prioridades digamos. Es como que se mete, se pierde en el mundo del Internet y no presta más atención a las cosas que pasan afuera de eso (Ana, Mendoza, D2).

En este dibujo aparece una representación específica del efecto que el uso del teléfono tiene en los vínculos sociales *offline*: mientras el usuario navega feliz por Internet, las personas que lo rodean lo miran de afuera con preocupación, tristeza o enojo. Si bien esto da cuenta de una posición singular de la adolescente que lo dibujó (“yo tengo un pensamiento de enojo hacia otra persona que está muy metida en su teléfono y no presta atención y capaz le estás hablando o querés decir algo y no presta atención”, dijo al comentar el dibujo), su metáfora visual ilustra algo ya señalado en el ámbito académico: los efectos nocivos que el uso del teléfono tiene en las relaciones humanas cara a cara, por ejemplo, la “huida de la conversación” (Turkle, 2019) o la fluctuación de la atención (o de la “distracción”) debido al uso de aparatos electrónicos (Touza, 2020).

Por otro lado, aparecieron con recurrencia relaciones entre el teléfono y el sueño. En primer lugar, muchos jóvenes contaron que, durante la pandemia, se quedaban despiertos hasta muy tarde viendo videos o jugando videojuegos. En contrapartida y como ya señalamos, cuando no tienen teléfono o Internet, en varios casos la alternativa es dormir. En este escenario, resuena el trabajo de Jonathan Crary (2015) sobre la relación entre las pantallas y el sueño: en esta época de capitalismo tardío, se coloniza uno de los límites naturales de lo humano, el territorio del sueño, para convertirlo también en tiempo de consumo, tiempo mercantilizado. De acuerdo a los resultados de nuestro trabajo de campo, sostenemos que el celular es, mayoritariamente, una fuente de entretenimiento y, si no está disponible, suele aparecer el aburrimiento, el “no saber qué hacer” y, eventualmente, el dormir o “acostarse sin hacer nada”. Esta hipótesis se robustece al analizar las respuestas que los y las jóvenes dieron a una de las consignas finales en los grupos focales: “Definan con una emoción su actividad en las redes sociales”. La inmensa mayoría de las respuestas fueron “diversión” y “entretenimiento” y, si bien unos pocos jóvenes lo relacionaron con sus producciones en redes sociales (subir a las redes videos y

fotos con amigos y amigas o enviárselas vía WhatsApp), las emociones de diversión, entretenimiento o felicidad aparecieron mayoritariamente en relación con “mirar videos”, “mirar historias en Instagram” o “mirar imágenes divertidas”.

Sobre las comunidades tóxicas en redes sociales y videojuegos

El significante “tóxico” fue, de alguna manera, propuesto por el equipo a partir de uno de los memes elegidos para trabajar en los grupos focales, donde se habla de “comunidades tóxicas” en relación a los videojuegos. A partir del meme, se suscitaron diálogos respecto de qué es una comunidad tóxica y cuáles son sus características. De manera general, lo tóxico apareció ligado a los insultos y comentarios descalificadores. Todas las y los jóvenes entrevistados coincidieron en señalar que en las redes sociales hay muchos comentarios negativos sobre el cuerpo y la apariencia de las personas y también insultos a partir de rivalidades (generalmente, en el ámbito del fútbol). “Muchas veces en Instagram las personas suben fotos y las empiezan a discriminar, que uno es más lindo que el otro y ya empiezan a pelear por eso”, dijo Omar del GF2 de Formosa, y Paula del GF1 de Mendoza comentó: “a veces hay publicaciones de, no sé, una chica bailando, y hay diez comentarios buenos de ‘Ay, qué lindo’ y diez así re malos diciendo ‘¿Para qué bailás?’ o así”. Twitter fue señalada por todos los grupos como la red social más tóxica, seguida por Instagram y TikTok. De todas formas, repetidamente emergió la idea de que “todas las comunidades virtuales son tóxicas”: “Generalmente, se critica todo”, resumió Mario (GF1 Ramallo).

Las comunidades de videojuegos también fueron calificadas como tóxicas en tanto hay insultos, comentarios despectivos, expresiones misóginas y xenófobas. Por un lado, son comunes los insultos a las jugadoras que se equivocan de alguna manera en el juego, “te dicen: ‘sos re manco’”, explica Tristán del GF2 de Ramallo

y su compañero Germán completa: “te tratan mal a veces, qué sé yo, porque te matan, por ejemplo”. Sin embargo, también es posible ser blanco de insultos si jugás muy bien: “no importa si jugás bien o mal, por cualquiera de las dos se burlan o te insultan, te acusan de *hacker*, como que usás trampas”, dijo Alan (GF2 Mendoza). El maltrato también puede provenir del recurso económico que el jugador tiene en el videojuego, que le permite o no acceder a ropa o *skins*: “otros tienen y vos no, y te insultan por eso, o sea, tipo te dicen ‘Pobre’, entre otras cosas”, explicó Miguel (GF1 Formosa). Respecto de los comentarios misóginos y xenófobos, Milagros del GF2 de Mendoza lo resume así: “la regla es que las comunidades de juego suelen ser machistas o racistas” y su compañera Priscila reflexiona acerca de cómo este tipo de comentarios son tomados como chistes:

[E]l humor homofóbico o machista, humor entre comillas, es demasiado común, lamentablemente es demasiado común, y es como que las otras personas, al no decir nada, la siguen o dicen “Ah, no, jugás mal, sos puto”, por lo general, y es un comentario despectivo.

Si bien no fueron mayoría, algunas mujeres contaron que juegan videojuegos y han sufrido diversas formas de discriminación y acoso. Por un lado, se mencionó ser subestimadas por la comunidad por su condición de mujer, algo que queda bien sintetizado en esta anécdota que cuenta Ramón del GF1 de Mendoza: “el otro día estábamos jugando con mi novia y un chico pensó que mi novia era un hombre y le dijo que era rebueno jugando. Y después dijo ‘Ah, no, es una chica’, como si fuera algo diferente”. En una conversación sobre estos mismos temas en el GF1 de Ramallo, Fátima opinó: “pasa mucho con el fútbol igual, más que con los juegos. No sé, qué sé yo, opinás alguna cosa de algún club y, bueno, saltan los chicos a decir ‘No, porque vos sos chica, no sabés’”. Es sugerente cómo Fátima establece una continuidad entre la discriminación

por cuestiones de género que ocurre por fuera de las comunidades virtuales y cómo esto se replica allí.

Por otro lado, las jóvenes señalaron haberse sentido intimidadas por comentarios de tono sexual en las comunidades de videojuegos, lo que las lleva a utilizar diversas estrategias. Por ejemplo, Isabel (GF1 Formosa) cuenta que le gustan los juegos de disparos en tercera persona pero que sus personajes:

Siempre los uso de hombre, por el tema de que ponés nombre de mujer o el *skin* de mujer y como que los hombres empiezan a acosar. Pero mi voz también trato de cambiar cuando necesito hablar, solo si necesito hablar me hago como hombre, porque si no, el acoso es grande.

Milagros, del GF2 de Mendoza, cuenta que tiene una amiga que alguna vez se metió a juegos de comunidades con el chat de voz activado y escuchó comentarios acerca de violar a las jugadoras mujeres y entonces: “a mí me da miedo meterme en el multijugador de ese juego porque tiene una comunidad más que nada de hombres”. En el mismo contexto, Máxima contó que no juega juegos en línea sino solo con sus amigos: “justamente por eso, por el miedo a que pasen determinadas situaciones”.

Finalmente, otro tipo de situación problemática que relataron las chicas (y que también fue confirmada por los varones) es lo que podríamos llamar “discriminación positiva”: algunos jugadores varones, al saber que hay una chica jugando en línea con ellos, buscan llamar su atención de diversas maneras. Hay una palabra propia de la jerga *gamer* para este tipo de jugadores, los *simps*, entendidos como varones que buscan hacerse notar por las jugadoras a partir de ser simpáticos y ofrecerles cosas beneficiosas para el juego. “No son tanto acosadores, sino alguien que haría cualquier cosa por una persona que le gusta”, explica Milagros (GF2 de Mendoza). Tristán, del GF2 de Ramallo, explica: “no es tan habitual ver una mujer en un juego, pero cuando aparece una, tipo

están todos atrás de ella”, “como los perros”, acota su compañero Germán. Si bien las chicas aceptan que los *simps* les dan beneficios para el juego, no deja de ser una situación molesta, en el sentido de que su género determina cómo son tratadas. Como resume Milagros: “si sos mujer, o te ayudan durante toda la partida o están toda la partida intentando hacer que vos pierdas, para intentar probar que las mujeres no juegan bien”.

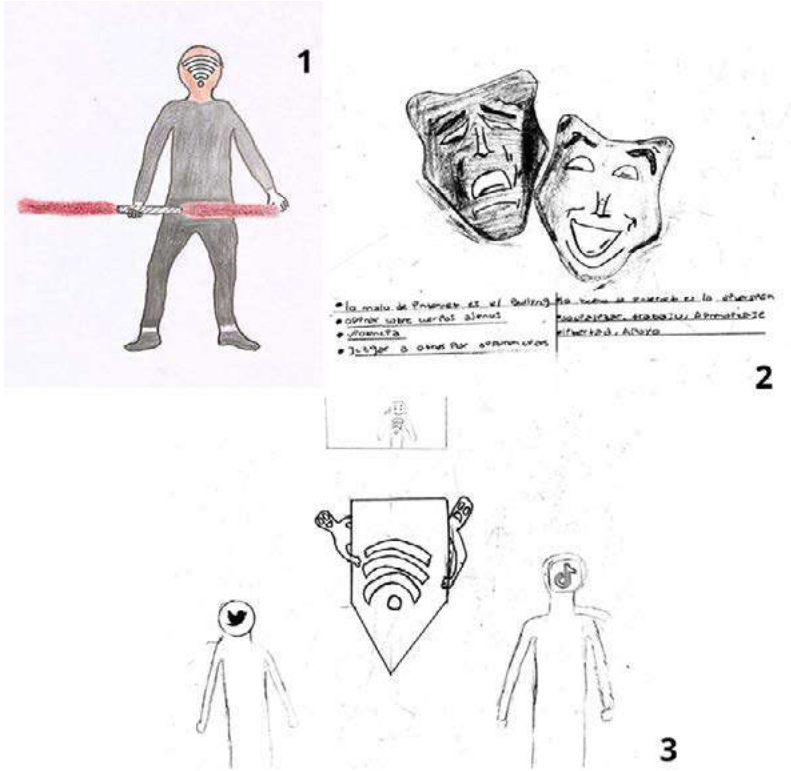
Ambivalencia: Internet como arma de doble filo

Aparecen también representaciones y usos que proponen una mirada que integra el lado más “luminoso” que ofrecen teléfono e Internet, como herramientas útiles para entretenerse, comunicarse, conectarse, y su costado más “oscuro”, vinculado con la dependencia, la adicción y la conflictividad. Para algunos y algunas adolescentes, se trata de las dos caras de una misma moneda, tal como queda planteado en la imagen 10.

Esta serie agrupa dibujos que parten de una caracterización de Internet como una entidad que tiene dos caras, “un arma de doble filo”, como titula Dante a su dibujo (Mendoza, D1), reconociendo aspectos positivos y negativos que operan en conjunto, de manera indisociable. Los aspectos positivos se vinculan a las posibilidades de trabajar, aprender, socializar, divertirse, como puede leerse en el dibujo de Agustina (Mendoza, D2); los negativos, fundamentalmente con los tipos de comentarios que circulan en las redes sociales: el anonimato propio de las redes sería el que posibilita la difusión de comentarios negativos y violentos. Al respecto, Dante señala:

El traje es negro y tiene una máscara. Porque atrás es una persona normal que habla bien de la gente y cuando tiene la máscara habla cosas malas de la gente, por eso está pintado de negro y tiene el símbolo del wifi (Mendoza, D1).

Imagen 10



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

De manera semejante a este caso, donde se representa una persona empuñando un arma, en D3 se representa un escudo “que a la vez está condenado porque hay gente que manda personas a atacar, como probando ese escudo” (Ulises, Mendoza, D3); llama la atención la apelación a metáforas visuales vinculadas a las artes marciales o la defensa militar.

La idea de Internet como un arma de doble filo es coincidente con el planteo de los medios digitales como farmacón, tal como lo presenta Stiegler (2015): algo que puede ser tanto remedio como veneno según

su medida y el tipo de vínculo que establezcamos con ellos. Las metáforas presentadas por los y las jóvenes logran esquivar una grieta recurrente dentro de la filosofía de la técnica: la tecnofilia y la tecnofobia. Estas representaciones (así como algunas de las que presentamos en la serie siguiente) grafican la complejidad de Internet, no subsumible en concepciones enteramente apocalípticas o celebratorias.

Una de las formas como se manifiesta la ambivalencia propia del concepto de farmacón es en los intercambios en redes sociales. En la serie de la imagen 11 ponemos en relación dibujos que abordan formas de la convivencia en Internet. En su mayoría narran conflictos alrededor de los comentarios que las y los jóvenes reciben en sus publicaciones en redes sociales, algo que también emergió repetidamente en los grupos focales.

Horacio (Mendoza, D1) muestra dos situaciones en las que una persona recibe comentarios buenos y malos, para hacer eje sobre las consecuencias que esos comentarios pueden tener en el estado anímico de quien los recibe. Por un lado, llama la atención la falta de referencia a elementos digitales, plataformas, redes. Los comentarios llegan en forma de cuadro de diálogo. Por otro, se destaca la figura que se ubica por detrás de la persona que recibe comentarios negativos, una suerte de titiritero que manipula al joven. Al respecto, Horacio señala: “eso sería el Internet, porque el Internet con los comentarios malos te generan inseguridad y te controlan”.

En el caso de Justina (Mendoza, D2), la escena sucede dentro de un teléfono, en lo que parece ser la interfaz de Instagram. Así describe el dibujo:

Una persona sube una foto, dice: “Qué linda que está la foto, yo la voy a subir”, esperando que le digan “Qué bonita” o si no le gusta, que no comenten. Porque nosotros seguramente la subimos porque nos gustó, porque nos sentimos identificados por la foto y la queríamos compartir. Y entonces hay mucha gente que si recibe muchos comentarios negativos, dice: no, sí, está muy feo, sí, es como ellos dicen la borran. Prestan mucha atención a la opinión de los otros.

dibujó un mundo con una leyenda concluyente: “Internet es una comunidad”. En su caso, el eje de la metáfora visual está puesto en la posibilidad de conectar y comunicarse con otros, sin conflicto aparente, al menos no enunciado en esta oportunidad.

La ambivalencia como punto de partida rasgo característico

La articulación de usos y representaciones que se propuso en este apartado muestra con claridad la necesidad de avanzar en propuestas teóricas que superen las dicotomías y determinismos. La propuesta farmacológica pretende integrar posiciones contrapuestas en un modelo que toma la ambivalencia como punto de partida. Las ideas que surgieron de los y las participantes señalan con elocuencia la existencia de esas representaciones ambivalentes que integran las posibilidades y riesgos que implica vivir en la cultura digital. De igual forma, los usos y representaciones desplegados en el apartado permiten señalar diferencias en las experiencias de los y las adolescentes, atravesadas por las dificultades en el acceso o por la toxicidad que enfrentan las mujeres en las comunidades de videojuegos. Los usos y representaciones que se proponen en este apartado dan cuenta de la relevancia que para los y las jóvenes tiene su actividad en Internet. Tanto en los grupos focales como en los talleres se mostraron dispuestos a explicar aquello que las entrevistadoras y talleristas no comprendían, pero también se interesaron en opinar, argumentar y proponer formas de representar sus intereses. Algunas y algunos se acercaron para pedir información y consultar la opinión de las talleristas y entrevistadoras sobre temas que les preocupaban. La disposición al intercambio señala también la posibilidad y necesidad de construir espacios para conversar sobre estos temas.

Privacidad, riesgos y estrategias de resguardo

Como señalamos en el apartado metodológico, para los grupos focales con adolescentes planteamos un caso dilemático alrededor del *sexting*¹⁰ dividido en dos partes. En la primera, se plantea un escenario específico: cuatro amigos y amigas tienen una lista de “Mejores Amigos” (en adelante, MA) en Instagram¹¹ donde comparten fotos sexuales;¹² en la segunda parte del caso, se plantea el conflicto: una joven comparte una imagen de su amigo sin su consentimiento. Los comentarios, opiniones y debates que se armaron en torno a este caso condensan una serie de temas que desarrollaremos en este apartado: las apropiaciones de las tecnologías, las modulaciones de la intimidad, la percepción de los posibles riesgos en la red y las estrategias que se despliegan. Si bien el análisis estará enfocado mayoritariamente en los y las adolescentes, hacia el final damos cuenta de cómo emergieron algunos de estos temas en las entrevistas con niños y niñas.

¹⁰ El neologismo “sexting” está conformado por las palabras en inglés “sex” y “texting” y hace referencia a la producción e intercambio de imágenes sexuales a través de un medio digital. El *sexting* se puede practicar en el marco de una relación de pareja, con “salientes”, amigos/as o desconocidos; puede hacerse con una persona por vez (intercambiar imágenes por WhatsApp, por ejemplo), con varias personas al mismo tiempo (subir fotos a una lista de Mejores Amigos en Instagram) o de manera pública (postear estas imágenes en redes sociales). En estos dos últimos casos, corresponde específicamente hablar de prácticas de autopresentaciones sexualizadas, en tanto se trata de formas de darse a ver a los/as demás que se construyen sobre un rasgo particular: lo sexy o erótico.

¹¹ La lista de Mejores Amigos en Instagram es una función que permite crear listas de contactos específicos y compartir contenido exclusivo, que queda invisibilizado para los demás. Esta función solo puede realizarse con las historias, un tipo de posteo que, a diferencia de lo que se publica en el *feed* o muro, dura solo 24 h para después desaparecer.

¹² A lo largo de todo este apartado nos referiremos a “imágenes sexuales” de manera general; vale aclarar que el tenor sexual de las imágenes puede ser muy variable: desde imágenes sugerentes en ropa interior hasta imágenes explícitas en las que se muestran abiertamente partes íntimas del cuerpo.

Una vez presentado el caso, las entrevistadoras preguntaron si habían escuchado hablar de este tipo de prácticas y la respuesta de los y las jóvenes fue mayoritariamente afirmativa. En algunos grupos manifestaron “conocer casos”; en otros, dijeron tener amigos, amigas, compañeros y compañeras que comparten fotos sexuales en listas de MA en Instagram y, en el GF1 de Mendoza, Isaac mencionó que él lo hacía: “Yo lo hago con mis mejores amigos. [...] Por eso no tengo a nadie del curso [risas], subo cosas sexis y boludeces de esas”. En el mismo contexto, Justina señaló una diferencia generacional: “antes no eran tan así, pero cuando empezaron mi generación, ahí empezaron con la tecnología y empezaron a subir fotos, fotos atrevidas. Se ha hecho como una moda para mí” (GF1 Mendoza), y en el GF2 de Mendoza Máxima dijo: “el subir fotos así, como dice ahí, ‘sexies’, está demasiado normalizado”. El adjetivo que propone Máxima, “normalizado” y la definición de Justina del *sexting* como “una moda” son significantes efectivos para describir cómo aparecieron entre los y las adolescentes las prácticas de *sexting* o, más ampliamente, de autopresentación sexualizada en medios digitales.¹³ En muchos casos, además, comentaron sobre sus experiencias personales como espectadores; por ejemplo, en el GF2 de Ramallo dos varones cuentan que tienen amigas que suben fotos sexuales a Instagram y opinan que lo hacen “para hacerse las lindas, porque quieren enseñar su cuerpo” (Andrés); en el GF1 de Mendoza, las chicas señalaron que a veces se sienten incómodas cuando sus amigas o compañeras suben fotos sexuales a listas de MA; en algunos casos, han optado por salirse de estas listas, ya que “fue un poco traumante” o “yo no quería ver eso”.

Si bien nos encontramos con opiniones heterogéneas respecto de varias aristas de estas prácticas, los y las jóvenes entrevistadas

¹³ Como dato de color que robustece esta hipótesis, en 2022 los músicos argentinos BM y Phontana lanzaron la canción “M.A. (Mejores amigos)”, que habla sobre la tendencia de incluir a diversos contactos en listas de Mejores Amigos de Instagram y compartir fotos sexuales.

dieron cuenta de conocer de qué estábamos hablando, de tener formuladas hipótesis explicativas sobre estas prácticas, de haber reflexionado sobre ellas e incluso de disponer de ciertos saberes en relación con el *sexting*, muchos de los cuales provienen directamente de vivencias personales o de gente cercana. Esta familiaridad con esta práctica puede comprenderse mejor si asumimos que vivimos en una época de sexualización de la cultura occidental (Attwood, 2006; Paul, 2005): tanto en el discurso mediático como en otros ámbitos de lo social, los significados sexuales se visibilizan y aparecen de manera explícita; en el mismo movimiento, se debilitan aquellas normas y regulaciones que limitaban la exhibición de lo que era considerado obsceno. Si bien la sexualización de la cultura no es un fenómeno homogéneo, sino que opera atado a sesgos de género, orientación sexual, edad, raza y clase, sí podemos señalar que este cambio en la cultura visual habilita a que la práctica de compartir imágenes sexuales propias sea “una moda” o se ejerza de manera “normalizada”.

Apropiaciones y modulaciones de la intimidad

Más allá del *sexting* y de las presentaciones sexualizadas, la función “lista de Mejores Amigos” de Instagram, la forma de armarla y el contenido que se decide publicar allí nos permiten algunas reflexiones sobre la apropiación de las tecnologías y sobre las diferentes formas como se modula lo que se considera íntimo. Según relataron los y las jóvenes, en Instagram es común hacer encuestas entre los contactos para ver quién quiere ingresar a la lista de MA e ir configurando esta lista en función de las respuestas. Esta forma de utilizar la función no fue prevista por Instagram que, al estrenarla en 2018, la explicaba así:

A partir de hoy, vas a poder hacer una lista de Mejores Amigos en Historias y compartir sólo con las personas que hayas agregado [...]. Para

agregar personas a tu lista, andá a tu perfil y tocá “Mejores Amigos” en el menú lateral. Solo vos podés ver tu lista de amigos cercanos y nadie puede solicitar ser agregado, por lo que podés sentirte cómodo ajustándolo en cualquier momento.¹⁴

Como puede verse, la plataforma subraya el hecho de que “nadie puede solicitar ser agregado” y, sin embargo, en el nuevo uso propuesto por las y los usuarios, son los propios contactos los que piden o no estar en la lista de MA. Los y las adolescentes explicaron que, si bien en las encuestas se pregunta abiertamente quién quiere entrar, las respuestas afirmativas pasan por un proceso de filtrado, de acuerdo con ciertas variables como “que me caigan mal” o las personas “que ni conozco”. Es decir, los y las usuarias siguen ejerciendo el control respecto de quiénes pueden finalmente acceder a esta lista. En GF1 de Ramallo, se produjo el siguiente diálogo:

Tobías: Como que los estados [de WhatsApp] son los que más confianza tenés. Para mí, los estados son más confianza que los Mejores de Instagram.

Ramiro: Tipo están los Mejores de Instagram y los Mejores de WhatsApp.

Tobías: [En WhatsApp] también está la primera lista y segunda lista, que primera lista, o sea, son los contactos que vos seleccionás con menos confianza que los de segunda lista.

En este diálogo se hace referencia a una función poco conocida de WhatsApp que permite crear diferentes listas de contactos para que accedan a los estados personales. Aquí también hay una diferenciación clara entre los tipos de públicos, tanto dentro de la misma plataforma como en comparación entre WhatsApp e Instagram. Esta clasificación espontánea dentro y entre plataformas,

¹⁴ “Historias de Instagram solo para tus mejores amigos”, 30 de noviembre de 2018. <https://about.instagram.com/es-la/blog/announcements/curate-instagram-stories-for-close-friends-only>

así como la creación de listas de MA mediante encuestas son ejemplos de apropiación de estos nuevos medios. Siguiendo la tipología propuesta por Lago Martínez et al. (2018), se trata de una apropiación tecnológica adaptada o creativa, en la cual se utiliza una tecnología ya existente, pero “su aprendizaje, usos y prácticas no son necesariamente las planificadas en el diseño de estas tecnologías” (2017, p. 79). Se trata de un uso no previsto y, en el caso de encuestar a los contactos para incluirlos en MA, un uso inverso a la funcionalidad propuesta originariamente por Instagram.

Ahora bien, ¿qué tipo de contenido se publica en las listas de MA y en qué difiere del contenido que se comparte para todos los contactos? Una primera respuesta la brinda Paula (GF1 Mendoza): “Ponés en MA a los que querés que vean más tu vida privada”. En el GF1 de Ramallo los y las adolescentes explican que suben videos usando filtros interactivos, como aquellos en los que aparece, aleatoriamente, la primera letra de tu amor ideal. “Son cosas que no subirías a tu cuenta principal”, dice Melina, y Tobías agrega: “pelotudeces... para no quedar mal con otras personas”; Fernanda acota que son “cosas bien *cringe*” y Tobías aclara: “Para no dar vergüenza ajena”. En estos testimonios aparecen los conceptos de “vida privada”, “quedar mal con otros” y “*cringe*/vergüenza ajena” como variables que inciden al momento de decidir qué mostrar, lo que nos permite pensar en las diferentes modulaciones de la intimidad.

En discusión con el concepto de extimidad¹⁵ (Sibilia, 2008), en nuestro trabajo de campo observamos que los y las jóvenes no muestran “todo” ni de cualquier manera en Internet. Al contrario, se ponen en marcha una serie de estrategias para habilitar ciertos

¹⁵ El concepto de extimidad, acuñado originalmente por el psicoanalista Jacques Lacan, es reutilizado por Sibilia para señalar el cambio de estatuto de la intimidad que se produce en la época contemporánea. Si en la Modernidad la intimidad era lo que se mantenía en la esfera privada, oculta y protegida tanto por barreras físicas (las paredes) como morales (el pudor, el decoro), en la actualidad, la extimidad es aquello íntimo que se vuelca al exterior, mediante su exposición “en las vitrinas globales de la red” (Sibilia, 2008, p. 16).

contenidos a ciertos públicos y diferenciar así lo que se considera más íntimo (ya sea porque forma parte de “la vida privada” o porque son cosas que dan “vergüenza”) de aquello que estaría habilitado para ser visto por públicos más amplios. La variable estética también modula lo que se considera íntimo. Por ejemplo, Fernanda (GF1 Ramallo) dice que suele compartir las fotos que saca, aunque “hay algunas que quedan medio feitas que no”, acota que “siempre se sube la que está mejor” y, en el mismo espacio, Fátima dice que “casi nunca” saca fotos con su celular ni las suele compartir porque “no tengo cámara linda. [...] Casi todas mis amigas tienen iPhone, digamos, y bueno, por eso”. Por su parte, en GF2 de Ramallo, Andrés dijo: “yo la miro tres mil veces a la foto para subirla” y Julieta acotó que lo que mira es “si salí linda, si salí bien”. En esta escuela, además, las y los adolescentes contaron que el año anterior se había extendido la práctica de sacarle fotos sorpresivas a compañeros y compañeras, dando como resultado una foto “escracho” que después se compartía por redes o grupos de WhatsApp, generando malestar en la persona fotografiada. Cuando las autoridades de la escuela se enteraron, “prohibieron los celulares, pero los usamos igual” (Dalma, GF2 Ramallo). En línea con trabajos anteriores (Arias, 2023), en estos testimonios se verifica que lo mostrable es aquello que es estéticamente bello y agradable; a la inversa, lo que debe quedar invisibilizado es lo que se considera estéticamente desagradable.

Jóvenes: percepción de los riesgos y despliegue de estrategias

El trabajo con el caso en torno del *sexting* permitió que los y las jóvenes dieran a conocer una serie de saberes de los que disponen en relación con diferentes aspectos vinculados a la situación planteada. Como señalamos al comienzo, la lectura del caso fue dividida en dos partes: la primera planteaba el escenario y la segunda, el conflicto. Fue llamativo cómo, una vez presentado el escenario

y antes de pasar al conflicto, en todos los grupos focales los y las jóvenes se adelantaron a las consecuencias indeseadas de estas prácticas, anticipándose a lo que podría salir mal: “capaz que uno lo comparte y no sería lindo”, “le sacan captura y se lo mandan y se hace viral”, “es peligroso porque pueden compartir esa foto y burlarse o cosas por el estilo”, “la persona puede decir que la borró, pero puede tenerla y después te chantajean”. Una mayoría significativa de adolescentes fue capaz de enumerar, espontáneamente, los potenciales riesgos: viralización de la imagen sin el consentimiento de la persona, el uso de las fotos para extorsión o venganza, la edición de estas imágenes para perjudicar o burlarse o incluso, para las mujeres, ser raptadas (ya sea para “redes de trata” o violación). En algunos grupos se relataron casos similares que habían sucedido con compañeros y compañeras de la escuela o vecinos y vecinas; estas experiencias cercanas se constituyen como fuentes de aprendizaje vivencial, al estilo “puede pasar lo que le pasó a tal persona”. En otros casos, los y las jóvenes dieron cuenta de un saber más o menos formal, como Lupe de GF1 de Formosa que dijo: “Había leído algo de que a los 16 se puede elegir cosas sobre su cuerpo, pero en caso de 15, son menores de edad”, o Alan de GF2 de Mendoza que opinó que este tipo de situaciones debe ocurrir seguido porque “ya nos han contado, en segundo y primer año, sobre el cuidado en el ámbito digital”, dando cuenta de haber recibido formación específica sobre estas temáticas en la escuela.

En todos los grupos, además, se mencionó a la confianza y al consentimiento como elementos clave para minimizar los riesgos a la hora de embarcarse en este tipo de prácticas. Respecto del caso trabajado, donde una de las amigas comparte la imagen de su amigo sin su consentimiento, fue notable cómo para la mayoría de los y las jóvenes esto significaba la ruptura de “un compromiso”, “la pérdida de confianza”, “una traición”. En el GF1 de Mendoza se planteó la idea de que estar en una lista de MA implica un contrato de confidencialidad implícito y que romper ese contrato

es un hecho de gravedad: “los Mejores Amigos es para que lo vean solamente los mejores amigos, no podés sacarle una captura y mandárselo a otra persona que no esté en la lista” (Isaac). De todas maneras, hubo coincidencia en señalar que el intercambio de imágenes sexuales es una práctica riesgosa en sí misma, más allá del contexto en el que se produzca: “uno nunca sabe quién está detrás de la otra pantalla”, dijo Máxima del GF2 de Mendoza, “nada es 100 % seguro”, opinó Priscila en el contexto y “una vez que subís esa imagen, no tenés vuelta atrás”, dijo Facundo del GF1 de Formosa. Durante las conversaciones, las entrevistadoras preguntaron a los y las jóvenes si habría una forma de compartir estas imágenes de forma segura, lo que se convirtió en una oportunidad para que desplegaran sus saberes.

Entrevistadora: ¿Habría una forma de compartir eso sin que suceda esto?

Andrés: Sí. Pasándosela a la chica sola.

Germán: Claro, por mensaje, el enlace. Pero mirá si la chica se lo pasa a la amiga y la amiga...

Andrés: No, pero se lo pasa por ahí una sola vez.

Imanol: ¡Ah! Es verdad.

Marilyn: Ahora eso se puede en WhatsApp.

Julieta: No se le puede sacar captura.

Andrés: Ahora en WhatsApp podés ver una sola vez y no le podés sacar captura a nada.

Germán: ¿Y cómo sabemos?

Dalma: Si tenés WhatsApp Plus, sí (GF2 Ramallo).

Alan: Por eso WhatsApp implementó la nueva mecánica de las fotos que se pueden abrir una vez y que ya no les podés sacar captura; porque antes, aunque las pudieras abrir una vez, les podías sacar captura.

Celeste: Pero fácilmente podés agarrar otro celular y sacarle foto.

Alan: Claro, también.

[...]

Milagros: Yo me quedé pensando en lo que había dicho ella, de que siempre le podés sacar foto con otro teléfono, y es que incluso con todas las restricciones que la plataforma te pueda poner, la gente siempre va a buscar una forma de salirse con la suya.

Juan Ignacio: Eso es lo malo, que toda la gente se la ingenia para hacer lo que quiere.

Alan: Siempre encuentran una forma de vulnerar la seguridad (GF2 Mendoza).

Compartimos ambos diálogos porque ilustran claramente los conocimientos de los y las adolescentes en relación con las diferentes permisibilidades de las plataformas. Además, la dinámica conversacional permite observar cómo cada estrategia de seguridad señalada por un o una joven es relativizada por su compañero o compañera al sugerir formas de vulnerarla. Esta recursividad hace que, específicamente en el segundo diálogo, los y las jóvenes concluyan que siempre será posible, de una manera u otra, vencer cualquier estrategia de resguardo.

Por otro lado, es notable cómo en todos los grupos apareció también una percepción clara del riesgo que implica hablar con personas desconocidas. Si bien hubo algunas pocas menciones al riesgo de ser hackeado o “doxead” (GF1 Formosa), las discusiones se centraron más bien en el *grooming*: todos los grupos plantearon la posibilidad de que los hombres mayores mientan sobre su identidad y su edad para entablar conversaciones con menores y se repitió considerablemente la frase “hay que tener cuidado”. En el GF1 de Mendoza tuvo lugar el siguiente diálogo:

Justina: [...] ella tiene 9 añitos y sube una foto en tanga, va a estar mal y hay un viejo verde y le pone “Ay, qué linda” y le dice “¿Cuántos años

tenés?”, la nena súper inocente. Y el chabón le dice “¿Cuántos años tenés vos, primero? Porque me da vergüenza”, y la piba le va a decir, no sé, “9 años”, y le dice “Ay, yo tengo 10, un añito de diferencia”, y es mentira, es un perverso.

Ana: Tiene como el triple más.

Isaac: Y después quedan para juntarse y la nena no aparece más.

Presentamos este extracto porque ilustra cómo los y las adolescentes no solo saben qué es el *grooming*, sino que pueden recrear imaginativamente un escenario, con los posibles diálogos y eventuales estrategias del predador. Este conocimiento se verificó en todos los grupos focales y los y las jóvenes también fueron capaces de enumerar algunas estrategias de resguardo, por ejemplo, no aceptar como amigo a cualquier persona, particularmente si es “alguien grande, un señor” (Julieta, GF2 Ramallo); también se mencionó prestarle atención a las fotos que comparte la persona y ver la cantidad de seguidores, ya que “si tiene pocos seguidores y no tiene fotos, bueno...” (Melina, GF1 Ramallo). Sonia, del GF2 de Formosa, sugirió: “si alguna vez vos desconfiás de que esa persona sea de algún país o del género, se le puede pedir una foto, un audio, un video de dónde está, por ejemplo”. Algunos jóvenes también comentaron que alguna vez bloquearon a alguien o lo dejaron de seguir porque les dio desconfianza. Es interesante también que los varones del GF1 de Ramallo señalaron que tampoco se sienten cómodos cuando a ellos los siguen niñas pequeñas: “Mirá, capaz que una chica, una nena de 10 años que tiene Instagram, te empieza a reaccionar a las historias, te empieza a seguir, y vos la vas a eliminar porque tiene 10 años”, dijo Imanol, y Tristán complementó: “Claro, y no es para nuestra edad”; Andrés estuvo de acuerdo con ambas afirmaciones. La entrevistadora les preguntó qué pasaría si fuera una persona mayor que ellos y los varones señalaron que harían lo mismo, pero introdujeron una diferencia: no es lo mismo tener como contactos a personas mayores en Instagram, que sería

una situación aceptable, a que esa persona te empiece a hablar y a “reaccionar a las historias”¹⁶. Este tipo de interacción sí les produce incomodidad y entonces la estrategia es bloquearlos.

Opiniones sobre el sexting y el rol de las y los adultos

Respecto del caso planteado, en todos los grupos focales los y las jóvenes consideraron necesaria la intervención de una persona adulta. La mayoría coincidió en señalar que deberían ser los padres o las madres y no necesariamente la escuela. Esto último apareció siempre justificado en el hecho de que la situación no ocurría en el ámbito escolar ni involucraba a otros alumnos o alumnas; entonces la escuela, como repitieron en los diferentes grupos, “no tiene nada que ver”. Respecto de la intervención de los padres, ante la repregunta acerca de cuáles debían intervenir, las respuestas permitían entrever su posicionamiento respecto de quién consideraban que obró mal: tanto en los grupos focales de Formosa como de Ramallo, hubo una marcada inclinación en los varones a culpar al muchacho por enviar su foto sexual (“queda redesagradable”, opinó Imanol del GF2 de Ramallo) y, por lo tanto, opinaron que sus padres deberían intervenir. Como señaló claramente Tobías (GF1 Ramallo): “el adulto tendría que intervenir más con el que pasó la foto que con el que la copió, porque está más mal para mí”, y Miguel (GF1 Formosa) opinó que el muchacho se expone al subir esa foto y entonces “de ahí lo que le pase ya es su culpa”. En estos casos, además, imaginaron un tipo de intervención adulta fuertemente disciplinaria: así, el papá del muchacho debería “meterle un sopapo” (Tristán, GF2 Ramallo), “sacarle el celu” (Andrés, GF2 Ramallo)

¹⁶ “Reaccionar a las historias” hace referencia a responder, vía la mensajería privada de Instagram, a las historias publicadas por los contactos. Las formas de respuesta posibles son comentarios, pero, también y de manera más extendida, mediante el uso de emoticones. Los ejemplos de reacciones ofrecidos por las y los jóvenes fueron “que te ponga me gusta o fueguitos”.

y los padres de los tres amigos restantes deberían analizar si los dejan “seguir siendo amigos de ese por lo que hizo” (Omar, GF2 Formosa).

Las mujeres que participaron en estos grupos focales, en cambio, tendieron a culpar a la chica por compartir la imagen con terceros y no tanto al muchacho por enviarla en primer lugar. Por ejemplo, Lupe (GF1 Formosa) dijo que la intervención de un adulto le parecía “muy importante” porque la chica comparte la foto sin el consentimiento del muchacho y entonces “está exponiendo su cuerpo y está haciendo algo con su imagen que él no quiere”. En el GF 2 de Formosa, después de que sus compañeros varones dijeran que los padres del muchacho deberían castigarlo, Sonia opinó: “También pueden, por ejemplo, castigar a Sofi [la chica] sus padres, o sea, se disculpa con Mariano [el muchacho], que la disculpa, pero le castigan, por ejemplo, le sacan el celular, no le dejan salir”. Como puede observarse, acá también la intervención imaginada es de tipo disciplinaria.

En los dos grupos focales de Mendoza, en cambio, la crítica recayó exclusivamente sobre la chica por compartir la imagen de su amigo. En estos grupos también hubo coincidencia en la necesidad de que intervenga un adulto y mayoritariamente señalaron que debería ser el padre del muchacho; sin embargo, a diferencia de Formosa y Ramallo, aquí se propone una intervención consistente en el acompañamiento y la contención: “más que todo, en tranquilizarlo, en explicarle eso que le pasó, reponerse o explicarle las consecuencias. Más que todo, apoyarlo”, dijo Alan del GF2, y su compañero Israel completó: “yo creo que la ayuda que podría hacer un padre sería explicarle que si sube esas cosas, esas cosas pueden pasar”. En el mismo contexto, Máxima sugirió que la intervención de un adulto es necesaria sean o no menores de edad, “porque le puede pasar a una persona, mujer, hombre, chico, chica, de 19 años, y ahí ya es mayor de edad, o más grande incluso, y no significa que no necesite una ayuda o un acompañamiento”. En el

GF1 se hizo hincapié en la necesidad de adultos que “expliquen” y “concienten” a las y los niños desde pequeños: “Podés ser rechiquito, tener 5 años, y que tus padres te hayan dicho ‘Tené cuidado cuando salgas a la calle, porque puede pasar esto. No hablés con extraños, no hablés...’. Entonces, vos vas creciendo y sos consciente” (Paula). En este grupo, el acento estuvo puesto particularmente en “la crianza”, “las enseñanzas de los padres” y en las explicaciones que los adultos pueden dar sobre los peligros de subir contenido sexual a las redes sociales.

Finalmente, resulta sugerente señalar que casi no hubo menciones a derechos, leyes o posibles mecanismos de acción legal frente a situaciones como la planteada en el caso. En el GF1 de Formosa, Lupe menciona al pasar la posibilidad de que intervenga “la ley en sí” y en el GF2 de la misma provincia, Sonia sugiere que el muchacho puede denunciar a la chica “por violación a su privacidad”. Si bien no dieron mayores precisiones, vale indicar que estos jóvenes opinan que compartir imágenes sexuales sin el consentimiento de la persona es una acción pasible de ser penada por la ley. En torno del mismo tema, en el GF 2 de Mendoza tuvo lugar una charla sobre la dificultad que implica borrar de manera definitiva las imágenes que se comparten digitalmente; al respecto, Celeste acotó: “[La imagen] nunca se llega a eliminar por completo de Internet. O sea, existe el derecho al olvido, pero no sé si se implementa mucho”. Este es el único caso en el que hay una mención explícita a un derecho, aunque el comentario viene acompañado del reconocimiento de no saber detalles sobre su implementación y alcances. Es pertinente señalar que Celeste asiste a la misma escuela que Alan, quien comentó haber tenido clases sobre cuidados en el ámbito digital (ver *supra*); es posible hipotetizar, por tanto, que Celeste haya aprendido sobre este derecho en ese mismo espacio.

Niños y niñas: percepción de los riesgos y despliegue de estrategias

En las entrevistas con NN, al preguntarles por los peligros que existían en la red, hubo coincidencia absoluta en mencionar en primer lugar y de manera preponderante el “hablar con desconocidos”. Esta acción es percibida como peligrosa porque puede implicar una serie de riesgos diversos, como ser “hackeado”, “que te engañen”, “que te roben información personal”, “que te metan un virus en el teléfono”, “que te secuestren”, “que abusen de vos”, “que te hagan cosas malas”. También apareció con cierta recurrencia el peligro de atender llamadas de números desconocidos ya que, como señaló Fanny de Formosa, “ahora están muy de moda, eso de que te llaman por celular y te dicen que te ganaste una tarjeta y tenés que pagar un millón, algo así, y vos les pasás la plata y después son estafadores”.

Aquí también, como en el caso de los y las adolescentes, la mayoría de NN relató casos de familiares o amigos y compañeros del colegio que vivieron alguna situación riesgosa, principalmente de estafa mediante compras *online*, hackeo del teléfono o, en menor medida, *grooming*. Otro riesgo que apareció fue el acceso a contenido no apto para menores: contenido de tipo sexual pero también escenas de violencia o de terror, ya que, como dijo Fabiana (Formosa), “después eso me trauma y no puedo dormir más, porque me viene el miedo”. De todas maneras, la preocupación por el contenido se infiere mayormente a partir del relato que NN hacen acerca de la intervención de sus padres. Ampliaremos esto más adelante.

En relación con el contenido, Bautista (Mendoza) dijo que prefiere ver a *influencers* o *youtubers* “que tengan muchos seguidores”; porque en esos casos “tienen los editores, los que les controlan, porque ellos cuando suben videos, tienen unos que se llaman editores, que no sé si les controlen las redes y todo eso”. Como podemos ver en este testimonio, los y las niñas dieron cuenta no solo de un saber vinculado a los riesgos de Internet, sino también de contar con

algunas estrategias de resguardo. La estrategia más mencionada, en línea directa con lo planteado en el párrafo anterior, fue “no hablar con desconocidos” y sus variantes: “no aceptar cualquier solicitud de amistad”, “desconfiar si te preguntan muchos datos personales” o “no atender llamadas de números desconocidos”. Algunos NN mencionaron que se cuidan o se cuidarían de no poner su nombre completo, como Bruno de Ramallo, que tiene una cuenta en YouTube con un apodo: “pongo una abreviación de mi nombre o [sic] otra cosa, pero nunca pongo información muy atenta mía, porque mi nombre, por ejemplo, lo pueden usar para distinta información o cosas que pueden hacer con mi nombre”; Alicia, de la misma localidad, opinó que solo pondría su nombre de pila y no su apellido: “no sé, como que me parece privado eso”.

En una línea similar, quienes suben videos propios a redes sociales (generalmente, TikTok¹⁷), también dejan fuera elementos que puedan delatar aspectos de su identidad. Julia (Mendoza) cuenta que sube videos en los que aparece cantando pero con otra voz porque sabe que la pueden seguir desconocidos y entonces: “ya van a conocer mi voz y ya saben que soy menor de 18, ya está, y ahí la cagué y mi mamá me va a retar”. Úrsula (Mendoza) también sube videos a la cuenta de TikTok de una amiga pero no muestran su cara: “preferimos no hacer eso ni decir nuestro nombre. De hecho, solo en unos de los videos que hemos grabado [...] se escucha nuestra voz”. Ante la pregunta de por qué deciden hacerlo así, responde: “Es extraño, porque cualquier persona lo podría ver, cualquier loco podría hacer algo, no sé, no sabemos. Y, además, todavía somos menores de edad, así que... no sé, preferimos no hacerlo”.

¹⁷ Vale recordar que muchos de los/as NN entrevistados no tienen cuentas propias en redes sociales (solo en WhatsApp). Algunos y algunas usan ocasionalmente las cuentas de familiares o de amigos y amigas para acceder a distintos contenidos.

Sobre la intervención de las familias

En líneas generales, todos los NN señalaron diferentes formas de intervención y control de sus familiares en el uso que hacen de medios digitales. Al preguntarles acerca de qué les dicen sus padres cuando están en Internet, la respuesta más extendida fue “que tenga cuidado” y “que no hable con desconocidos”. También aparecieron con cierta frecuencia acciones de control sobre el contenido que miran, que van desde simples consejos o advertencias (“mi mamá me dice que no mire videos extraños [...] o que no mire cuando la gente pelea”, dijo Antonio de Ramallo), prohibiciones más explícitas (“Me prohíben ver imágenes... ¿explícitas, sería? Sería tipo videos que son para mayores de 18”, dice Fanny de Formosa) hasta un acompañamiento activo, como mirar juntos las redes sociales o el caso de Fabiana (Formosa): “yo le digo ‘Mami, voy a ver el video de la nueva música de Tini’, por ejemplo, y ella viene y se fija primero el video y ahí decide si es que es fuerte o no para mí”. Algunos NN también señalaron que los padres controlan su actividad en WhatsApp, como la mamá de Abril (Formosa) que no la deja entrar a cualquier grupo de WhatsApp: “me dejó estar en uno en donde solo hay buenos amigos” o Eleonora (Mendoza), a quien sus padres le piden cada tanto el teléfono “para ver, por ejemplo, lo que mando yo y también lo que me mandan algunos compañeros”. Justo (Formosa) es uno de los pocos entrevistados que tiene cuenta propia en TikTok y les pide permiso a sus padres antes de subir videos: “les digo y les pregunto ‘¿Puedo subir tal cosa?’ y subo”.

Por otro lado, algunas familias utilizan los mecanismos de control parental que brindan las propias plataformas, como FamilyLink de Google. Leandro (Mendoza) dice que este control le restringe los juegos que puede descargar: “ese juego no te lo deja descargar porque es un juego que te dicen muchas malas palabras, vos ponés el micrófono y te hablan cosas malas”. Por su parte, Franco (Formosa) dijo: “mi mamá me puso algo que se llama

Control Parental, entonces, básicamente yo no puedo crear contenido, solamente puedo ver nomás”. Osvaldo (Ramallo) habló de otro tipo de mecanismo de control: “Nosotros tenemos una aplicación que se vincula con el celu de mi papá, que le muestra cuánto tiempo usó [el teléfono] tu hijo [...] cuándo se termina el horario, se te bloquea”. Finalmente, es sugerente observar que muchos NN señalaron que acuden espontáneamente a sus padres y madres cuando algo les genera dudas o temor: un número de teléfono desconocido, un nuevo seguidor, una cuenta dudosa. Como resume Alicia (Ramallo): “Me siento segura con mi familia. Si es que hay alguien que me escribe y yo no conozco o no me gusta que me hable, le digo a mi familia, les digo a mi papá y a mi mamá”.

Es relevante advertir que la escuela casi no fue mencionada como espacio para dialogar y enseñar sobre estos temas. Ante la pregunta explícita de las entrevistadoras (“¿Les han hablado en la escuela sobre los peligros de Internet?”), la gran mayoría de las respuestas fueron negativas. En los contados casos en los cuales NN respondieron afirmativamente, podía entreverse una intervención de la escuela como reacción a un hecho puntual vivido por algún alumno o alumna, como Valeria (Formosa) que mencionó que les dieron una clase en la materia Formación Ética y Ciudadana: “Hablamos sobre el *bullying*, porque un chico tomó una foto de una chica sin su permiso y la subió a las redes, editándola, le puso bigotes y todo eso”. Fabiana, también de Formosa, dijo que le habían dado una charla sobre *grooming* porque

una compañera mía tenía un novio en un jueguito que se llama *Roblox* y no sabía cuántos años tenía, entonces, todos se enteraron de eso y Graciela y Susana vinieron a hablarnos, tipo que tengamos más cuidado con las redes, que no creamos todo lo que vemos.

Como puede desprenderse de las entrevistas, la escuela no se percibe como un espacio de formación sistemática sobre los riesgos y cuidados en el ámbito digital; al contrario, al menos a partir de

los testimonios, las acciones de la escuela parecen ser más bien reacciones ante situaciones riesgosas vividas por sus alumnos y alumnas.

Producciones de NNA en medios digitales

Las posiciones sobre las producciones de los usuarios y usuarias en los nuevos medios se han debatido entre la esperanza democratizadora que ofreció Internet en su primera etapa y un proceso en el que la actividad de los usuarios es convertida en datos y explotada al máximo por las plataformas (Zuboff, 2020; Srnicek, 2018). La primera tendencia se representa bien en el origen de YouTube como una plataforma basada en el contenido producido por los usuarios (Ferrante y Dussel, 2023). En línea con este primer movimiento, Henry Jenkins (2009) ha señalado cómo la masificación de Internet potenció la cultura fan y la productividad de los y las espectadoras. Así, se ha popularizado el uso de la categoría “prosumidores” para definir de manera generalizada una nueva forma de vínculo con la producción de medios audiovisuales. En el polo opuesto se señala que la productividad de los y las usuarias está definida por el establecimiento de cánones fijos y reducidos dada la alta concentración de las empresas que producen contenidos (Dyer-Witheford y de Peuter, 2009; Miller, 2018) y por la segmentación algorítmica que organizan la visualización de esos contenidos, a los que las y los usuarios acceden a través de redes sociales o plataformas de *streaming*. En esta investigación asumimos que las producciones que realizan NNA están atravesadas por las posibilidades que desplegó la masificación de Internet, el acceso extendido a dispositivos tecnológicos que permiten producir fotografías y grabar videos y que, al mismo tiempo, esas posibilidades se actualizan de manera local, es decir que los criterios globales producidos por las plataformas y las corporaciones entran en articulación

y tensión con realidades y prácticas locales, con los saberes escolares y extraescolares que NNA despliegan para producir (Dussel y Benasayag, 2018). Estas producciones están enmarcadas en el régimen visual contemporáneo (Mirzoeff, 2016; Fontcuberta, 2016), es decir que dialogan también con las formas de mirar y representar que nos son “propias”.

Uno de los ejes que propuso la investigación fue la expresividad, esto es, las formas y los asuntos sobre los cuales NNA se expresan en las redes. En los anteriores apartados hemos analizado ya algunos modos de producción, en tanto la división entre prácticas, representaciones y producciones obedece solo a criterios analíticos y, en las prácticas en la vida cotidiana, aparecen entrecruzadas. En este apartado recorreremos algunas producciones con el fin de reflexionar sobre la expresividad en Internet, primero a propósito de NN y luego de los y las adolescentes.

Producir desde la óptica de niños y niñas

En una primera aproximación general es preciso resaltar que no todos los NN se identifican a sí mismos como productores o productoras. Si bien muchos dicen ver asiduamente videos y, en menor medida, fotografías, parece claro que no todos los que miran también produzcan. La producción de fotografías suele realizarse con el fin de generar imágenes de perfil de redes sociales, para recordar momentos importantes (cumpleaños, paisajes, situaciones divertidas, momentos con mascotas) o simplemente para divertirse. De la misma manera, los videos están estrechamente vinculados con este tipo de momentos y con el registro de bailes.

En NN, más que en los adolescentes, el acceso constituye una determinante muy sensible. Como mencionamos en el apartado metodológico, trabajamos con NN de 9 y 10 años para situarnos en un rango de edad en la que el acceso Internet no está tan extendido y las prácticas menos estabilizadas, muchos acceden a

redes sociales mediante el teléfono de sus padres o de algún familiar. Esta condición material influye en muchas de las prácticas de producción, no solo como una limitante. Así lo plantea Emilio (Formosa):

Emilio: Yo no subo ninguna imagen a redes.

Entrevistadora: ¿No? ¿No subís fotos, videos? ¿No te gusta tomar fotos, grabar videos?

Emilio: No. Lo que sí subiría, porque primero necesito el material, porque, por ejemplo, primero necesito comprar una buena cámara, un buen lugar donde jugar y eso. Primero eso, tipo para hacer un buen video, ahí sí ya yo podría hacer un buen video, pero si no, no podría.

Otro rasgo distintivo que encontramos fue la escisión entre producción y circulación. El gesto de compartir una imagen no es automático ni necesariamente vinculado con las redes. Para algunos NN, compartir las fotos que toman significa mostrar a sus familiares o amigos las fotos o videos en la pantalla del dispositivo en el que fueron producidas, acercarlos el teléfono para que vean. Esta forma de concebir la circulación de imágenes se puede interpretar como una extensión de la enorme presencia que tiene la familia (nuclear y extendida) en las actividades que NN desarrollan en Internet; así, dado que las personas con las que más comparten en redes sociales son también las personas de su entorno más próximo, el gesto de compartir de manera virtual es menos relevante. Otra posible hipótesis es que, dado que para muchos la actividad en las redes es reciente, por vía de terceros y altamente regulada por sus familias, la síntesis entre circular una fotografía y el botón de “compartir” no se ha terminado de instalar.

En línea con la separación entre la producción y la circulación, algunos NN señalan que en la galería de imágenes tienen fotos y

videos propios que no comparten en redes, y que periódicamente deben ser borradas para desocupar la memoria de sus teléfonos.

Alicia: Tengo una [foto] que me saqué en la que estoy jugando un videojuego.

Entrevistadora: ¿Subirías [a las redes algo] que hiciste vos?

Alicia: Me gustaría... Yo estoy haciendo un video en el que estoy... no sé qué puedo hacer... estoy... acomodando mi pieza, estoy en la pileta también. Yo tenía un montón de videos en los que estaba en la pileta.

Entrevistadora: ¿Y los subiste alguna vez a esos?

Alicia: No.

Entrevistadora: ¿Los tenés guardados?

Alicia: No, los borré, no tenía espacio y no tenían mucha importancia, así que los borré.

Los criterios de selección de esas imágenes que no circulan se relacionan con el desinterés que muestra Alicia (Ramallo), pero en otros casos están vinculados con lo que llamamos “modulaciones de la intimidad” (ver *supra*) y dan cuenta del uso de diversas estrategias de resguardo frente a los peligros que perciben ante la exposición en redes. La separación entre circulación y producción se manifiesta, finalmente, en que para algunos NN el gesto de compartir está asociado con poner en circulación en grupos de WhatsApp imágenes que no produjeron ellos mismos como memes, videos graciosos y fotos. Así, no necesariamente quienes más comparten imágenes son quienes más producen.

En el conjunto relativamente pequeño de NN que producen videos que comparten en Internet aparecen diferentes prácticas y sentidos atribuidos. La producción destinada a la circulación más masiva en la lógica de un canal de YouTube o en redes como TikTok es percibida como una tarea ardua que requiere disponer de recursos económicos y atender a cuestiones materiales, e incluye el uso

de aplicaciones de edición, la energía que demanda sostener un relato audiovisual, las implicaciones de actualizar periódicamente el contenido del canal y la necesidad de prestar atención a los intereses y las interacciones de los seguidores. Muchas de las experiencias de este tipo que nos fueron relatadas eran experiencias en tiempo pasado, canales que desaparecieron. Así lo expresan Esteban (Ramallo) y Bautista (Mendoza):

Esteban: Eh... Yo tengo otra red social, recién me acabo de acordar, que se llama /Kuwai/ o /Kawai/,¹⁸ no sé cómo se pronuncia. Es casi lo mismo que TikTok, subís un solo video. [...] En esa aplicación tengo cuarenta y tres [seguidores] y eso que en un solo video.

Entrevistadora: ¿Conocés a esos seguidores?

Esteban: No, no conozco a nadie.

Entrevistadora: ¿Y por qué creés que te siguen?

Esteban: Porque les habrá gustado el video.

Entrevistadora: ¿Y te gustaría que te siga mucha gente o poca gente?

Esteban: No, porque tendría que subir más videos, porque si no, se estarían yendo, se estarían desuscribiendo y así ya no tendría más suscriptores.

Entrevistadora: ¿Y no tenés ganas vos de subir más videos?

Esteban: No, porque si subo algún video mío, no tendría de qué subirlo porque no sabría; y si subo de edit, tampoco me gustaría porque es difícil.

Entrevistadora: Es de vago nomás que no querés tener seguidores [risas].

Esteban: Y no, porque es muy difícil obtener suscriptores.

¹⁸ Kwai es una aplicación móvil china para compartir videos cortos entre usuarios, que cuenta con herramientas de edición y tiene un funcionamiento similar a TikTok.

Bautista: Yo una vez tuve un canal, creé, y jugaba [tipo *gamer*] un juego que se llama *Minecraft*. Lo jugaba y una vez lo [cerré] porque como que no me gustó el canal, lo sentía medio... yo pensé como que no estaba hecho para eso, entonces, lo dejé. Y llegué a tener más o menos trece suscriptores por ahí.

Entrevistadora: ¿Y por qué pensaste que no estabas hecho para eso?

Bautista: Y porque yo a veces me pongo muy nervioso, me da vergüenza hablar. Así, porque me sentía como nervioso, no sabía qué decir.

Por otra parte, la práctica de subir contenido en TikTok no es narrada como una tarea ardua, aunque implique diferentes instancias de producción: seleccionar la secuencia de baile, practicar la coreografía, pautar y realizar las tomas, seleccionar la mejor toma, acordar la publicación. No obstante, sí está estrechamente vinculado con el hipotético destinatario y la vergüenza, como vimos en el relato de Lucía (ver *supra*). Los videos de TikTok son mayoritariamente videos de baile producidos por chicas casi siempre en grupo. En este caso, es más marcada la construcción de un cánón estrechamente vinculado con la plataforma en el que hacer TikTok significa grabar videos cortos con secuencias de baile. En este caso predomina entonces el formato que impone la plataforma.

Entrevistadora: ¿Y hacés videos de TikTok?

Alicia: Hice un baile con mi hermana. Bueno, hice dos bailes, hice uno con mi hermana... bueno, tres [Risas]. Uno bailando sola, uno sola de vuelta y otro con mi hermana.

Entrevistadora: ¿Y cómo son? ¿Seguís algún paso, tenés alguna coreografía que ya viste?

Alicia: No, me las sé... me gustó el baile y me lo quise aprender.

Entrevistadora: ¿Y de dónde lo sacaste el baile?

Alicia: De TikTok.

Entrevistadora: Lo habías visto ya y lo quisiste repetir.

Alicia: Sí.

Entrevistadora: ¿Son como esos videos tipo de desafíos o no?

Alicia: No, así nomás. Sería como un baile y le hice el tren, pero yo... Bah, yo le digo "tren", pero es como un baile y vos lo repetirías.

Finalmente, cabe mencionar que la implementación del instrumento habilitó diversas conversaciones sobre la producción de dibujos. Muchos NN se preocuparon por la calidad de sus ilustraciones, por si alguien vería esos dibujos y algunos y algunas compartieron con las entrevistadoras sus prácticas de dibujo: hay quienes usan el celular para encontrar modelos, quienes pausan las series que miran para así poder dibujar a su personaje favorito, quienes utilizan aplicaciones que descargan al teléfono para dibujar. Así, el dibujo como práctica habitual de NN dialoga con aquello que los nuevos medios permiten.

Producir desde la óptica de los y las adolescentes

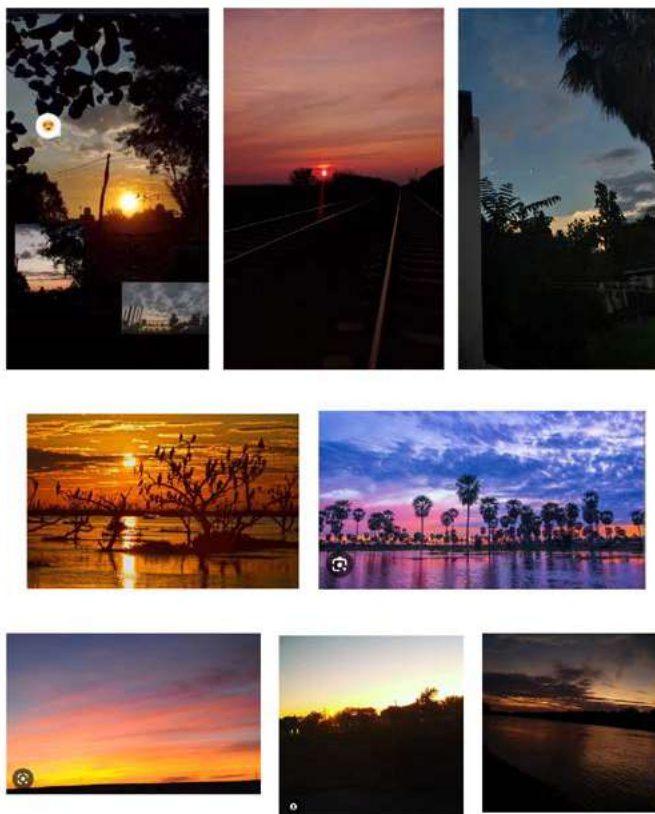
En la segunda actividad del taller con adolescentes, se solicitó a cada participante que realizara una fotografía con la intención de publicarla en redes sociales bajo la hipotética premisa de que se volvería viral. El ejercicio de producción estuvo acompañado por la elaboración de una ficha escrita donde cada quien brindó información sobre su fotografía: el tema que abordaba, el objetivo de la publicación, el público al que estaba dirigida, la frase y *hashtags* que la acompañarían. La actividad buscó generar un espacio para reflexionar sobre los alcances que puede tener una publicación, las temáticas de las fotos que circulan habitualmente y la posibilidad de incidir en los *feeds* de las redes con imágenes cercanas a sus agendas de preocupaciones.

Las producciones oscilaron entre realizar una fotografía nueva, desde cero, o resignificar una imagen publicada previamente en Internet, en sus redes sociales o que estuviera guardada en la galería de imágenes de su teléfono. Los tópicos de las imágenes fueron transversales a todos los talleres y se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: fotografías de paisajes, fotografías de actividades deportivas o culturales, fotografías con amigos/familiares/*selfies* y, por último, fotografías de futbolistas; por razones de extensión, analizamos aquí solo las dos primeras.

Si reagrupamos las fotografías de paisajes¹⁹ y las observamos en forma de serie, podemos encontrar puntos en común en relación con la perspectiva elegida y, fundamentalmente, con el horario en el que fueron realizadas las tomas. Se trata de paisajes en los que predominan los cielos y horizontes despejados, realizados al amanecer o al atardecer. Lo que en principio parece una imagen única, vinculada con la excepcionalidad del instante fotográfico, termina evidenciando cierta pluralidad de experiencias similares que da cuenta de los condicionamientos sociales que enmarcan el gesto (no tan) individual de retratar un paisaje (Triquell, 2020). Por su parte, las frases y *hashtags* que acompañan las fotos de paisajes incorporan, en general, la dimensión de lo local; en relación con los *hashtag* predomina un uso descriptivo y literal. Veamos algunos ejemplos dispuestos por ciudad (imagen 12):

¹⁹ La mayoría de las fotografías que aquí se analizan fueron realizadas por los/as adolescentes antes de su participación en la investigación. Se trata de imágenes que fueron publicadas en sus redes sociales o que estaban almacenadas en sus teléfonos celulares. Solamente en dos casos se usaron fotografías descargadas de internet.

Imagen 12



“Atardecer de Mendoza” #Mendoza #Atardecer #Paisaje

“Así es Formosa, mi tierra hermosa, si la visitás te va a gustar” #Formosa mi tierra hermosa #La diversión de Formosa #La maravilla de Formosa

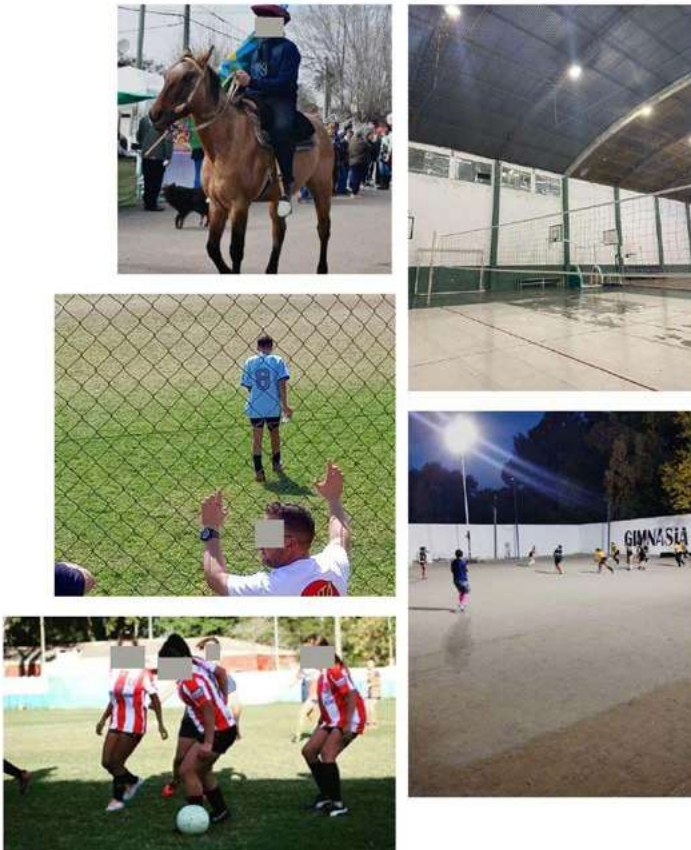
“Disfrutando de un hermoso atardecer” #Atardecer #Paisaje #Vías #Ramallo

Fuente: Archivo del proceso de investigación.

En el caso del taller en Formosa, es importante señalar que en el registro de campo de las talleristas pueden observarse diálogos acerca de la provincia y cierta idea compartida por los y las jóvenes participantes de que se trata de una zona desconocida por el resto del país.

El gesto de usar una foto viral para dar a conocer la propia provincia vuelve a subrayar la pregnancia del territorio, tanto en las formas de apropiación de las tecnologías en la vida cotidiana como su uso para representar dicho territorio, esta vez, también atravesado por las tensiones propias de lo global y lo local. De esta forma, se usa la masividad de las redes (su viralidad) para revertir el desconocimiento de una provincia periférica en el contexto nacional.

Imagen 13



Fuente: Archivo del proceso de investigación.

En relación con las fotografías sobre actividades deportivas y culturales, nos interesa destacar especialmente las trabajadas en el taller de Ramallo. Al comienzo, algunos de los y las adolescentes expresaron que en su ciudad había poco para hacer. Sin embargo, una gran cantidad de las imágenes elegidas están vinculadas a actividades extraescolares que realizan en su localidad: equitación, vóley, fútbol, música, entre otras.

En las fichas que acompañan esta serie (imagen 13), encontramos que el principal motivo que justifica su selección es que otras personas puedan ver lo que hacen: “Para que vean mi deporte”, “Para que sepan lo que me gusta”, “Para mostrar que me encanta jugar al fútbol”. Cuando explicitan quiénes son los destinatarios de estas publicaciones aparecen mencionados principalmente las y los amigos, las y los compañeros o la gente que va al club; es decir, un círculo de cierta proximidad. Si bien se propuso imaginar la posible viralización de las fotos, para estos jóvenes el alcance que pueden proyectar permanece dentro del horizonte de lo conocido. Esto nos permite pensar que, por un lado, estas imágenes funcionan reafirmando una identidad y un posicionamiento al interior de su comunidad y que, por otro, buena parte de la sociabilidad que se da en las redes sociales se vincula con los contactos estrechos, cercanos.

Nos interesa señalar el caso de Tristán (Ramallo), que toca la trompeta en una orquesta local y que trabajó sobre una fotografía imaginada. En su ficha (imagen 14) describe un objetivo preciso para la imagen publicada, evidenciando un sentido instrumental claro. La publicación se transforma así en la posibilidad de contactarse con grupos musicales famosos y llegar a trabajar como músico.

Imagen 14

Nombre o apodo: [REDACTED]	Para hacer la publicación elijo (marcar lo que corresponda) <ul style="list-style-type: none">• Una imagen de mis redes sociales• Realizar una nueva fotografía• Modificar una imagen producida por otras personas
Describir la imagen de la publicación YO TOCANDO LA TROMPETA SOLO EN UN ESTUDIO	
¿Para qué publicarías esa imagen? PARA SER CONOCIDO COMO MÚSICO ME GUSTARÍA TENDRME DE MÚSICO	
¿En quiénes estás pensando a la hora de publicarla? RAFAGA, LA MOSCA, KE PERSONAJES Y LA KONGA	
La frase que acompañará la publicación es... ENSAYANDO UN RATO	
Los hashtags con los que voy a publicar la imagen son... #VIENTOSRAMALLO #RAMALLO #TROMPETAS	

Fuente: Archivo del proceso de investigación.

Conclusiones

Comenzamos este recorrido recuperando algunas frases e ideas que es frecuente oír en distintos espacios sociales respecto de los modos como los NNA utilizan los nuevos medios y participan en la cultura digital. Con el fin de ofrecer una mirada superadora de concepciones antagónicas y reduccionistas, de tomar distancia de posiciones deterministas y homogeneizantes, adoptamos el enfoque epistemológico de la perspectiva de la farmacología (Stiegler, 2013). Esto es, no partir del supuesto binarista de la técnica como “buena” o “mala” propio de perspectivas celebratorias y apocalípticas, sino proponer un enfoque matizado, sostener que los medios digitales posibilitan pero no determinan. Como parte de un ecosistema de medios conectivos, las plataformas y las redes sociales no

constituyen meras herramientas ni intermediarios, sino actores que modifican un estado de cosas: en efecto, promueven ciertos modos de ser, de pensar, de hacer y de relacionarnos. Sin embargo, siempre queda abierta también la posibilidad de proponer otros usos, de desbaratar y alterar las lógicas dadas, pues en los usos y las representaciones de los medios digitales tienen lugar articulaciones y tensiones entre lo global y lo local a partir de las cuales se tejen diferentes ensamblajes sociotécnicos (Latour, 2008). Es por esto que decidimos pensar las prácticas de NNA en la cultura digital en términos de apropiación (Winocur, 2009) y de manera situada, crítica y a la vez sensible: explorar qué están haciendo con los medios digitales algunos NNA de Mendoza, Formosa y Ramallo, con menos intención de arribar a conclusiones generales sobre una generación que de describir densamente algunas de sus apropiaciones.

Respecto de la concepción farmacológica de los medios digitales, en los testimonios se verifica el costado más beneficioso de los mismos: los usos del teléfono para resolver tareas cotidianas (comunicarse con las familias, hacer y recibir tareas escolares, utilizar el transporte público); las redes sociales como espacios de socialización con pares, como escenarios donde pueden dar a conocer sus intereses, compartir sus producciones, llegar a mayor público cuando venden productos y servicios y, fundamentalmente, como una fuente de entretenimiento. Asimismo, no resulta difícil identificar el lado más negativo de Internet y las redes sociales, que también emergió con fuerza: NNA hablaron ampliamente acerca de los peligros propios de las redes sociales, pero también se explayaron sobre lo tóxico de las comunidades *online*, como espacios donde circulan insultos, comentarios despectivos sobre la apariencia de las personas y actitudes misóginas. En la misma línea, las representaciones de Internet como una adicción (y significantes similares, como “droga” o “vicio”) o como un espacio donde “se pierden” también fueron recurrentes, tanto en las metáforas

visuales como en los testimonios de las y los jóvenes. De algún modo, pareciera que no hay más que “protegerse” o “replegarse” y que eso es inmodificable.

Respecto del trabajo específico en torno de las relaciones entre vida cotidiana y la cultura digital, en el primer apartado el esfuerzo estuvo dirigido a trazar un mapa de las prácticas de NN con medios digitales, prestando especial atención a cómo estas se vinculan con sus experiencias, intereses y contextos, evitando una separación taxativa entre mundo *online* y *offline*. Primeramente, describimos cómo NN dan forma a sus prácticas con medios digitales en función de sus intereses, sean concentrados en objetos o actividades específicas o dispersos, reflejando la modificación frecuente de los gustos propia de los procesos de construcción de la identidad. Asimismo, buscamos contextualizar territorialmente sus prácticas digitales y ubicarlas en el marco de sus rutinas diarias: observamos cómo las prácticas en torno al río en Ramallo o a la montaña en Mendoza dan cuenta de procesos de apropiación tanto tecnológica como territorial; interpretamos en clave socioeconómica y territorial el lugar que ocupan las prácticas con medios digitales en las rutinas de las niñas y los niños.

También con la intención de dar cuenta de estos procesos de apropiación, a lo largo del segundo apartado revisamos representaciones sobre los teléfonos e Internet desde la mirada de los y las adolescentes. Las agrupamos en torno de cuatro categorías: (1) la mirada instrumental de los medios digitales, donde se destacan específicamente sus posibilidades y virtudes; (2) las concepciones existenciales del teléfono e Internet, en estrecha relación con la dependencia que perciben que estos dispositivos generan; (3) todas aquellas representaciones referidas al lado tóxico de Internet, particularmente en relación con las comunidades en redes sociales y videojuegos; y (4) finalmente, la cuarta categoría incluye aquellas que dan cuenta de la ambivalencia y el “doble filo” de los medios digitales. La lectura general del apartado muestra con claridad cómo

las opiniones de los y las jóvenes giran simultáneamente en torno de los beneficios y de los riesgos que implica vivir en la cultura digital. Esto permite confirmar uno de nuestros puntos de partida: la necesidad de superar cualquier determinismo y posición dicotómica al momento de reflexionar sobre los medios digitales y las tecnologías en general.

En el tercer apartado nos ocupamos de analizar formas contemporáneas de la privacidad y la intimidad, junto con la percepción de los riesgos y el conocimiento de estrategias de resguardo en redes sociales por parte de adolescentes. Respecto de las discusiones entre los y las jóvenes respecto del *sexting*, replican dos tipos de discursos comunes sobre la práctica, particularmente frente a sus consecuencias indeseadas: quienes tienden a responsabilizar a la persona que envía su foto y quienes, en cambio, culpan a la persona que la difunde. Es notable cómo todos los varones de Ramalla y Formosa culparon a la víctima; en cambio, la totalidad de las mujeres entrevistadas (y los varones de Mendoza) tendieron a responsabilizar a la persona que difunde la foto. Como señala la investigadora Jessica Ringrose (Ringrose et al., 2013), el *sexting* no es una práctica neutral, sino que está formateada por la dinámica que el género imprime en los vínculos sociales. En este escenario, podemos hipotetizar que las jóvenes defienden al muchacho que en la situación dilemática planteada envía la foto porque se identifican con él; en efecto, generalmente son las mujeres quienes sufren las consecuencias indeseadas del *sexting*.

En relación con esto, a contramano de las opiniones que prefijan cierta ingenuidad respecto de la percepción de los riesgos potenciales de las prácticas en plataformas y redes sociales, mostramos que tanto adolescentes como NN suelen conocerlos. No solo pueden identificarlos espontáneamente y describirlos, sino que también tienen disponibles y utilizan una serie de estrategias de resguardo para conjurarlos. En el caso de los NN, la fuente de estos saberes es mayoritariamente la familia (al estilo: “no hablo

con desconocidos porque mis padres me dicen que es peligroso”); aunque también lo son las experiencias vividas por ellos y ellas mismas o por personas cercanas –familiares o pares–, algo que se repite en el caso de las y los jóvenes. Resulta relevante que, para sendos grupos, la escuela aparece un tanto desdibujada como espacio de formación específica sobre peligros y cuidados en Internet. Entonces, en línea con lo que observamos, NNA saben más de lo que aparentan, pero esos saberes no aparecen asociados con la posibilidad de una acción crítica, tarea que frecuentemente llevan a cabo las instituciones educativas; en su lugar, como vimos, el repliegue es sobre las familias y los pares.

Finalmente, frente a las posiciones que celebran la supuesta democratización de la creación por parte de una generación de prosumidores y las perspectivas críticas que advierten sobre la extracción de datos y la capitalización de toda actividad en redes y plataformas, terminamos el recorrido revisando prácticas de producción de NNA en medios digitales. Respecto de los NN, la ausencia de un teléfono propio o de acceso a Internet parece explicar que los procesos de producción estén menos extendidos y los de circulación, menos consolidados. Dado que las prácticas de creación suelen llevarse a cabo con dispositivos ajenos (de familiares directos), quedan supeditadas a la disponibilidad material de un artefacto. Como consecuencia de esto y en contra de las tendencias propias de la digitalización de la cultura visual, que tienden a asociar producción y circulación, es notable cómo para NN se trata de dos procesos diferenciados y escindidos: compartir en redes sociales no es el horizonte de la producción de videos o fotos; es mostrar imágenes almacenadas en el teléfono, desde la propia pantalla, a alguien cercano. Puede advertirse así la fuerte regulación familiar respecto de las prácticas de producción por parte de NN.

Respecto de estos mismos procesos, en el caso de las y los adolescentes cabe destacar que, ante la opción de trabajar con fotografías existentes (propias o ajenas) o producir una nueva en el

marco del taller, eligieron imágenes almacenadas en el teléfono o publicadas previamente en sus redes sociales. Los tópicos de las fotografías fueron transversales a las tres localidades, entre los que encontramos imágenes de paisajes y de actividades deportivas o culturales. En el primer caso, notamos ciertas similitudes formales y temáticas que nos condujeron a pensar en los cánones digitales y en los condicionamientos sociales que reviste la producción de imágenes. En el segundo, dado que se trató de pensar con ellos y ellas la posible viralización de la imagen, nos llamó la atención que hayan escogido fotos que visibilizaban sus intereses y actividades cotidianas, pero no destinadas a un público anónimo y masivo, sino a sus círculos más próximos: familiares, amigos y amigas.

Bibliografía

Apperley, Thomas (2010). *Gaming rhythms. Play and counterplay from the situated to the global*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.

Ardèvol, Elisenda y Gómez Cruz, Edgar (2012). Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual. En Yolanda Onghena y Alvise Vianello (comps.), *Políticas de conocimiento y dinámicas interculturales: acciones, innovaciones, transformaciones* (pp. 189-204). Barcelona: CIDOB.

Arias, Valentina (2023). *Mandar fotitos. Mujeres jóvenes, imagen y sexualidad en la era digital*. Villa María: EDUVIM (en prensa).

Attwood, Feona (2006). Sexed up: Theorizing the sexualization of culture. *Sexualities*, 9(1), 77-94. <https://doi.org/10.1177/1363460706053336>

Báez Ponce, Mariana y Estrada Lugo, Erin (2014). Miradas desde el humedal. Fotografía participativa con pescadoras y pescadores del sistema lagunar de Alvarado. *Culturales*, 2(1), 9-48.

Becerra, Martín (2021). Accesos TIC 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? <https://martinbecerra.wordpress.com/>

Benítez Larghi, Sebastián, Lemus, Magdalena y Welschinger, Nicolás (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 42(2), 86-92.

boyd, danah (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

Burrell, Jenna (2012). *Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*. Cambridge: MIT Press.

Calzado, Mercedes, Irisarri, Victoria y Manchego Cárdenas, Cristian (2021). Flujos y tramas de experiencias: Las noticias policiales desde las pantallas porteñas. En Mercedes Calzado y Susana Morale (comps.), *Atravesar las pantallas. Noticia policial, producción informativa y experiencias de la inseguridad* (pp. 205-240). Buenos Aires: Teseo.

Consalvo, Mia (2007). *Cheating. Gaining advantage in videogames*. Cambridge: MIT Press.

Crary, Jonathan (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.

Didi-Huberman, Georges (2010). *Atlas, ¿cómo llevar el mundo a cuestas?* Madrid: Museo Reina Sofía/TF Editores.

Duek, Carolina y Moguillansky, Marina (2023). Las infancias de la post pandemia: Una propuesta de investigación. *Intersecciones en comunicación*, 1(17). <https://doi.org/10.51385/ic.v1i17.174>

Dussel, Inés (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Myriam Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-214). Rosario: Homo Sapiens.

Dussel, Inés et al. (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe de investigación. Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, Inés y Benasayag, Ariel (2018). Digital media production outside the school: Youth knowledge and cultural participation in Argentina and Mexico. En Julian Sefton-Green y Ola Erstad (eds.), *Learning beyond the school* (pp. 133-150). Londres: Routledge.

Dussel, Inés y Trujillo Reyes, Blanca Flor (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178.

Dyer-Witheford, Nick y de Peuter, Greig (2009). *Games of empire. Global Capitalism and videogames*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Ferrante, Patricia y Dussel, Inés (2023). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la Educación*, Número especial, 165-186.

Fontcuberta, Joan (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Galimberti, Carlos y Segura, Ramiro (2015). ¿Fuera de lugar? (In) visibilidades, conflictos y usos del espacio público. En Chaves, Mariana y Segura, Ramiro (eds.), *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.

Gitelman, Lisa (2008). *Always already new: Media, history, and the data of culture*. Cambridge: MIT Press.

Hernández, María Celeste, Cingolani, Josefina y Chaves, Mariana (2015). Espacios con edades: El barrio y la pobreza desde los niños/as y jóvenes. En Chaves, Mariana y Segura, Ramiro (eds.), *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.

Hine, Christine (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, embodied and every day*. Nueva York: Bloomsbury Academic.

Jenkins, Henry (2009). *Fans Blogueros y videojuegos*. Barcelona: Paidós.

Lago Martínez, Silvia et al. (eds.) (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Rada Tilly: Del Gato Gris-Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani/Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Los Angeles: University of California Press.

Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lois, Carla (2015). El mapa, los mapas: Propuestas metodológicas para abordar la pluralidad y la inestabilidad de la imagen cartográfica. *Geograficando*, 11(1), 1-23. <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Geov11n01a02>

López Ordosgoitia, Rocío y Rodrigues, Antonio (2014). Los niños y el Internet: La nueva sociología de la infancia y el uso de métodos visuales. *Comunicando*, 3, 220-233.

Manovich, Lev (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Mcintyre, Alice (2003). Through the eyes of women: photovoice and participatory research as tools for reimagining place. *Gender, Place and Culture*, 10(1), 47-66.

Miller, Daniel (2016). *Why we post. How the World changed social media*. Londres: University College of London Press.

Miller, Toby (2018). *El trabajo cultural*. Barcelona: Gedisa.

Miller, Daniel et al. (2021). *El smartphone global. Más allá de una tecnología para jóvenes*. Londres: UCL Press.

Mirzoeff, Nicholas (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. México: Paidós.

Parente, Diego, Berti, Agustín y Celiz, Claudio (coords.) (2022). *Glosario de filosofía de la técnica*. Buenos Aires: La Cebra.

Paul, Pamela (2005). *Pornified: How pornography is transforming our lives, our relationships, and our families*. Nueva York: Macmillan.

Pink, Sarah y Ardèvol, Elisenda (2018). Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. En Carlos Scolari (ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Piracón, Jaime (2017). Prohibido Jugar. Análisis de las leyes de videojuegos de Chile y Colombia. *Lúdicamente*, 6(12).

Ringrose, Jessica et al. (2013). Teen girls, sexual double standards and “sexting”: Gendered value in digital image Exchange. *Feminist theory*, 14(3), pp.305-323.

Sadin, Éric (2021). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sandoval, Luis Ricardo (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-49). Buenos Aires: CLACSO-Montevideo: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales-Santiago de Chile: Universidad de Los Lagos.

Santos, Milton (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.

Sassen, Saskia (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.

Sfez, Lucien (2005). *Técnica e ideología. Un juego de poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sibilia, Paula (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Silverstone, Roger (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

Simondon, Gilbert (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.

Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

Stiegler, Bernard (2013). Escritura y farmacón. *Escritura e imagen*, 9, 325-337.

Stiegler, Bernard (2015). *Lo que hace que la vida merezca ser vivida. De la farmacología*. Madrid: Avarigani.

Touza, Sebastián (2020). La corporalidad de la atención y el deseo de dispositivos. En Andrés Tello (ed.), *Tecnología, política, y algoritmos en América Latina* (pp. 209-221). Viña del Mar: Cenaltes.

Triquell, Ximena (2020). Velita: De la memoria familiar a la memoria colectiva. En Juliana Enrico, Vanesa Garbero y Tamara Liponetzky (comps.), *Fotografía y Memoria: huellas del pasado, lecturas desde el presente* (pp. 149-157). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Turkle, Sherry (2019). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los Libros.

Van Dijck, José (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Venturini, Tommaso (2010). Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Public Understand of Science*, 19(3), 258-273.

Winocur, Rosalía (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.

Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de vigilancia*. Barcelona: Paidós.

Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años

Silvina Casablancas, Bettina Berlin, María Monserrat Pose, Gabriela Raynaudo, Andrea Attis Beltrán, Rosa Gamboa, Francisco Javier Cardozo y Alejandro Cota

Introducción¹

El presente estudio se propuso realizar un registro de época de las infancias actuales, específicamente de los niños y niñas de entre 9 y 12 años, como testimonio desde la investigación de lo que sucede en contexto social, cultural y de género en coordinadas situacionales específicas. El objetivo no fue llegar a generalizaciones que abarquen la totalidad de sujetos que incluye tal denominación, pero sí describir lo que sucede entre infancias, tecnologías y acciones de ciudadanía digital en términos de derechos en nuestro

¹ En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice la diversidad de género, que cumpla los criterios de accesibilidad, y a la vez que el uso reiterado de “/o”, “/a”, “los y las”, etcétera, no dificulte la lectura.

país, y considerando además la pandemia como hecho histórico que vinculó fuertemente a las infancias con las tecnologías y las redes sociodigitales.

Desde nuestra perspectiva, ambos procesos (infancias y ciudadanía) se entienden no como mera etapa evolutiva hacia el mundo adulto, sino como construcción en la acción real de ser niño o niña y tener derechos en relación a la ciudadanía digital en el presente. Asimismo, sostenemos que los modos en que las infancias transitan la cultura digital no reside únicamente en el uso directo de dispositivos, sino en el modo en que habitan la cultura, con sus proyecciones subjetivas, sus problemáticas y sus representaciones, y esto se concreta al poseer conectividad y dispositivos, pero también sin ellos, a través de usos parciales o compartidos en el entorno familiar.

El estudio del que damos cuenta en el presente informe tuvo una metodología de tipo cualitativa con perspectiva etnográfica, a través de cinco casos realizados en tres provincias de Argentina. Se realizó un estudio piloto de tipo exploratorio con dos fases: una fase exploratoria a través de un cuestionario digital y una fase de trabajo de campo presencial. Para el abordaje metodológico, se adoptó un enfoque lúdico, en el que se utilizó un dispositivo de diseño y creación propia del equipo investigador, como fueron los ELI (Encuentros lúdicos de indagación) que se detallan en el informe.

El total de sujetos relevados en el piloto es de 116 niños y niñas de entre 9 y 12 años de edad de diferentes ciudades de nuestro país: cincuenta y tres de los cuales fueron consultados/as a través de un formulario en línea, seis en el piloto de modalidad presencial y cincuenta y siete en la totalidad de todos los ELI del trabajo de campo presencial.

Se buscó de este modo aportar un material que contribuya a las decisiones y diseño de políticas públicas en torno a infancias y ciudadanía digital, dispositivos de divulgación y una material

específico con posibilidad para replicar lo realizado pero considerando los derechos de la infancias al juego y a la participación de manera voluntaria en la investigación.

Marco teórico

Algunos de los referentes que fundamentan esta investigación se detallan en los apartados siguientes, vinculando el contexto de la investigación, los posicionamientos de inicio en relación con infancias y la ciudadanía digital.

Ubicación del problema en el contexto argentino

En relación a la situación argentina, la edad en la que niños y niñas obtienen su primer dispositivo varía de familia en familia por diferentes razones, así como también el acompañamiento y la regulación sobre su utilización en soledad o compartiendo el dispositivo entre los integrantes de la familia. Pero, como señalamos, las prácticas y experiencias con tecnologías no radican en el contexto nacional solo con la adquisición personal de un celular, sino con diversos modos de habitar la cultura, que se consideraron en la organización de los casos que componen este trabajo.

Con respecto a los aspectos directamente vinculados con la tecnología digital, organismos e investigaciones nacionales e internacionales destacan que la presencia de dispositivos tecnológicos en los hogares y el uso en la población infantil está en aumento (Rideout y Robb, 2020). En Latinoamérica (Berrios, Buxarrais y Garcés, 2015; Álvarez-Cadena et al., 2020; Aristizábal-García, 2020) y en nuestro país (Waismana, Hidalgo y Rossia, 2018; Pedrouzo et al., 2020; Raynaudo, 2020; Sartori, Raynaudo y Peralta, en prensa), diversos estudios mostraron una tendencia de prácticas similares de tecnología en la infancia a la reportada en otras partes del mundo. Sin embargo, que exista la falta de dispositivos propios no

implica un desconocimiento sobre lo que sucede en los grupos de compañeros en línea ni una completa exclusión de la comunicación y contacto virtual por fuera de la escuela. Incluso, desde los márgenes, los niños y niñas sin dispositivos propios logran encontrar formas de mantenerse en contacto con otros a través de los dispositivos disponibles en el hogar. Por otra parte, la pandemia del COVID-19 no hizo sino potenciar esta hiperconexión y acelerar la plataformización de las relaciones humanas. A través de sistemas de mensajería instantánea, aplicaciones de videoconferencia, redes sociales y juegos en red, gran parte de la humanidad quedó conectada en la pandemia. Las barreras de lo espacial dejaron de ser un impedimento para el encuentro, la comunidad o el intercambio. En épocas de confinamiento, la web fue para muchos individuos la única forma de mantener los vínculos y los lazos sociales con personas ajenas al núcleo familiar (SAP, 2020).

Cabe aclarar también que la pandemia encontró a las infancias argentinas con un sistema educativo deteriorado y con uso alterado de los dispositivos entre los integrantes de la familia (UNICEF, 2022). De allí que las posibilidades de acceso y la relevancia de los contenidos disponibles puede ser un desafío aún por lograr en nuestro país. Los informes realizados en contexto de pandemia desde la situación argentina y en perspectiva latinoamericana dieron cuenta de que el deterioro en relación al sistema educativo que tenía larga data acentuó diferencias de acceso al saber en el transcurso de la pandemia (Puiggrós, 2020). A medida que los niños y niñas debieron aislarse en respuesta al COVID-19, las familias se vieron obligadas a volver a considerar determinadas creencias y posicionamientos sobre el tiempo de uso de pantallas para sus hijos. Y, de hecho, el consejo de los expertos sobre el tiempo de pantalla también ha cambiado en la era del coronavirus (SAP, 2020). En este contexto, de pospandemia, se hace necesario volver a pensar lo sucedido, lo creado, lo evidenciado en experiencias y reformular pautas y criterios para esta franja de edad específica.

También UNICEF plantea que el uso de dispositivos en la infancia trajo aparejado otros aspectos no considerados en las temáticas usuales de uso seguro de Internet y aplicaciones de uso frecuente: el del tiempo de exposición y alternancia con otras actividades requeridas para infancias saludables y cuidadas (UNICEF, 2021). Organizaciones locales han investigado los efectos de la pandemia en el sistema educativo en las voces y opiniones de docentes y alumnos. Los actores encuestados destacan la importancia de contar con conectividad y recursos para sostener no solamente la escolaridad, sino de poder construir conocimiento de manera significativa y de manera colaborativa entre pares (Chicos.net, 2022).

Una primera problemática asociada a la construcción de ciudadanía digital es la brecha digital. Ya no entendida solamente como acceso a dispositivos y conectividad, sino como aquella capacidad para dar cuenta a los desafíos, operar en redes y crear contenidos digitales para compartir. En palabras de Morduchowicz (2020):

El acceso es sin duda, el punto de partida. Sin él, solo los privilegiados económicamente podrán ser ciudadanos digitales. Pero el acceso no puede ser también el punto de llegada. Lo importante no es el acceso en sí mismo, sino lo que la persona es capaz de hacer a partir de él. En otras palabras, el desafío del siglo XXI es analizar de qué manera las personas –y especialmente los alumnos– utilizan las tecnologías para comprender el entorno digital, potenciar capacidades, incorporar nuevas competencias y crear nuevas oportunidades (p. 8).

Cultura y ciudadanía digital

La revolución tecnológica y al mismo tiempo mental (Baricco, 2019) que dio origen al mundo digital, a la Web 2.0 y a la profusa variedad de dispositivos y aplicaciones que inundaron el mercado habilitaron, entre otros cambios, nuevos canales para establecer y mantener relaciones sociales. De esta forma, surgieron nuevas

maneras de comunicarse y mantenerse en contacto con otras personas. Con el desarrollo de los dispositivos móviles, las horas de socialización en línea se extendieron hasta ocupar toda la jornada. Las personas pudieron habitar el espacio digital y estar conectadas junto a otras todo el tiempo. Con el avance de las tecnologías, se difuminaron los límites entre lo humano y lo digital, lo público y lo privado, lo presencial y lo virtual, y estas hibridaciones han dado lugar a la necesidad de considerar una nueva categoría de análisis: lo “onlife” (Floridi, 2015).

La tecnología digital ha cambiado el mundo y el mundo ha mutado en las prácticas digitales imperantes, a medida que aumenta el número de niños/as que se conectan en línea en todos los países, están cambiando cada vez más sus experiencias infantiles. Los niños y las niñas no solo están expuestos pasivamente, sino que también hacen usos propios de las tecnologías y ejercen la ciudadanía digital. La ciudadanía digital compone el conjunto de aptitudes, habilidades y capacidades que permiten acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar información y contenidos que circulan en los medios de comunicación, en redes sociales y en los espacios digitales en todos sus formatos. Desde que se empieza a utilizar Internet se ejerce la ciudadanía digital para: expresar una opinión, aprender, interactuar con otras personas, realizar trámites, participar, jugar, consumir productos, entretenernos, entre otros (SENAF, 2021).

Además, la noción de lo que significa ser ciudadano digital incluye perspectivas diversas. Desde una mirada amplia, Mossberger, Tolbert y McNeal (2008) entienden a la ciudadanía digital como la capacidad de participar en la sociedad en línea. Ser ciudadanos digitales requiere de una identidad digital, entendida como un proceso especialmente relevante en los niños y los jóvenes, dado que es la manera en la que se muestran en Internet. Esta manifestación está ligada a cómo se relacionan con los medios y al aprendizaje que tiene lugar cuando interactúan con ellos, pero

también la ciudadanía implica acceso, permanencia, tratamiento crítico de materiales disponibles, modos de acceder a la comunicación, cuidados de vinculación con otros/as y protección de datos personales, y posibilidades de tener habilidades para crear propios contenidos (Morduchowicz, 2020). El impulso digital de conexión, de uso, de prácticas y experiencias digitales implicó a familias y a escuelas a organizar ese contexto de uso de manera sana y educativa, dado que los más pequeños suelen ya ser usuarios habituales de la tecnología. Es por esto que resulta de interés, tanto para las escuelas como para las familias, establecer guías para que se desarrollen en los niños competencias ciudadanas cuando realizan acciones mediadas por la tecnología (Franco, 2021).

Discursos sobre infancias

Nos parece oportuno también referir a las infancias como constructo social, dado que referir a infancia es referir a miradas y percepciones presentes en el adulto formador. Frente a esto, Buckingham alerta: “¿Hasta qué punto podemos interpretar las representaciones culturales de la infancia como un reflejo de la realidad de la vida de los niños?” (2002, p. 45). Esta reflexión nos invita a discurrir por el discurso de la infancia entendida como construcción social representacional y ver más allá de ella.

Vinculando la concepción de infancias y la de ciudadanía y derechos, nos parece oportuno reconocer que las infancias son a la vez constructoras de conocimiento, de identidad y de cultura, no meros ejecutores o actores pasivos. Algunos autores plantean directamente la existencia de un cambio de paradigma de la infancia. En este sentido, detallan las siguientes ideas:

- La infancia es una construcción social –construida tanto para los niños como por ellos mismos– dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales.

Aunque la infancia es un hecho biológico, el modo de interpretarla es socialmente determinado.

- La infancia, como construcción social que es, se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe, pues, una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal, sino múltiples infancias y niños y niñas.
- Los niños y niñas son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en la de las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, y que contribuyen al aprendizaje como agentes que se basan en el saber experimental. Son, en definitiva, capaces de acción propia (tienen “agencia”).
- Vale la pena estudiar de por sí las relaciones sociales y las culturas de la niñez.
- Los niños y las niñas tienen voz propia y esa debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia.
- “Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción sociales y no son mero coste o carga.” (Moss, Dahlberg y Pence, 2005, pp. 85-87).

Para tratar a los agentes educativos y su vínculo con la infancia, no basta con problematizar a la institución escolar como espacio de aprendizajes infantiles. Los medios digitales existen hoy más que nunca, precisamente, mediando los discursos sobre la infancia y a la vez formando parte de la subjetividad infantil en la era digital. La presencia de los medios electrónicos tienen incidencia en los

cambios, en la representaciones de niños y niñas de la sociedad actual, puesto que se encuentran en el imaginario social y en los medios visiones muchas veces encontradas de pensar la infancia y en contraste a la idea fatalista de la “muerte de la infancia” que otros autores han anunciado (Postman, 1999; Kincheloe y Steinberg, 2000). Cabe una interrogación acerca de cuál es la infancia que en realidad “ha muerto”. En ese sentido, lo investigado desde el proyecto daría cuenta de otras formas de experimentar socialmente la infancia luego de la pandemia.

Como se ha señalado, además de comprender que el aprendizaje logrado en esta etapa y las experiencias van más allá del contexto escolar, la socialización en línea genera aprendizajes, saberes, prácticas en solitario, con otros/as y contacto cercanos (a un “clic” de distancia de un personaje “famoso” por sus habilidades deportivas, artísticas o simplemente por mostrar su vida en la web). Es por ese motivo que la indagación no contempla únicamente la vida escolar, sino también otros agentes sociales nucleadores de infancias, como son los Consejos de infancias.

Objetivos y preguntas de investigación

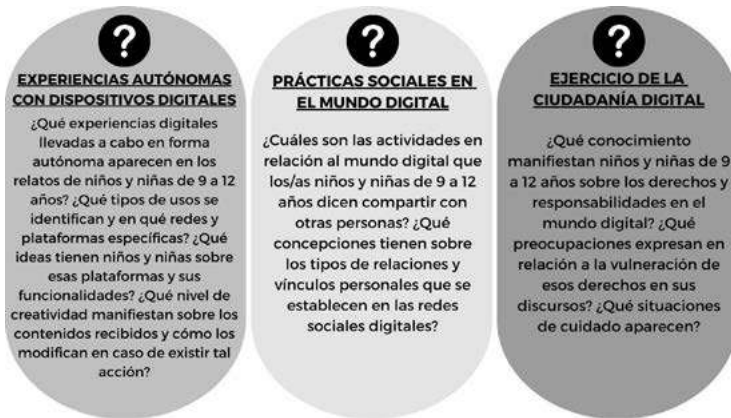
Para aproximarnos a la temática, elaboramos una serie de objetivos e interrogantes que atravesaran el foco indagatorio y dieran posibles respuestas durante el proceso de la investigación.

El objetivo general de la investigación apunta a comprender las prácticas digitales y las valoraciones sobre la socialización en pantallas de niños y niñas de entre 9 y 12 años que participan en diversas modalidades en la cultura digital. Es por eso que la pregunta principal de investigación es: ¿Qué experiencias construyen y qué prácticas digitales realizan en torno a la ciudadanía digital niños y niñas en la franja etaria de 9 a 12 años en diferentes provincias de nuestro país?

Dimensiones de análisis

De allí se desprenden nuevos interrogantes que corresponden a tres dimensiones analíticas:

Figura 1. Gráfico que ilustra las dimensiones e interrogantes



Fuente: Elaboración propia.

Experiencias autónomas con dispositivos digitales

Partimos de entender la experiencia acorde a lo planteado por Sandra Carli (2003), quien aporta: “La experiencia constituye todo aquello vivido por el sujeto, y lo que le permite constituirse como sujeto social”. Pero en el caso de la infancia, existe entramada en los discursos sobre ella, y estos, a su vez, constituyen representaciones discursivas, elaboraciones desde el mundo adulto y desde su visión sobre la niñez, cuestión que tratamos de sortear en la pregunta realizada de manera directa a niños y niñas de las edades comprendidas en el trabajo de campo.

También nos basamos en la conceptualización de la experiencia como la describe Jorge Larrosa (2009), en tanto lo que le acontece a un sujeto en particular, no *lo que pasa*, sino *lo que le pasa* a esa persona. Intentamos registrar en voces y materiales de autoría de niños y niñas cómo viven la experiencia digital vinculada con otro concepto que parece esclarecedor desde la infancia: el grado de autonomía para su uso. En estudios anteriores (Casablancas, 2018), constatamos que el dispositivo por excelencia que configura identidad es el celular, aunque el estudio citado remitía en ese momento a la adolescencia, podemos vincular con la investigación en curso también al celular y sus experiencias de uso autónomo. La autonomía en torno a las experiencias digitales refiere a un espacio de negociación con el adulto (PENT FLACSO e ISFD n° 108, 2015).

Las redes sociales constituyen un modo particular de habitar el espacio de autonomía en las experiencias digitales, independientemente de que se realicen en soledad o no, pero sobre todo de manera autónoma, es decir sin la asistencia de otras personas.

Prácticas sociales en el mundo digital

Esta dimensión refiere a aquellos usos sociales de las tecnologías y su redes frecuentadas. Vinculando los usos, nos referimos, como en investigaciones que nos han precedido, “al autorreporte de la frecuencia con que niños y adolescentes han realizado un conjunto de actividades relacionadas con información, aprendizaje, sociabilidad, comunicación, creatividad, ciudadanía y comunidad en los últimos tres meses” (Cabello et al., 2018, p. 305).

En nuestro caso, las prácticas y usos considerados en esta dimensión se consideran en relación con otras personas. Las prácticas pueden ser en torno a las redes sociales o a los juegos referidos, entendiendo que el juego es la acción fundamental en torno a la dimensión de las prácticas digitales. Con quién juegan, se comunican

y realizan actividades digitales niños y niñas y en qué espacios lo hacen serán el nodo central de esta dimensión.

Ejercicio de la ciudadanía digital

Atendiendo a las propias manifestaciones de niños y niñas, la dimensión intenta relevar aquellos aspectos en los que se evidencian cuestiones relativas al derecho a la conectividad, reflejos o no de la brecha digital, así como también los cuidados en los espacio digitales de menores y a modalidades de usos en términos de derechos ciudadanos. Roxana Morduchowicz (2020) nos ayuda a desentrañar cuestiones vinculadas al concepto mismo de ciudadano digital:

Ciudadano digital es quien comprende el funcionamiento y los principios que rigen el entorno digital, analiza el lugar y papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, evalúa su incidencia en la vida cotidiana, entiende su rol en la construcción del conocimiento y las sabe utilizar para la participación. Ciudadano digital es quien cuenta con la habilidad para navegar en contextos digitales complejos y comprender sus implicancias sociales, económicas, políticas, educativas y laborales. [...] La ciudadanía digital supone un conjunto de competencias que permite a las personas acceder, comprender, analizar y utilizar el entorno digital, de manera crítica, ética y creativa (p. 7).

La propuesta pretende indagar cómo se comunican, juegan, crean contenidos, reconocen y generan ellas y ellos mismas/os situaciones de cuidado en el medio digital y también a través de qué redes y recursos digitales ejercen la ciudadanía digital. Además, se pretende evidenciar y analizar perfiles de uso de tecnología en función de grupos etarios. De esta manera, se espera no solo confeccionar un registro de época, sino además adquirir conocimiento relevante para poder orientar intervenciones educativas y de políticas públicas en torno a la construcción de ciudadanía digital.

Diseño metodológico

Para abordar la temática que focaliza la investigación, los interrogantes planteados, debíamos asumir posicionamientos de inicio que orientaran tanto metodológicamente como éticamente todo el proceso.

Posicionamiento asumido

Para poder investigar el fenómeno de ciudadanía digital en las experiencias infantiles, se planteó un estudio de tipo exploratorio descriptivo. La opción metodológica fue de tipo cualitativa con perspectiva etnográfica. Entendemos que dado que el objeto de indagación se centró en la comprensión de los procesos mediante los cuales se produce la realidad social a considerar, el diseño de la investigación es de tipo emergente con espacio para la aparición de cuestiones no planificadas desde un inicio (Strauss y Corbin, 2002). Para la teoría fundamentada, este diseño de análisis cualitativo se orienta hacia la comprensión del objeto de estudio considerando los significados y contextos donde surge la interacción. De este modo, se pretende construir conocimiento sin ofrecer explicaciones causales y genéricas, sino profundizando y generalizando acerca de por qué la vida social se percibe y experimenta como ocurre (Carr y Kemmis, 1986). En ese sentido, el estudio buscó recuperar microexperiencias sobre prácticas digitales infantiles sin mediaciones, a través de la voz directa de los propios protagonistas. En palabras de Duek (2014, p. 46), “la identificación de la palabra de los informantes como una puerta de entrada a su universo de construcciones, representaciones y deseos”. El propósito es tornar valiosa la mirada, la experiencia de los niños y niñas como actores privilegiados en sus experiencias, prácticas y aprendizajes. Legitimar su voz de manera directa y su reflexión sobre lo experimentado resulta imprescindible para comprender mejor,

desde una perspectiva etnográfica, los significados atribuidos a la propia experiencia, y para “documentar aquello no documentado” (Rockwell, 2009). Nos interesaban sus modos de valorar, significar y experimentar en redes, con dispositivos y también escuchando sus pedidos al mundo adulto; la etnografía nos proporcionó herramientas de construcción para el abordaje en el trabajo en el campo.

El trabajo etnográfico inspirado en este movimiento se basa en la teoría interaccionista simbólica. Los interaccionistas simbólicos se preocupan por los significados subjetivos y las experiencias de los individuos (Hitchcock & Hughes, 1995). El énfasis aquí está en el uso e interpretación de los símbolos por parte de los seres humanos y en la vida social construida “generando significados y haciendo interpretaciones dentro de pequeños grupos sociales”. (Jeffrey y Troman, 2002, p. 2).

Esta instancia significa un paso muy importante al entender a las y los sujetos infantiles como propia fuente de información y no ya desde las representaciones evocativas desde la voz de los adultos, sino desde ellos mismos a partir de una escucha etnográfica (Roberts, en Jenks, 2001). Basándonos también en posicionamientos poscoloniales (Liebel, 2020) y no paternalistas sobre las infancias dignas, nos fundamentamos en argumentos que la posicionan como protagonistas. Alejándonos de posicionamientos adulto-céntricos, buscamos conocer infancias reconociendo derechos y validez de sus palabras y experiencias. Acorde a lo expresado por Fargas Malet,

[c]on el surgimiento de los “nuevos estudios sociales de la infancia” (James et al., 1998) y el discurso de los derechos (Convenciones de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989; Children’s Act, 2004), los niños ahora son vistos como actores sociales que son “expertos” en sus propias vidas (Kellett y Ding, 2004; Mauthner, 1997). Este nuevo enfoque ha supuesto un cambio metodológico, que ha supuesto la aparición de nuevas metodologías de investigación

“participativas”, la adaptación de métodos más tradicionales, como la observación y los cuestionarios (Punch, 2002a) (Fargas-Malet et al., 2010, p. 175).

Consentimiento, transparencia y retribución

Situar a los niños y niñas desde la lógica de derechos y como sujetos con habilidades ciudadanas nos motivó a pensar en un consentimiento en primera persona para consultarles de manera individual si deseaban participar de la investigación y si estaban de acuerdo con que los filmáramos y tomáramos fotografías, garantizando el anonimato de opiniones, la no publicación de imágenes personales y vinculáramos los registros únicamente al proceso requerido del equipo de investigación. Los consentimientos de los protagonistas de los casos parecían instalar un nuevo rol de los sujetos del caso, un modo de pensar y actuar en consecuencia en la investigación con infancias.

Otra temática a discutir fue algún tipo de reconocimiento a las entidades participantes y a los chicos y las chicas que conformaban los casos, cuestiones tratadas por otros equipos de investigación con implicación de infancias:

Cree y otros (2002) decidieron no pagar ni dar vales a los participantes en su investigación, sino ofrecerles un paquete de papel y bolígrafos en señal de agradecimiento. En contraste, Bushin (2007) decidió dar un vale de agradecimiento a los niños, pero solo les informó sobre el vale durante las entrevistas con ellos, en lugar de antes de participar en la investigación, ya que eso podría haber actuado como un incentivo (Fargas-Malet et al., 2010, p. 181).

Con el equipo de investigación acordamos que cada participante tuviera simbólicamente una retribución y, dependiendo de la institución en cuestión, llevamos una merienda para

compartir, materiales de librería y un certificado de participación en la investigación.

Por último, consideramos que el estudio de caso permite dar cuenta de particularidades que los casos explicitados más adelante podrían aportar. Stake (1999) expone que de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular, un caso que tiene especial interés en sí mismo, y que Walker y McDonald (1977, en Guba y Lincoln, 1985) lo consideran como “el examen de un ejemplo en acción”. La selección de las estrategias y técnicas de recogida de información dan cuenta de esa complejidad en la acción.

Metodología lúdica

Un interrogante posterior que se desprendió del posicionamiento metodológico fue *cómo* llevar a cabo la metodología, es decir, *cómo* operativizar el abordaje en relación con las infancias. En este contexto situacional y para el desarrollo del trabajo de campo con niños y niñas, se considera oportuno una aproximación basada en la utilización de la metodología lúdica, con un enfoque ético (Montoya, 2018), considerando la premisa de que el juego es una forma natural de aprendizaje y expresión para infancias, y los cuidados o atenciones que debíamos tener para investigar con ellos y ella.

“Comprender, entonces, una investigación e intervención desde estos parámetros complejos de reflexión y participación de los niños y niñas con los que trabajamos en sus procesos de convivencia, requiere también nuevas formas de acercarnos con metodologías y con éticas atingentes. Para ello, debemos tener en cuenta particularidades psicoevolutivas, pero también las de género, socioculturales y de convivencia” (Gómez Fernández, 2016, p. 3).

Siguiendo a Farías y Sánchez Criado (2023), en el seminario “La invención etnográfica: el arte de hacer preguntas relevantes”, resulta oportuno el encuadre que allí se desarrolla acerca de

la indagación etnográfica lúdica, ya que nos permite encuadrar nuestra metodología, aunque su propuesta no esté pensada específicamente para la investigación con infancias. Nos interesa el abordaje que proponen acerca de la producción, diseño y testeo de juegos como formas de generar condiciones para la práctica etnográfica. Los autores plantean que los juegos emergen como espacios relevantes para la experimentación antropológica, donde el juego es incorporado como dispositivo de campo, o maneras de generar relaciones de campo, además de asumir su potencial pedagógico y de investigación.

En esta investigación, planteamos la utilización de una metodología de tipo lúdica que consideramos fomenta la participación activa de los participantes, promoviendo el uso de juegos y actividades interactivas como herramientas de recolección de datos, tomando distancia de otras herramientas de recolección de datos tradicionales y pensadas para investigar con adultos, como *focus group*, entrevistas, encuestas, etc. Desde otros trabajos (Fernández, 2015), se señalan como alentadoras las metodologías participativas de indagación y el rol de las personas facilitadoras de investigación en ese proceso. Estos fueron los parámetros a definir, construir y diseñar en la propuesta lúdica específica en los que denominamos ELI (encuentros lúdicos de indagación).

Los ELI

En primer lugar, diseñamos y planificamos lo que denominamos “encuentros lúdicos de indagación”. Estos ELI resultan reuniones de tono informal, de entre 6 y 12 niños y niñas, donde, a través del juego, las infancias participantes expresan sus ideas y experiencias en torno a las prácticas digitales y la socialización en pantallas. En los encuentros se busca generar un entorno propicio para el intercambio y se proponen diferentes dinámicas de juegos para estimular la participación activa y la conversación espontánea.

Además, se fomenta la colaboración entre los participantes y se propicia la construcción social de conocimientos a través del intercambio de opiniones y el enriquecimiento mutuo.

Los ELI se organizaron en dos perfiles institucionales distintos: los Consejos de infancia y las escuelas. Ambos perfiles resultaron pertinentes para la investigación ya que nuclean a las infancias y facilitan la recolección de datos. La entrada al campo implicó un primer proceso de selección de instituciones y negociación para la organización de los encuentros. Las escuelas y asociaciones se encargaban de gestionar las autorizaciones familiares y de habilitar un espacio y tiempo para la realización de los ELI. Además de la autorización familiar e institucional, ideamos una forma de solicitar el consentimiento de los menores a través de un documento de consentimiento en primera persona, que presentamos al principio de cada ELI para que las niñas participantes lo completaran y firmaran.

El consentimiento firmado por las infancias participantes rompe de algún modo el registro habitual de información con chicos y chicas, ya que parte de considerarlos como sujetos de derecho. Asimismo, nos ofrece una importante posibilidad de conocer a cada sujeto, ya que nos permite observar su acceso o no a la lecto-escritura, a sus habilidades de comprensión lectora y a su acceso a las tecnologías a través de los aparatos de los que disponen en el hogar. Además, es coherente con nuestro posicionamiento en tanto considera a los niños y niñas actores y partícipes en la toma de decisiones. En el momento de completar el consentimiento, pudimos observar en algunos de los casos que a muchos niños y niñas les faltaban destrezas de escritura y lectura. Cuando nos encontramos con esas dificultades, las investigadoras intervinimos leyendo lo que decía el documento y mostrándoles dónde completar sus nombres.

Una vez firmado el consentimiento, se realizan las dinámicas lúdicas que permiten a los chicos y chicas participantes exponer,

pero también compartir sus habilidades sobre la creación de contenidos, el reconocimiento y generación de situaciones de cuidado en el entorno digital, así como la exploración y utilización de diversas redes y recursos de su interés. Estas actividades se llevan a cabo de manera individual o en pequeños grupos, permitiendo a los participantes explorar e intercambiar sus conocimientos y destrezas digitales.

Cabe aclarar que los ELI están basados en un diseño flexible, que se va adaptando en función no solo de los grupos tal como se describen en las negociaciones previas, sino además de los emergentes de cada encuentro. Asimismo, cada ELI fue retroalimentando al siguiente, ya que cada encuentro concluía con un espacio de consulta a los y las participantes, en el que se permitía que niños y niñas opinaran sobre los juegos realizados y ofrecieran sugerencias para la organización del siguiente encuentro, a realizarse con otros chicos y chicas. A su vez, el equipo de investigación tenía un espacio de reflexión al cierre de cada encuentro en donde se registraban las fortalezas y debilidades encontradas para mejorar los siguientes encuentros, donde también se valoraba nuestro rol como investigadoras y facilitadoras.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se planificaron fueron el consentimiento escrito y los juegos que componían la caja lúdica, que se combinaban y adaptaban según las características contextuales de cada encuentro. Asimismo, los ELI finalizaban con la propuesta de realizar un manifiesto infantil sobre ciudadanía digital y con un espacio de reflexión sobre la dinámica, en donde se escuchaba la opinión de las infancias sobre la metodología y se tenían en cuenta sus sugerencias para retroalimentar el próximo encuentro lúdico. Durante el ELI, se tomaban registros en audios, filmaciones y fotografías

también. En algunos de los encuentros se realizaron dibujos que también operaron como registros de evidencias.

Caja lúdica en contexto

Los juegos que componen la caja lúdica se concibieron como orientadores y dinámicos, es decir que aceptan diferentes variaciones y adaptaciones contextuales en función de la cantidad de niños y niñas, sus edades, sus intereses y conocimientos previos, así como también el tipo de institución en que se desarrollan (escuelas, asociaciones civiles, clubes, etc.). Han sido diseñados para jugarse en grupos de entre ocho y doce participantes, y tienen el objetivo de disparar conversaciones e intercambios entre las infancias, y entre participantes e investigadoras. Es importante recordar que este diseño responde a los objetivos de esta investigación, que se propuso relevar experiencias autónomas con tecnologías digitales, prácticas sociales mediadas por tecnologías y aspectos del ejercicio de la ciudadanía digital por parte de niños y niñas de entre 9 y 12 años.

Ofrecen propuestas variadas que involucran lo verbal, lo escrito, dibujado, pero también el movimiento corporal, la actuación para cubrir diferentes lenguajes y fomentar la expresión de las infancias en torno a las temáticas propuestas. La diversidad de ofertas lúdicas aporta dinamismo y crea un ambiente propicio para el disfrute de las niñas que participan, respetando su derecho al juego. Se trata de juegos no competitivos, y la mayoría implica la preparación de algunos recursos de apoyo imprimibles. Son juegos que dependen exclusivamente de lo que cada grupo de participantes va proponiendo y permiten armar encuentros muy diversos en función de los conocimientos e intereses de los niños y niñas involucrados.

Los ELI suponen la participación de personas dinamizadoras que cumplen el rol de explicar el juego, ordenarlo y adaptarlo en

función de los emergentes de la conversación para enriquecer los intercambios que luego sirven de insumo para la investigación. Es conveniente que las personas dinamizadoras trabajen en duplas o tríos para poder atender a la alta demanda de mantener el dinamismo del juego y la conversación, al tiempo que se toman los registros y se van proponiendo preguntas que invitan a desplegar nuevos detalles y a comprender en profundidad las afirmaciones de niños y niñas. Esto implica que estas personas necesitan una doble pericia: por un lado, actuar de dinamizadores de las secuencias lúdicas, y por otro, contemplar lo que sucede desde una mirada investigadora.

Un aprendizaje que hemos obtenido en el desarrollo de los ELI es utilizar un micrófono de juguete para ordenar el turno de habla de los niños y niñas. Es importante destacar que el micrófono no cumple la función aquí de potenciar el volumen de la voz, sino simplemente de señalar la persona que habla y a la que hay que atender hasta que el micrófono circula y es entregado a otro niño o niña. En este sentido, actúa de organizador de la palabra. Otro aprendizaje valioso es utilizar etiquetas autoadhesivas en donde niños y niñas escriban sus nombres y los adhieran a sus ropas. Este detalle es importante para poder llamar a los y las participantes, incluyendo a las investigadoras, por su nombre, creando de esta manera un clima de cercanía, teniendo en cuenta que las investigadoras no los conocen previamente. Para facilitar el registro, conviene además nombrarlos por su nombre en la pregunta, ya que muchas veces en las grabaciones audiovisuales quedan fuera de cámara y no es posible identificar con certeza su voz.

Si bien los juegos están pensados para disparar conversaciones en torno a la ciudadanía digital, también se adaptan a otras temáticas, y de hecho, las dinamizadoras proponen otros temas que no resultan de interés para el relevo de datos, puesto que el equipo busca en todo momento no perder de vista el derecho al juego de las infancias participantes. Por lo tanto, la prioridad es

siempre lograr un encuentro ameno, en donde niños y niñas puedan expresarse, participar y desarrollar su potencial lúdico. En este sentido, cuidamos que los encuentros no sean simplemente *focus groups*, sino que no se pierda de vista el interés y la motivación de las infancias.

Por otra parte, los juegos siempre aportan un espacio para la intervención libre de los niños y niñas participantes. De esta manera, además de los disparadores propuestos por las investigadoras, se ofrecen cartas en blanco que fomenten la creación menos pautada. Los niños y niñas tienen un espacio para cocrear el juego, aportando una pieza completamente creada por ellos. Asimismo, la voz de las infancias tiene un lugar al final del ELI para realizar sugerencias que retroalimenten el próximo encuentro. El objetivo es correr a los niños del único rol de “sujetos investigados” y permitirles un lugar en el diseño de la investigación.

Trabajo de campo

Para organizar el trabajo de campo, fuimos en búsqueda de las infancias y sabíamos que eso implicaba *atravesar* diversas instituciones. Al inicio, tuvimos en cuenta tanto escuelas primarias públicas como privadas, así como también organizaciones sociales, como los Consejos de Infancias.² Descubrimos en esa búsqueda que algunas instituciones eran facilitadoras y otras más complejas, que requerían justificar el acceso de la investigación a través de la inclusión en alguno de los proyectos institucionales en marcha, cuya

² El programa de los “Consejos de infancias” funciona mediante la creación de consejos barriales integrados por niños y niñas, quienes son seleccionados por sus pares para representarlos. Estos Consejos se reúnen una vez por semana para discutir temas relacionados con la vida en su barrio, como parques, espacios públicos, seguridad vial y educación. En estos encuentros, los niños y niñas comparten sus ideas, preocupaciones y propuestas, las cuales son tomadas en cuenta por las autoridades locales para su implementación en la medida de lo posible.

concreción hubiera implicado un intercambio a lo largo del tiempo que no se adecuaba con los del proyecto, de manera que tuvimos que descartar esa institución. El muestreo fue incidental o por conveniencia y los participantes fueron niños y niñas de entre 9 y 12 años pertenecientes a diferentes ciudades de tres provincias de nuestro país: Buenos Aires (partido de Lomas de Zamora y partido de Moreno), Neuquén (San Martín de los Andes) y Santa Fe (Rosario).

Justificación de la selección de casos

Uno de los objetivos planteados para la recolección de datos refería a cubrir una diversidad de regiones (para que no quedara concentrado todo el proceso de investigación en Buenos Aires), también abarcar diferentes edades, género y sectores sociales, a fin de establecer vínculos posibles entre diferentes prácticas digitales con tendencias culturales vinculadas a la ciudadanía digital.

Con base en la composición territorial del equipo investigador, buscamos referentes territoriales que posibilitaran al realización de la investigación en diferentes ciudades que comprenden tres provincias: Buenos Aires, Santa Fe y Neuquén. Los lugares seleccionados para llevar a cabo el trabajo de campo estuvieron relacionados también con la conformación del equipo de investigación. Contar con un referente territorial en cada región nos facilitó la entrada al campo en un proyecto que debía desarrollarse en un tiempo acotado. Por otra parte, facilitó la contextualización de los casos, puesto que los contextos en donde se desarrollaron eran familiares para los referentes territoriales.

Tanto en la provincia de Buenos Aires como en Neuquén, seleccionamos dos casos en cada provincia, que aportaran evidencias representativas de heterogeneidad de sectores sociales. Para ello,

elegimos una escuela en el centro de Lomas de Zamora,³ con matrícula de sector socioeconómico medio, y un Consejo de niñas y niños en la localidad de Moreno, que corresponde a sectores más vulnerados en sus derechos y posibilidades materiales. El escenario indagador se repitió en la ciudad de San Martín de los Andes, provincia de Neuquén. Allí también el trabajo de campo se llevó a cabo en un colegio y en un Consejo de niños y niñas, cuyas diferencias socioeconómicas seguían un patrón similar al de Buenos Aires.

En Santa Fe, se trabajó en la ciudad de Rosario.⁴ Allí el muestreo incluyó una escuela de sectores socioeconómicos desfavorecidos que, a nuestro parecer, podía ofrecer variedad respecto de las otras dos escuelas seleccionadas en las otras zonas. Nos quedó pendiente el desarrollo del caso en otra escuela que por cuestiones temporales no alcanzamos a cubrir en esta primera etapa del proyecto.

En todos los casos, se buscó la paridad de género; aunque fue un parámetro de acción a buscar, no siempre se logró el porcentaje equitativo, pero sí la presencia de ambos géneros en los encuentros lúdicos de investigación. En los consejos, los niños y niñas tenían edades diversas dentro de la franja etaria seleccionada (9 a 12 años). En las escuelas, hubo diferentes situaciones en relación a las edades. En Lomas de Zamora, las autoridades permitieron que trabajáramos con un grupo de niños y niñas pertenecientes a distintos grados, con lo cual el grupo resultaba heterogéneo en edades.

³ Lomas de Zamora es una localidad ubicada en la zona sudoeste del Gran Buenos Aires, dentro del partido homónimo, a 17 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La zona céntrica incluye el barrio de "Las Lomitas", que en la última década ha pasado por un *boom* inmobiliario y un proceso de gentrificación que la convirtieron en un área con un importante centro comercial y varias torres de departamentos

⁴ La ciudad de Rosario está ubicada en el sudeste de la provincia de Santa Fe, Argentina, cabecera del departamento homónimo. Es una ciudad con un amplio reconocimiento a nivel nacional e internacional sobre sus políticas públicas relacionadas a gobernabilidad y participación ciudadana, así como en relación a la innovación en el desarrollo de dispositivos de políticas para niños, niñas y adolescentes.

En Rosario, en cambio, nos pidieron que el encuentro abarcara todo un curso dentro de la escuela, con niños y niñas de entre 9 y 10 años, por lo tanto las edades fueron más homogéneas allí. En la Escuela de San Martín de los Andes, se constituyó un grupo seleccionado por la institución compuesto por niñas y niños de edades comprendidas entre los 11 y 12 años

Figura 2. Perfiles de los sujetos de investigación de cada caso

Caso	Institución	Cantidad de niñas	Cantidad de niños	Edades	Nivel de lectoescritura
1. Lomas de Zamora	Escuela	5	4	entre 9 y 12 años	Sin dificultad.
2. Moreno	Consejo de infancias	4	6	entre 9 y 12 años	Solo dos o tres necesitaron ayuda para comprender el consentimiento y firmarlo.
3. Rosario	Escuela	9	9	9 años	Alrededor de cinco o seis requirieron ayuda para firmar el consentimiento.
4. San Martín de los Andes	Escuela	5	2	11 y 12 años	Un niño mostró dificultades en la lectura y, por lo tanto, su participación fue oral.
5. San Martín de los Andes	Consejo de infancias	12	3	9 y 10 años	Solo tres de los participantes lograron expresarse con fluidez en forma escrita. Se los ayudó para firmar el consentimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Proyecto piloto

Antes de dar inicio formal a la investigación, consideramos que requería un estudio exploratorio previo enmarcado en varias instancias.

Una fase en que se diseñó un formulario en línea, que distribuimos entre los contactos cercanos al equipo de investigación. El objetivo de esta primera exploración tenía que ver con una aproximación temática a la cultura infantil y sus consumos culturales,

en redes, *youtubers*, famosos, “empaparnos de cercanía”. Aunque teníamos conocimiento de que eran niños y niñas de clase media, esta primera exploración nos daba pistas desde dónde comenzar a aproximarnos a sus consumos. Formarnos como equipo antes de iniciar las acciones contemplaba acercarnos a la realidad a investigar no solo a través de las lecturas y materiales teóricos, sino también de manera directa en esta primera indagación.

También realizamos un piloto presencial, que nos permitió poner a prueba la caja lúdica que estábamos armando como parte del diseño metodológico, y además:

- Conocernos a nosotras como investigadoras en dinámicas lúdicas de intervención con infancias.
- Explorar los modos de registro apropiados, no invasivos pero rigurosos.
- Evaluar la duración posible y óptima de cada encuentro.
- Escuchar las opiniones de los chicos y chicas participantes en relación a cómo mejorar el ELI.

El piloto presencial de la investigación “Prácticas y experiencias en la construcción de ciudadanía digital de niños y niñas de entre 9 y 12 años” se realizó un sábado por la tarde, en la provincia de Buenos Aires, en la localidad de Castelar, zona Oeste, el 18 de febrero de 2023. Participaron tres niñas y tres niños de entre 10 y 11 años, que formaban parte de un mismo grado, en una escuela privada laica de nivel socioeconómico medio, ubicada en el centro de la localidad. La selección obedeció a fines operativos, por conocidos en el grupo de familiar, para poder comenzar con un estudio exploratorio real, que diera cuenta si el modo lúdico y el diseño del ELI eran factibles como modalidad indagadora, si requería ajustes o nuestro propio rol como dinamizadoras necesitaba revisiones de actuación en el campo.

Registros utilizados

El encuentro se registró de modo escrito, en fotografías, videos y audios. En esa oportunidad, éramos tres investigadoras más tres personas allegadas que colaboraban en el registro escrito y visual, pero sin intervención directa en la escena del ELI.

Además de obtener la autorización de las familias, los niños y niñas completaron en formato papel un breve documento escrito de consentimiento que le solicitaba a cada uno y una su aprobación y consentimiento en la participación en el proyecto.

Resultados parciales obtenidos y ajuste del proyecto

Principales conclusiones del sondeo realizado

El celular parece ser un dispositivo común en los hogares de los encuestados, con mayor incidencia que las computadoras.

Las plataformas más utilizadas por los encuestados son: YouTube (18,9 %), TikTok (18,9 %), plataformas de juegos (18 %), Netflix (7,4 %), Instagram (6,6 %), WhatsApp (6,6 %) y Disney+ (4,1 %). Entre los juegos más mencionados, se destacan *Roblox* y *Minecraft*.

Entre los contenidos más explorados por los niños y niñas con el objetivo de aprender se destacan:

- Manualidades (16 %), tales como origami, elaboración de *slime*, pintura.
- Temas específicos de interés de los entrevistados (14 %), sobre todo relativos a Ciencias Naturales.
- Temas de investigación propuestos por el colegio (12 %).
- Tecnología (10 %), como edición de video o programación.
- Consejos para la vida (10 %), tales como solidaridad, aceptación de las diferencias, confianza en uno mismo.
- Cocina (10 %).

- Idiomas (10 %), a través de videos y aplicaciones como Duolingo.
- Dibujo (4 %).
- Canciones (4 %).

Los cuidados que los encuestados destacaron al navegar por Internet se mencionaron:

- Cuidado al contactarse con extraños (33,3 %).
- Necesidad de resguardar la privacidad (31,6 %).
- Posibilidad de encontrar contenido inapropiado (10,5 %).
- Necesidad de supervisión adulta (8,8 %).
- Peligro de descargar algún virus (5,3 %).

La mayoría de los niños y niñas cuidan no compartir su nombre completo en las redes, ni fotos y videos de manera pública.

Principales conclusiones del piloto presencial

El piloto permitió arribar a las siguientes conclusiones sobre la dinámica lúdica de los ELI:

- Comprender que la caja de herramientas lúdicas debe utilizarse como una secuencia de juegos con determinada progresión, no sueltos o de uso al azar. Algunos podrían denominarse rompehielos, otros de reflexión, otros de ingenio y producción con contenidos afines a la investigación. Los niños y niñas sugieren utilizar rompehielos antes de los juegos que involucran compartir experiencias personales para crear una atmósfera de cercanía y confianza.
- Realizar ajustes en el desarrollo de los juegos. Por ejemplo, en cartas sociodigitales la respuesta de cada uno/a le quita ritmo y lo asemeja a un *focus group*. Sería mejor que cada

uno hablase de su carta o se preguntase en general, sin esperar respuesta de todo el grupo.

- Otorgar premios al final como conclusión de todo el encuentro y no en cada juego para ganar en dinamismo y no romper el clima.
- Comprender como equipo de investigación que no todo el material del encuentro lúdico necesariamente nos posibilitará evidencias, al trabajar con menores, a veces puede ser un puro efecto de juego.
- El tiempo de duración no debería superar la hora y media

Datos relevados durante el piloto

- YouTube es la plataforma que los niños y niñas dicen usar más. También utilizan Spotify para escuchar música y podcasts y WhatsApp para comunicarse.
- Se evidencia un gran consumo de contenidos, sobre todo en formato en video, pero una muy restringida producción y publicación. Los videos más mencionados son “videos graciosos”, de bailes, de fútbol. Emerge la idea de que las chicas publican más, y también la idea de que pueden publicar contenidos de los que se arrepientan en un futuro.
- Se mencionan distintas situaciones conflictivas entre niños y niñas a través de las redes, sobre todo en relación a juegos en línea.
- Los niños y niñas participantes muestran conciencia sobre distintas situaciones peligrosas en Internet: *ciberbullying*, hackeos, abuso a menores, seducción, amenazas.

Trabajo de campo en los ELI

Buenos Aires

Caso 1: Escuela primaria en Lomas de Zamora

Figura 3. Fachada de la escuela primaria de Lomas de Zamora



Fuente: Archivo privado del equipo de investigación.

Descripción, rasgos y tendencias

El trabajo de campo en Lomas de Zamora resultó muy rico en evidencias. La fluidez de los diálogos y el manejo de la palabra⁵ de los participantes permitió recolectar copiosos testimonios sobre aquello que los y las participantes conocen acerca de ciudadanía digital y sobre el uso que realizan de redes sociales y aplicaciones. El contexto de disponibilidad de dispositivos, de conectividad y de educación en ciudadanía digital marcó la diferencia con otros

⁵ Nos referimos a la capacidad de desarrollar ideas en forma clara, a través de un vocabulario preciso y variado.

casos. En resumen, se sintetizan los emergentes del caso en las siguientes líneas:

1. *Disponibilidad de dispositivos y conectividad.* El ELI puso de manifiesto que el grupo participante contaba con dispositivos propios y no tenía dificultades de conectividad.
2. *Conocimiento de la arquitectura específica de las plataformas digitales a través de usos primarios o mediados por personas adultas.* Niños y niñas podían describir la especificidad de las diferentes plataformas propuestas aunque ese conocimiento no se derivaba siempre de usos desde cuentas propias en redes sociales. Se puso de manifiesto que niñas y niños utilizan redes como Instagram desde las cuentas de las personas adultas del hogar y que también conocen redes que no utilizan ya que ven a otros miembros de la familia utilizarlas.
3. *Conocimiento sobre riesgos de navegación por Internet.* Los y las participantes fueron capaces de mencionar en detalle varias de las situaciones riesgosas involucradas en la participación en el mundo digital: hackeos, robo de información personal, suplantación de identidad, violencia digital.
4. *Conocimiento sobre autocuidados.* Las infancias involucradas en este ELI pudieron enumerar distintas medidas de autocuidado tales como configurar la cuenta como privada, evitar divulgar datos personales y desconfiar de perfiles de personas desconocidas.
5. *La escuela frente a otras fuentes de información sobre cuestiones relativas a la ciudadanía digital.* Niños y niñas mencionaron el impacto de una charla sobre ciudadanía digital ofrecida en la escuela en el cuidado de su propia privacidad. Asimismo, emergieron otras fuentes de información tales como la familia, amigos/as, las noticias y la red TikTok.

6. *Variedad de usos autónomos de tecnología digital.* La disponibilidad de dispositivos y conectividad también se hizo patente a través de la cantidad de ejemplos de usos de tecnología digital. Los usos principales relevados en este grupo son la comunicación, el juego y el visionado de videos. En este último caso, se observan el visionado de videos como espectadores y el visionado de videos como fuente de inspiración para la acción, es decir, para sacar ideas para llevar a la práctica. En esta última categoría se mencionaron especialmente la imitación de bailes y los tutoriales para realizar distintos tipos de manualidades: dibujo, juguetes, cocina.
7. *Variedad de prácticas sociales digitales.* Las infancias participantes comparten tiempo con otros miembros de la familia y con sus amistades en relación a los dispositivos. Las prácticas sociales involucran la comunicación, el juego y el visionado y producción de videos en forma conjunta.
8. *Restringida producción de contenidos.* Niños y niñas de este ELI se mostraron cautelosos en compartir contenidos. Solo algunos dijeron producir contenidos, sobre todo piezas breves audiovisuales e imágenes intervenidas, especialmente a través de filtros.
9. *Preocupación por los conflictos entre pares que surgen en las redes.* Se identificaron conflictos en los grupos de WhatsApp por falta de reglas explícitas y por desconocimiento de la netiqueta. También se describieron conflictos nacidos en los juegos y agresiones verbales a través de las redes.
10. *Valoración de la importancia del acompañamiento adulto.* La mayoría de los niños y niñas consideró como positivo el acompañamiento y el control parental sobre los usos digitales de las infancias, sobre todo en lo concerniente a las agresiones a través de las redes.

11. *Pedido al mundo adulto de confianza y respeto por la privacidad.* A pesar de que niños y niñas piden ser acompañados por las personas adultas del hogar, también solicitan que se confíe en ellos puesto que son conscientes de qué contenidos no son apropiados y desean tener privacidad al comunicarse con sus amistades a través de las redes sociales o de juegos, sin que las familias interfieran o controlen esas conversaciones privadas.
12. *Valoración de experiencias en juegos.* Los y las niñas resaltaron los juegos que les permitían “estar” con amigos como en la vida real, así como también la variedad de experiencias en un mismo juego, con opciones para “hacer” y “elegir”.
13. *Solicitud de tiempo de desconexión.* Los niños y niñas manifiestan que desean que las personas adultas compartan tiempo de juego con ellos y que les fomenten el contacto con la naturaleza.

Caso 2: Consejo de niños y niñas de Cuartel V, Moreno

Figura 4. Centro comunitario de Cuartel V



Fuente: Archivo personal del equipo de investigación.

Descripción, rasgos y tendencias

El ELI de la localidad de Moreno, en el Consejo de infancias, se vivió en un clima de alegría por recibir visitas, por estar en el lugar y poder mostrar lo que hacen en el Consejo y también por participar de la actividad propuesta. Se pudo observar una situación de algunas carencias materiales y educativas: algunos chicos y chicas estaban descalzos, una niña tenía a cargo a su hermanita bebé y algunos otros niños tenían dificultades para interpretar lo que debían leer en el manifiesto. Algunos niños consumían jugos instantáneos en polvo directamente de un sobre como si fuera una golosina.

Los emergentes del caso pueden sintetizarse en las siguientes líneas:

1. *Acceso limitado a dispositivos y conectividad, que actúa como limitante en el uso primario de aplicaciones.* La situación de vulnerabilidad parece tener su correlato en el acceso a dispositivos y conectividad –que fue un punto central en este caso–, fue mencionado en varios juegos. A partir de los relatos de los chicos y las chicas en este ELI, fue complejo visualizar las escenas de uso propio de las tecnologías, que parecen dar cuenta de las limitaciones en el acceso, suponemos que también debido a las dificultades para la expresión de algunas ideas. Por ejemplo, en relación a los usos de una aplicación: cuando una niña dice que YouTube sirve “para mirar YouTube”.
2. *Usos compartidos de dispositivos y aplicaciones con otros miembros de la familia.* Surgieron varias escenas en los relatos de usos digitales con madres, como “ver estados de WhatsApp” juntos o utilizar aplicaciones en sus celulares y otras de utilizar YouTube para ver dibujitos con los hermanos menores. A partir del vínculo entre algunos de los hermanos, se entiende que se comparte el espacio físico donde se utilizan dispositivos. Cuando se les pregunta si tienen determinadas aplicaciones, dicen que sí, y cuando se pregunta dónde las usan, aclaran que en los dispositivos de miembros de la familia. O sea que los dispositivos familiares en ocasiones son reconocidos como propios.
3. *Valoración de los dispositivos digitales como vía de acceso a derechos.* En una de las menciones, se presenta la idea de acceder a dispositivos que hayan sido descartados por otras personas para poder acceder a la ciudadanía digital: para hacer tareas escolares o para hacer trámites, como sacar turno en

el hospital; casos en los que el uso del celular es valorado por permitir el acceso a derechos, como la educación y la salud, a diferencia de otros ELI, en donde el celular está más asociado al entretenimiento.

4. *Acceso periférico al mundo digital*. El ELI nos dejó la impronta de que son infancias que están en la periferia de ciertos universos simbólicos y materiales. Logran usar en algunas situaciones los dispositivos pertenecientes a otros (adultos o pares) y así ver contenidos propios a partir de dispositivos ajenos cargados de las huellas de uso de otras personas, y de este modo logran incluirse en la cultura digital contemporánea. En este sentido, sirve el concepto de “primer nivel” como dimensión de análisis propuesto por Moyano (2020), ya que ilumina las características del acceso del que estos niños y niñas quedarían excluidos, como se infiere a partir de las descripciones que realizan:

[L]a denominada dimensión de “primer nivel” de la inclusión digital, dada por la dinámica de acceso y utilización de bienes y servicios tecnológicos dentro del sistema hogar, considerado como sistema de relaciones estructurado y espacio de construcción y evolución del vínculo que los sujetos establecen con las tecnologías (Moyano, 2023, p. 167).

5. *Demanda de dispositivos y conectividad como vías de acceso a la ciudadanía*. Cuando tienen la oportunidad de pedir algo en la propuesta de redacción del “Manifiesto”, dicen que los dispositivos pueden ser de segunda mano, que con eso estarían bien, sumando la conectividad que piden para su centro comunitario. Esa imagen no solo nos permite observar carencias en el acceso a dispositivos, sino también lo que implica en sus vivencias, en la subjetividad que traen consigo,

en términos de acceso a derechos y a la ciudadanía digital. Una suerte de ciudadanía de segunda en el reclamo como un horizonte posible, aunque sean “usados”, pero tenerlos. Nos interpela en cuanto a la exclusión respecto del primer nivel de la inclusión digital mencionada arriba. Esto es, los derechos a la educación, cuando refieren a hacer tareas que requieren conectividad y computadoras; al juego y al entretenimiento, cuando aluden a que los dejen jugar en paz a sus juegos (digitales) o que puedan ver películas enteras y no entrecortadas; y en ocasiones a la salud, al referir que el celular también sirve para sacar turnos en el hospital.

6. *Predominio de las voces masculinas.* Se pudo observar una diferencia en la participación de los varones, cuyas voces adquieren mayor presencia en el encuentro. En ocasiones, las investigadoras tuvieron que solicitar que permitan expresar ideas a niñas, ya que sin esas intervenciones posiblemente no se hubieran podido registrar opiniones y experiencias de ellas. Los niños espontáneamente se expresaban y opinaban sobre todo lo que se les preguntaba. En cambio, las niñas, salvo Olivia (11), parecían más tímidas para expresarse en el grupo, pero ante la interrogación lo hacían. Además, los niños mostraron un mayor acercamiento a los juegos digitales.
7. *Valoración del WhatsApp como medio de comunicación y por no consumir datos.* Los usos asociados a WhatsApp son recurrentes, con un uso muy extendido. Se puede observar la “universalización de WhatsApp” que menciona Becerra (Percovich, 2023) al analizar la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023. En este caso en particular, las menciones suelen estar vinculadas a las familias, en muchas ocasiones las madres, y también a los vínculos con pares en

situaciones que merecen atención por parte de las personas adultas.

8. *Conocimiento limitado sobre la arquitectura de las plataformas.* En cuanto a las aplicaciones mencionadas (Facebook, Instagram, TikTok), no se alcanza a observar una discriminación clara en cuanto a características de su arquitectura o diferencias de contenidos propios en las descripciones de los niños y niñas participantes. Las redes que se usan se podrían interpretar como un gran espacio público digital que permite entrar en contacto con otras personas, ya sea desde el intercambio de información o la exposición personal o de otros sujetos. Asimismo, estas redes se conciben como espacios en donde se expone lo privado y, por lo tanto, habilitan la posibilidad de “chusmear”.
9. *Predominio de las prácticas de espectador por sobre las de productor.* En cuanto a fotos y videos, en este ELI se registraron mayormente *prácticas de espectador*, en comparación con las *prácticas como productores* de contenidos. Los datos obtenidos siempre refieren a ver contenidos y no hay menciones a publicación de videos propios ni a ediciones de imágenes, como sí aparecieron en otros ELI.
10. *Limitaciones en el vocabulario para aludir a riesgos de la navegación por Internet.* Se pudo relevar la categoría de “gente mala”, referida a situaciones de riesgos y cuidados necesarios en el uso de redes sociales. En ninguno de los juegos realizados, el grupo mencionó ni describió formas de violencia digital específica como las denominadas *ciberbullying*, *sexting*, *grooming*, sextorsión, etc. En algunos registros se hallaron ciertas menciones poco definidas, pero es notoria la referencia a *gente mala*, lo cual merece atención, ya que para poder identificar el riesgo posiblemente sea necesario poder

nombrarlo. Es posible que estos chicos y chicas no hayan recibido suficiente información sobre ciudadanía digital desde la institución escolar, o ella haya tenido poco impacto, ya que no pueden reproducirla ni expresarla. En este sentido, es preocupante que tampoco puedan aludir a ninguna acción con que resguardarse al navegar por Internet más allá de la expresión general “tener cuidado”.

11. *Desigualdad social en relación a la inclusión digital.* Como hemos ido relatando, en este ELI se pudieron observar diversas carencias que nos remiten a cierta imagen de periferia, no solo por el enclave territorial, sino por las referidas a “condiciones de accesibilidad” de la inclusión digital, como Moyano menciona en el capítulo “Condiciones estructurales de la brecha educativa y de la brecha digital en Argentina (2011-2020)” (2023, p. 168) en vinculación con la desigualdad social por ingresos y la brecha educativa durante el período analizado.

Para finalizar, en relación a esta imagen de periferia observada, al vincular espacio y condiciones socioeconómicas y culturales en el ELI realizado en Cuartel V, nos resulta oportuno traer aquí el concepto de *territorialidad* desarrollado por Daniela Soldano (2010) para contextualizar lo que expresaron (y lo que no expresaron) las infancias en este ELI. La territorialidad vista desde la perspectiva de Soldano otorga un sentido mayor a un mero enclave territorial, entendiéndola “como mucho más que los aspectos físico geográficos del espacio, sino la producción social, política, económica y simbólico cultural del espacio habitado” (2010, p. 3).

Santa Fe, ciudad de Rosario

Caso 3: Escuela primaria

Figura 5. Frente de la escuela de Rosario



Fuente: Archivo privado del equipo de investigación.

Descripción, rasgos y tendencias

El ELI llevado a cabo en la ciudad de Rosario puede resumirse en las siguientes líneas emergentes:

1. *Inicio temprano en el uso de dispositivos.* Los niños y niñas dicen que comienzan a tener dispositivos móviles, aunque sin chip, a una edad temprana, entre los 6 y 8 años.
2. *Usuarios periféricos.* Los hermanos mayores son los compañeros preferidos para compartir dispositivos y aplicaciones, como Instagram y TikTok. Respecto a WhatsApp e Instagram, la utilización se da a través de los dispositivos y

contenidos de familiares, particularmente madres, padres y tíos.

3. *El celular como dispositivo potente.* Los niños y niñas reconocen la potencialidad de los dispositivos para propiciar el aprendizaje y como herramienta vital dentro del mundo laboral de las personas adultas. Ven el acceso a la tecnología como una oportunidad para ampliar sus conocimientos y habilidades. Por otro lado, también revalorizan el tiempo de ocio como importante y necesario para el entretenimiento, en contraposición con considerarlo una *pérdida de tiempo*.
4. *Conexión y vínculo social a través de Internet.* Los niños y niñas valoran la posibilidad de estar conectados con otros a través de Internet, lo que les brinda una sensación de no estar solos, incluso si la interacción es virtual. La tecnología les permite mantener relaciones con amigos y familiares, participar en juegos en línea y compartir momentos a pesar de la distancia física.
5. *Ciudadanía digital.* Los y las participantes muestran escaso conocimiento sobre ciudadanía digital y los riesgos en línea, posiblemente debido a su edad y nivel de familiarización con la tecnología. Solo se mencionan conflictos en línea y uso de *malas palabras*.

Neuquén, ciudad de San Martín de los Andes

Caso 4: Consejo de infancias de San Martín de los Andes

Figura 6. Calle principal de entrada al Consejo de infancias de San Martín de los Andes



Fuente: Archivo privado del equipo de investigación.

Descripción, rasgos y tendencias

El ELI puede resumirse en las siguientes líneas emergentes:

1. *Perspectiva periférica de los niños y niñas como usuarios.* Los niños y niñas dicen ver contenido junto a sus familiares en plataformas como Instagram y Facebook. Esta dinámica sugiere que experimentan su rol como espectadores periféricos, mirando el contenido diseñado para adultos *sobre el hombro de los adultos*, es decir, desde una posición secundaria.
2. *Territorios digitales para la Infancia.* Dentro de las actividades que los participantes realizan con mayor frecuencia, se destaca el juego en línea. Sin embargo, esta acción no se

relacionó en el desarrollo del ELI con ninguna de las redes sociales discutidas. Este hecho sugiere que los niños y niñas habitan un espacio digital autónomo y separado de la observación adulta. En contraposición, redes sociales como Instagram o Facebook son percibidas como *espacios de adultos*.

3. *Fronteras establecidas entre lo digital y lo físico.* A diferencia de casos que involucran a niños mayores, en el caso del Consejo, donde los niños tienen entre 9 y 10 años, se observa una diferenciación clara entre las experiencias en línea y fuera de línea. No parece existir una continuidad fluida entre las manifestaciones en ambos ámbitos.
4. *Valoración del tiempo de calidad.* Los niños y niñas expresan el deseo de que los adultos participen más en actividades de juego y limiten su tiempo en dispositivos. Esto resalta la importancia del tiempo de calidad en la interacción personal y subraya la necesidad de un equilibrio entre las experiencias digitales y las interacciones físicas.
5. *Conciencia de riesgos y efectos adversos.* Los niños y niñas son conscientes de los posibles efectos negativos derivados del uso excesivo de la tecnología y de las interacciones inseguras en línea. Reconocen situaciones como el maltrato y el contenido ofensivo, aunque no utilizan términos específicos para describirlos.
6. *Ampliación de la socialización primaria.* Se observa que la socialización primaria de los niños y niñas del ELI parece generarse principalmente en interacciones presenciales. Sin embargo, esta socialización se extiende, aunque de manera limitada, al ámbito digital, sugiriendo una ampliación gradual y selectiva de sus conexiones sociales en línea.
7. *Obstáculos en el ejercicio de la ciudadanía digital.* La limitada habilidad de lectoescritura en las primeras infancias se

perfila como un obstáculo para el acceso y participación en plataformas en línea. Esto puede restringir tanto el acceso, la interacción con contenido digital, la capacidad para comunicarse con otros y también para comprender cabalmente las implicancias de su participación digital.

Caso 5: Escuela primaria de San Martín de los Andes

Figura 7. Fotografía del mobiliario de la escuela primaria de San Martín de los Andes



Fuente: Archivo personal del equipo de investigación.

Descripción, rasgos y tendencias

En resumen, se sintetizan los emergentes del caso en las siguientes líneas:

1. *Dilución de límites digitales y presenciales.* Los participantes muestran una tendencia a borrar el límite entre el mundo en línea y el mundo físico. La compañía en línea es valorada como una forma de evitar la soledad y estar en sintonía con lo que sucede en el momento, lo que sugiere una integración profunda de las tecnologías digitales en su vida cotidiana.

2. *Impacto de la exclusión digital.* En relación con el punto anterior, la situación de un niño que comparte dispositivo con sus padres subraya la importancia de la posesión de dispositivos en el contexto de la interacción social y digital. Su falta de acceso propio podría funcionar como un mecanismo inadvertido de exclusión, señalando cómo las diferencias en el acceso tecnológico pueden influir en la inclusión en las interacciones digitales.
3. *Brecha generacional y mediación.* Los niños y niñas se ven en la posición de mediar entre las generaciones, explicando a los adultos cómo funcionan las plataformas digitales. A su vez, se identifica una opinión negativa sobre la capacidad de los adultos de adaptarse a las nuevas tecnologías. Esto destaca cómo los participantes se sienten más cómodos y competentes en su uso que los adultos.
4. *Interacción y conexión en línea.* La preferencia por jugar en línea en lugar de simplemente ver videos se relaciona con la interacción en tiempo real y la oportunidad de conocer a nuevas personas. Esto refleja una búsqueda activa de conexiones sociales y relaciones en un entorno digital, resaltando la importancia de la interacción en línea para su experiencia.
5. *Conciencia de la privacidad.* Los participantes tienen una comprensión clara de la importancia de proteger su contenido en línea y gestionar quiénes pueden acceder a él. Esta conciencia sugiere una mayor sensibilidad hacia la privacidad y el control de su identidad digital. En este contexto, surge la pregunta de si esta mayor sensibilidad hacia la necesidad de privacidad está relacionada con una creciente conciencia de las implicaciones de la huella digital que se genera.
6. *Relación entre autonomía y responsabilidad.* La percepción de que el nivel de control parental está vinculado a la

responsabilidad personal destaca cómo los niños y niñas reconocen su propio papel en la gestión de su actividad en línea. A su vez, manifiestan la necesidad de mantener un diálogo abierto.

7. *Diversidad de experiencias digitales.* Los niños y niñas exploran una variedad de plataformas y actividades en línea, desde juegos y videos hasta producción de contenido y redes sociales. En particular, se destacan la utilización de TikTok y WhatsApp en primera medida, seguidos por Twitch y Discord. De esta utilización se desprende la flexibilidad de interactuar con los dispositivos y las aplicaciones por fuera de los usos preestablecidos. Por otro lado, existen experiencias vinculadas con las redes sociales de “no usuarios”. Las redes tienen presencia en la vida de los niños y las niñas, aun cuando no son usuarios de ellas.
8. *Necesidad de regulación y contenido seguro.* Los participantes expresan deseos de protección contra contenido dañino y regulación de contenidos inapropiados. Esto destaca su conciencia sobre los posibles riesgos en línea y la necesidad de medidas de seguridad adecuadas.

Resultados

Cuadro integrador de dimensiones y categorías relevadas

Se presenta un cuadro organizado en función de las dimensiones analíticas que atravesaron cada uno de los casos y las categorías emergentes de las evidencias recogidas con sus descriptores.

Figura 8. Cuadro integrador de resultados analíticos

Dimensiones	Categorías	Descriptorios
	<i>Redes relevadas en esta categoría y sus usos asociados. YouTube, TikTok, Instagram, WhatsApp.</i>	
Experiencias autónomas con tecnologías	Visionado de contenidos como espectadores	Temáticas que ven: videos graciosos (comedias físicas) y de terror, memes, imitación de coreografías, bailes, tutoriales de magia, cómo hacer juguetes, comedia física, videos de gente jugando juegos, <i>youtubers</i> , ASMR (videos para relajarse, con sonidos), videos de pantalla partida, formatos breves (<i>shorts</i> , historias, estados de WhatsApp y <i>reels</i>).
	Visionado de contenidos como inspiración a la acción	Acciones: imitar videos de bailes; elaborar juguetes o hacer artesanías a partir de tutoriales; cómo maquillarse; resolver tareas escolares; realizar <i>challenges</i> propuestos en redes sociales,
	Productores de contenido	Redes relevadas en esta categoría y sus usos asociados: Instagram, TikTok, WhatsApp. Temáticas: usos de filtros, <i>boomerang</i> , videos, fotos.
	Comunicación	Modalidades: la familia y entre pares. Uso flexible de espacios digitales. Por ej.: TikTok/Instagram para mandar mensajes.
	Actitudes hacia los dispositivos	Apreciación como fuente de: divertimento, recurso en momentos de aburrimiento, aprendizaje, socialización, comunicación, conflicto, creación, acceso a la salud, tareas escolares.
	Problemáticas registradas	Dificultades: espacio limitado en los dispositivos. Conectividad. Carencia de cuentas propias de algunas redes (WhatsApp o Instagram).
Prácticas sociales	<i>Redes relevadas en esta categoría y sus usos asociados. YouTube, TikTok, Instagram, WhatsApp, Discord.</i>	
	Juegos	Plataformas de juegos: Discord. Videojuegos/Juegos en línea: <i>Fortnite, Among Us, DLS, GTA, FIFA, Free Fire, Roblox, Montaña rusa, Minecraft, Juego de la pastelera.</i>
	Perspectiva de uso de aplicaciones del mundo adulto	Facebook e Instagram como espacios digitales propios del mundo adulto (chistes, fotografías, recetas).
	Compartir el mismo dispositivo y/o espacio físico	Hermanos y hermanas que comparten espacios, miran contenidos y grabación de videos.
	Compartir el mismo espacio en línea	Comunicarse (con personas que están en otras provincias). Jugar con otras personas.
	Conocer novedades de personas cercanas y de famosos	"Chusmear" y así conocer la vida privada de otros (familia, gente famosa).

Ciudadanía digital	<i>El celular como dispositivo predominante en el ejercicio de derechos o ausencia de los mismos.</i>	
	Fuentes de información	Para navegar en forma segura, escuela, familia, amigo, noticias, redes sociales (como TikTok).
	Privacidad y cuidados	Cuentas privadas. No revelar datos personales. Riesgos de no cuidar la privacidad: "escrachar", visibilizando lo público sin consentimiento (fotos), "doxear" (exponer datos privados sin consentimiento).
	Peligros de las redes sociales	Violencia, amenazas, agresiones verbales, conflictos con pares. "Gente mala". Relacionarse con extraños. Confiar en los perfiles de internet. Ver contenido inapropiado (contenido adulto).
	Control parental	Necesario, diálogo con familiares, responsabilidad asumida de niños y niñas.
	Demandas de acceso y uso	Disponer de dispositivo propio. Acceder a conectividad de manera gratuita en la escuela y en el hogar. Tener tiempo de juegos. Contactar con la naturaleza. Autonomía.
	Dificultades en ejercicio de derechos/ soluciones encontradas	Acceso a dispositivos compartidos y baja conectividad. Reclamo de atención por parte de las personas adultas. Construcción de pautas de participación digital (horario para participar en grupos de WhatsApp, reglas de netiqueta).
	Demanda de cuidados	Regulación de acceso a contenido seguro. Protección contra contenidos inapropiados. Mediación de riesgos en la interacción en línea.
	Derechos	Salud: pedir turnos en el hospital. Educación: búsqueda de información para tareas escolares o que resulten interesantes. Entretenimiento: tiempo para jugar.

Fuente: Elaboración propia.

Tendencias emergentes

El proyecto permitió ensayar una metodología lúdica que puede ser replicada en investigaciones futuras con infancias. Esta metodología se destacó por considerar a los y las participantes infantiles como sujetos de derechos y, en tanto tales, invitarlos a tomar

decisiones informadas sobre su participación en la investigación. Asimismo, la propuesta buscó respetar su derecho al juego ofreciendo una secuencia lúdica de actividades para relevar los datos.

La modalidad lúdica permitió identificar una serie de tendencias emergentes a partir de los cinco casos contemplados. Evidenciamos en el análisis problemáticas urgentes a ser consideradas o bien profundizadas y señalamos desde los resultados de la investigación algunas orientaciones para el diseño de políticas públicas que atiendan a las infancias y sus derechos en torno a la ciudadanía digital.

Referimos a tendencias como aquellos procesos no lineales ni homogéneos (Quevedo, 2015), donde existen tensiones, desigualdades y temporalidades diversas (Cabello, Lago Martínez, 2023), y a la vez son emergentes de los casos situados en coordenadas temporales, geográficas, culturales, socioeconómicas y con rasgos específicos que pudimos orientar en torno a ellas. Como se viene señalando en el informe, no obedecen a generalizaciones, sino a marcas o rastros por donde circulan las experiencias de ciudadanía asociada a las redes digitales y al modo de habitar la cultura digital, desde una visión que no remite a un repertorio de derechos, lejano a las circunstancias históricas, sino a “que la ciudadanía es dinámica, además, transita un camino en el que podemos reconocer su evolución hacia una idea más comprensiva e inclusiva del concepto” (Crovi Druetta, 2023, p. 24).

Estas tendencias posibilitan considerar las señales en el tránsito dinámico de las experiencias y prácticas en torno a la ciudadanía digital, que conforman una composición del registro de época que quedó delineada a partir de los datos de la investigación.

A continuación, se enumeran y describen las principales tendencias que emergen del trabajo de campo.

Comunicación

Existe un despliegue de las estrategias comunicacionales de las infancias más allá del dispositivo o la orientación impuesta por la arquitectura y los usos asociados de la red sociodigital en cuestión en el origen de su diseño. Las infancias generan sus propios usos particulares, tendientes a comunicarse entre ellos y ellas por los espacios intersticiales del tejido digital, creados o inventados a tal fin.

Detectamos también, en torno a este eje, una dilución de los límites entre las experiencias comunicativas “en línea” y “en persona”, lo cual sugiere una creciente fusión de la tecnología en diversos aspectos de sus vidas.

Violencia digital

En ocasiones, la problemática desde la visión de los sujetos participantes va más allá de las prácticas digitales o los conflictos de tipo presencial. Los dilemas que atraviesan los espacios se percibieron como conflictos entre personas, no obedeciendo a un espacio físico o entorno digital, sino con las personas implicadas en cuestión, más allá del medio.

Sin embargo, surgieron diferencias en cuanto a poder denominar y tratar la problemática en relación a los diferentes sectores socioeconómicos y culturales de origen. Mientras que los sectores medios se mostraron conocedores de las prácticas de acoso en redes y sus formas de nombrarlas, los chicos y chicas pertenecientes a sectores desfavorecidos mencionaron solamente “gente mala” como nomenclador del hecho, o los temores que les ocasionaban, pero sin poder nominar o clasificar el tipo de violencia digital y sus características.

Autonomía

La autonomía en las experiencias y prácticas digitales aparece como un resguardo a conseguir en términos de derechos infantiles y juveniles. Buscan autonomía en sus prácticas digitales de diferentes modos. Detectamos en la investigación variedad de usos autónomos de tecnología digital, vinculados a la privacidad, la relación con el adulto y la intimidad de los espacios, tanto físicos en el propio hogar como en los digitales.

En ese sentido, podríamos perfilar la existencia de la generación de territorios digitales para la infancia, que sugiere que los niños y niñas habitan un espacio digital autónomo y separado de la observación adulta en contraposición con las redes sociales como Instagram o Facebook, que son percibidas como *espacios de y para adultos*.

Cuidados

Este ejercicio de ciudadanía digital prevalece sobre todo en sectores de la clase media, detectados como medidas de autocuidado. La actitud de cuidado que más se manifestó entre los participantes está relacionada con la privacidad de los datos personales. Esta actitud atenta se asocia sobre todo a la publicación de contenidos propios y a la configuración de las cuentas.

Los chicos y chicas son conscientes de la atención en torno a la publicación de sus propios datos, que está asociada a una situación de exposición ante los riesgos como el robo de información y las agresiones. Algunas de las acciones en torno al cuidado son configurar las cuentas como privadas y no compartir información personal en ningún formato, así como también cuidar que esa información no se revele por error o distracción.

Asimismo, las infancias de sectores medios dieron muestras de conocer los peligros de la suplantación de identidad y dijeron

estar atentos a los contactos que no pertenecen a personas de su ambiente cercano.

Lectoescritura

Quizás esta tendencia detectada pueda parecer una problemática no vinculada de manera explícita con la ciudadanía digital. Sin embargo, en el contexto de asegurar la igualdad de oportunidades en el desarrollo infantil y el pleno ejercicio del derecho a la información, surge la cuestión de cómo los desafíos relacionados con la comprensión lectora y las competencias de lectura y escritura pueden constituir un obstáculo en el camino del derecho. Este factor adquiere especial relevancia en el contexto de la ciudadanía digital, donde el acceso y la comprensión de información en línea son fundamentales. Hemos detectado a través de los casos problemas de lectoescritura, posiblemente vinculados a la problemática de la escolarización durante la pandemia con cuestiones de origen social de los chicos y chicas, que impactan negativamente en la navegación por la web y la toma de decisiones en los entornos digitales.

WhatsApp

Existe una generalización posible de marcar en las tendencias emergentes vinculada a los usos en torno al WhatsApp. Esta red de mensajería simboliza una red sociodigital en sí misma, al alcance de todos y todas en alguna forma. Acordamos en este punto con el informe de consumos culturales recientemente publicado. Al respecto, Martín Becerra indica: “La universalización de WhatsApp es un punto alto del informe, en el sentido que si hay una red de comunicación universal en nuestro país es WhatsApp” (citado por Percovich, 2023).

Desde las voces de chicos y chicas, al comparar aplicaciones, se valora positivamente WhatsApp, ya que –al no consumir datos en

la mayoría de los planes telefónicos– resulta accesible para estar en contacto con familiares y pares. En la utilización del mismo, resalta una tendencia a demarcar un perfil al referir a los estados de WhatsApp o determinadas redes, que son para “chusmear” junto a las madres o alguna figura adulta presente en el hogar. El uso de WhatsApp es concebido, por otra parte, desde dos puntos de vista: uno que lo valora como medio de comunicación y otro que lo ubica como origen de conflictos entre usuarios.

Juego

El juego aparece como una actividad deseada y buscada, y elegida en muchos casos por sobre el visionado como espectador de videos o diferentes contenidos en línea. Una frase sintetizadora de esto es: “Es más divertido jugar que mirar videos”. El juego en línea se muestra también como una oportunidad de socialización, no ajena a conflictos.

Otra tendencia parece indicar que el juego en redes sociodigitales, plataformas y aplicaciones aparece más fuertemente vinculado a una cuestión de género masculino.

Personas adultas

Al reflejar sus visiones en torno al posicionamiento de los y las adultos en el usos de dispositivos y la conexión en red, hubo un acuerdo unánime que revela actitudes negativas y de censura respecto del uso infantil de dispositivos. En cuanto a la mirada de los y las docentes específicamente sobre el uso de los celulares en la escuela, los chicos y chicas la describieron en gran medida como condenatoria y restrictiva.

En relación con las solicitudes o demandas al mundo adulto, destacamos el pedido de confianza y de respeto por la privacidad. A pesar de estas demandas, los niños y niñas se mostraron a favor

del acompañamiento adulto y una presencia necesaria, pero que respete su derecho a la intimidad propia y de los pares con los que se relacionan.

Las infancias participantes expresaron además el deseo de que las personas adultas compartan tiempo de juego con ellos y que les fomenten el contacto con la naturaleza. Manifestaron también la *valoración del tiempo de calidad* y el deseo de que los adultos participen más en actividades de juego y limiten su tiempo de uso de dispositivos. Esto resalta la importancia de un tiempo de calidad en la interacción personal y subraya la necesidad de un equilibrio entre las experiencias digitales y las interacciones físicas con implicación de las familias.

El celular

Emerge como dispositivo de usos generalizado en torno a diferentes grados de pertenencia, acceso y usos. El teléfono celular aparece como el artefacto tecnológico por excelencia, situado en las vidas de las infancias. Este dato resulta acorde también a lo señalado por Martín Becerra acerca de la encuesta de consumos culturales, que si bien no refiere a las infancias específicamente, sí describe su presencia en todos los hogares argentinos (Percovich, 2023).

Un elemento a destacar en torno a su uso por parte de niños y niñas es el rasgo diferenciador de la ubicación en tanto usuarios. Aparecen como usuarios simplemente (no siempre son dueños del celular) o bien como propietarios del mismo. En este sentido, las niñas participantes refieren a un primer o segundo plano en su vínculo de usos con el celular. Pareciera que los sectores vulnerados siempre acceden “por encima del hombro” de un adulto y reclaman un dispositivo, “aunque sea uno usado, no importa”, o que su ubicación de residencia geográfica periférica también los situara a ellos y ellas como ciudadanos “periféricos” en relación

con la ubicación de derechos de primera o de segunda fila ciudadana. Este rasgo se vincula fuertemente con el de brecha digital, asociada a la utilización de bienes y servicios tecnológicos, que va más allá de la sola pertenencia, sino que refiere también “al vínculo que los sujetos establecen con las tecnologías” (Moyano, 2023, p. 167).

En relación al uso del celular como dispositivo propio en la escuela, hay visiones diferentes. Pero gran parte de los niños y niñas indican que desde la percepción de los docentes se trata de un dispositivo que impide “estudiar” o “prestar atención” y que no tiene que tener lugar en el aula. “El colegio es para estudiar, no para usar el celular”, les dicen sus docentes.

El celular apareció como un registro de época, pero con diferentes instancias de llegadas, grados de propiedad y símbolo de autonomía o de uso compartido acorde al sector social de pertenencia.

Creación

Otro rasgo que se evidenció tiene relación con la posibilidad de crear una red que los identifique, que responda a sus intereses y necesidades. Niños y niñas pudieron señalar que la red que “falta crear” es una red que no necesite datos móviles, que les permita jugar, encontrarse, contactar con su familias y también que habilite un espacio para la invención, en donde puedan crear sus propios juegos.

Vínculos sociales

Este escenario desigual plantea el interrogante sobre si la falta de acceso a estas herramientas digitales podría funcionar como un mecanismo inadvertido de exclusión al limitar la participación de niños y niñas en las conversaciones y actividades digitales compartidas por sus pares. Vinculado a los y las amigos, el derecho a la conectividad y el usos de dispositivos parece otra marca de época,

es decir, la exclusión de la vida social es una preocupación, dado que chicos y chicas manifestaron que no tener acceso a celulares o redes en ocasiones “los deja fuera” de reuniones, comentarios, propuestas, salidas, chistes, etc.

El ejercicio de derechos vinculado a las infancias es también una cuestión de vinculación social entre ellos y ellas.

Derechos

Finalmente, nos interesa destacar que los dispositivos en los sectores más desfavorecidos son vistos además como una garantía de acceso a derechos como la educación y la salud, ya que permiten acceder a las tareas escolares y a los turnos hospitalarios.

Bibliografía

Álvarez-Cadena, Kerly Angela et al. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 258-266.

Aristizábal-García, Diana Marcela (2020). Niños “conectados”: una aproximación etnográfica a las experiencias de niños, familias y escuela a partir del uso de *tablets*. *Runa*, 41(2), 257-278.

Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

Berrios, Llarella; Buxarraís, María Rosa y Garcés, María Soledad (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños

de Chile. *Comunicar*, XXIII(45), 161-168. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-17>

Buckingham, David (2002), *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Bula, Susana (2019). *Subvertir los sentidos del juego desde lo político: la experiencia del tríptico de la infancia, en la ciudad de Rosario* [Trabajo final de posgrado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Cabello, Patricio et al. (2018). La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidad. En Jimenez, Estefanía; Garmendia, Maialen y Casado, Miguel Ángel (Coords.), *Entre Selfies y Whatsapp. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Barcelona: Gedisa.

Cabello, Roxana y Lago Martínez, Silvia (eds.) (2023). *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital*. Buenos Aires: CLACSO.

Carli, Sandra (7 de enero de 2003). Conferencia como parte del seminario sobre la construcción de la subjetividad infantil. Grupo FINT (Formación Innovación y Nuevas Tecnologías). Universitat de Barcelona.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical*. Londres: Routledge.

Casablanca, Silvina (2018), Nuevas tendencias de comunicación y participación en las escuelas 2.0. En Silvia Lago Martínez et al. (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 167-174). Rada Tilly/Buenos Aires: Del Gato Gris/Instituto de Investigaciones Gino Germani/Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnología.

Casablanca, Silvina; Pose, María Monserrat y Raynaudo, Gabriela (2021). Evidencias acerca del uso, comprensión y aprendizaje

con tecnología digital en la primera infancia. En Lucrezia Crescenzi-Lanna y Mariona Grané (coords.), *Infancia y pantallas. Evidencias actuales y métodos de análisis* (pp. 19-27). Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>

Chicos.net, Ecpat y Save the Children (2009). *Chic@s y Tecnologías, usos y costumbres de niñas, niños y adolescentes en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/chics-y-tecnologia-usos-y-costumbres-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-relacion-las/>

Chicos.net (2022). Acceso y uso de las tecnologías en la comunidad educativa: realidad y percepciones de los y las docentes. <https://chicos.net/investigacion/acceso-y-uso-de-las-tecnologias-en-la-comunidad-educativa-realidad-y-percepcion>

Corvi Druetta, Delia (2023). Ciudadanía digital inclusiva. Una confrontación desigual y situada. En Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez (eds.), *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital*. Buenos Aires: CLACSO.

Duek, Sara Carolina (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Fargas-Malet, Montserrat et al. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.

Fernández, Verónica Gómez (2016). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Perspectivas. Revista de trabajo social*, 26(2), 163-175.

Floridi, Luciano (ed.) (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Nueva York: SpringerOpen.

Franco, Susana (2021). Uso de las TIC en el hogar durante la primera infancia. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76(2), 22-35.

Hitchcock, Graham y Hughes, David (1995). *Research and the teacher*. Londres: Routledge.

Jeffrey, Bob y Troman, Geoff (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), 535-548. <http://www.jstor.org/stable/1502175>

Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Buenos Aires: FLACSO/Hommo Sapiens.

Liebel, Manfred (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: Ifejant.

Lincoln, Yvonna S. y Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Calif.

Ministerio de Cultura Argentina (mayo de 2023). Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023. Resultados provisionarios. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023_informe_preliminar.pdf

Montoya, Nancy Molina (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y Tecnología para la salud visual y ocular*, 16(1), 75-87.

Morduchowicz, Roxana (2020). *Ciudadanía digital. Curriculum para la Formación Docente*. Montevideo: UNESCO.

Moss, Peter; Dahlberg, Gunilla y Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Grao.

Mossberger, Karen; Tolbert, Caroline J. y McNeal, Ramona S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Massachusetts: MIT Press.

Moyano, Renzo. (2020). Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento*, 39. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.bsbd>

Moyano, Renzo (2023). Condiciones estructurales de la brecha educativa y de la brecha digital en Argentina (2011-2020). En Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez. (eds.), *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital* pp.167-181. Buenos Aires: CLACSO.

Pedrouzo, Silvina et al. (2020). Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(6), 393-398.

Percovich, Mariana. (2023). Whatsapp cumple en los hechos una función pública en la Argentina. *bordes*, (29), 55-60. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/1529>

Proyecto Educación y Nuevas Tecnología [PENT] FLACSO e Instituto de Formación Docente [IFD] n° 108 (2015). *Informe final de investigación "Nuevas tendencias de Comunicación y Participación en las Escuelas 2.0."*. CIECTI. <https://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/09/CIECTI-Proyecto-FLACSO.pdf>

Pose, María Monserrat; Casablanca, Silvina y Berlin, Bettina (2021). Variables que influyen en el aprendizaje con tecnologías. En Luzia Crescenzi-Lanna y Mariona Grané (coord.), *Infancia y pantallas. Evidencias actuales y métodos de análisis* (pp. 29-38). Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>

Postman, Neil (1999). *El fin de la educación, una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Puiggrós, Adriana (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Quevedo, Luis Alberto (2015). *La cultura argentina hoy. Tendencias*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Raynaudo, Gabriela (2020). *Educación en el mundo digital: un estudio con niños preescolares*. Buenos Aires: Teseo.

Rideout, Victoria y Robb, Michael B. (2020). *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sartori, Mariana; Raynaudo, Gabriela y Peralta, Olga (en prensa). Infancia y pantallas: Un estudio sobre tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías en una muestra de hogares argentinos. *Revista VESC*.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia [SENAF] (2021). *Ciudadanía digital: los derechos de las infancias y adolescencias*. Ministerio de Desarrollo Social.

Sociedad Argentina de Pediatría [SAP] (2020). Uso de pantallas en tiempos del Coronavirus. *Archivos Argentinos de Pediatría. Suplemento COVID-19*, 142-144.

Soldano, Daniela. (2010). Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1990-2004). En Gabriel Kessler, Maristella Svampa e Inés González Bombal (coords.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano en la post-convertibilidad*. Buenos Aires: UNGS.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, Anselm L. y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1ª ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

UNICEF (2021). *Análisis de Situación de la Niñez y la Adolescencia en Argentina 2020*. [https://www.unicef.org/argentina/media/11671/file/An%C3%A1lisis%20de%20Situaci%C3%B3n%20de%20la%20Ni%C3%B1ez%20y%20la%20Adolescencia%20en%20Argentina%20\(SITAN\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/media/11671/file/An%C3%A1lisis%20de%20Situaci%C3%B3n%20de%20la%20Ni%C3%B1ez%20y%20la%20Adolescencia%20en%20Argentina%20(SITAN).pdf)

UNICEF (2022). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Quinta ronda*. <https://www.unicef.org/argentina/media/12886/file/Encuesta%20de%20percepci%C3%B3n%20y%20actitudes%20de%20la%20poblaci%C3%B3n.%205%C2%BA%20ronda.pdf>

Waismana, Ingrid; Hidalgo, Elisa y Rossia, María L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116(2), 186-195.

Experiencias digitales de las infancias en pandemia y pospandemia

Acceso, consumos, prácticas y afectividades en relación a la tecnología

Ileana Desirée Ibáñez, Juliana Huergo, Pablo Daniel Sánchez Ceci, Azul Di Marco y Candela del María Vallejo

Introducción

Las tecnologías digitales presentan nuevos escenarios de interacción, prácticas e interpelaciones que transforman no solo las formas de conocer, sino también las sensibilidades, los modos de sentir, estar y reconocerse en múltiples posibilidades. En este sentido, las experiencias sociales de infancias y adolescencias se encuentran cada vez más mediadas por dispositivos tecnológicos que proponen formas narrativas y lenguajes que cambian constantemente al ritmo de las innovaciones. Estos procesos cobran otra magnitud si consideramos que se incorporan a edades cada vez más tempranas a partir del uso masivo de los celulares. Al navegar por la web emergen opciones que se deslizan constantemente en la pantalla, una oferta que se actualiza al ritmo del algoritmo

de uso de los/as usuarios/as del dispositivo: videojuegos, videos de YouTube, *instagramers*, contenidos específicos de cada plataforma (*challenge*, juegos en TikTok por ejemplo, etc.). Sin embargo, el acceso, uso y disfrute de esta diversidad de “oportunidades” están condicionados por el lugar de los sujetos en la estructura social. En este sentido, la llamada brecha digital cobró visibilidad y relevancia durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).¹ En este contexto de excepción, emergió un nuevo *continuum* cotidiano anclado en el espacio doméstico, sin pares, sin salidas y con una fuerte presencia protagónica de múltiples pantallas que impactó en las relaciones afectivas y emocionales de niños, niñas y adolescentes (NNyA). En relación a las instituciones escolares, se aceleró el imperativo de repensar las estrategias de enseñanza con la incorporación no solo de las tecnologías como recurso, sino también como forma de interpelación en la era digital o transmedia (Scolari, 2020).

Por otro lado, a la disrupción en las rutinas de los grupos familiares, se sumaron y profundizaron necesidades económicas, de conectividad, de socialización y un aumento de las denuncias por violencia de género. El ASPO significó sin duda una sobrecarga del tiempo de cuidado de las familias, una ruptura en el tiempo vital estructurado a partir de las instituciones escolares, de cuidado, deportivas.

En este marco, el Movimiento Barrios de Pie articuló un trabajo extenso e intensivo en los territorios para sostener y acompañar

¹ En Argentina, el 12 de marzo de 2020, luego de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara al COVID-19 como pandemia, el Estado nacional dictó el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 260/2020. Con ello, se amplió por un año el plazo de la emergencia pública sanitaria establecida por la Ley N° 27.541 el 21 de diciembre de 2019. A la semana siguiente, se dicta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) a partir del DNU N° 297/202. La provincia de Córdoba realiza su adhesión a través de la Ley N° 10.690/2020, dando potestad a su Ministerio de Salud para disponer las medidas convenientes de organización y ejecución del sistema de salud provincial. Se extendió por más de cien días.

la subsistencia cotidiana en los barrios, donde, como señalamos, se sumaron nuevas problemáticas en relación al acceso y uso de tecnologías para la educación. Luego del tiempo de excepcionalidad, este tema sigue siendo importante para la organización que considera relevante y necesario generar estrategias para comprender las experiencias de NNyA no solo en relación a la accesibilidad, sino, fundamentalmente, al modo en que estos agentes traman relaciones sociales y simbólicas a partir de las tecnologías. La falta de acceso o el acceso limitado a Internet y a los dispositivos digitales dificultan el ejercicio de derechos como la libertad de expresión, el acceso a la educación, la comunicación, la información y la cultura. De allí el interés de relevar esta temática, generando datos empíricos que sirvan para repensar el modo en que, desde el Estado y las organizaciones, se realizan intervenciones. Con el fin de propiciar una apropiación creativa de las tecnologías digitales y una comprensión crítica, de modo tal de hacer efectiva la comunicación como derecho para todos/as, en especial para las infancias y adolescencias.

En este escenario, nos propusimos un trabajo sinérgico entre la organización Barrios de Pie y el Programa Infancias, Jóvenes y Prácticas de cuidado en el Sur global del Centro de Investigaciones en Periodismo y Comunicación (CIPeCo) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de Córdoba).² Consideramos central detenernos y preguntarnos por el impacto del proceso de mediatización en las distintas dimensiones de la práctica cotidiana; especialmente en las formas de sociabilidad y comunicación allí implicadas, en los sentidos y emociones de niños, niñas

² Este equipo tiene entre sus líneas de indagación una mirada de las experiencias digitales de NNyA de barrios sociosegregados en la ciudad de Córdoba (Argentina). A partir de un abordaje cualitativo de corte etnográfico, se reconoce una agudización de estas prácticas desde antes de la pandemia en relación al uso/acceso a la tecnología y a redes comunicacionales para la socialización, el entretenimiento y el aprendizaje.

y adolescentes durante y después de las restricciones durante la pandemia.

En relación a la accesibilidad, teniendo en cuenta el relevamiento de antecedentes realizado, podemos sostener que informes y estudios inherentes a NNyA a nivel mundial y nacional muestran el carácter global de este fenómeno, que se ve reflejado en las agendas en materia de políticas públicas. En Argentina nunca estuvo en cuestión la importancia del acceso universal a Internet; sin embargo, una de las discusiones que lleva más de una década es si el acceso debe ser reconocido como derecho humano en sí mismo o como un vehículo para la efectividad de otros derechos como la libertad de expresión y el acceso a la información. Estos debates se actualizaron con la pandemia no solo en términos de conectividad, sino también de inclusión digital o conectividad significativa (accesos y habilidades de calidad).

Todas estas discusiones son importantes si consideramos que infancias y adolescencias son interpeladas de forma directa como usuarias y consumidoras. En la práctica, los artefactos tecnológicos impactan en el cuerpo; propician el desarrollo de una variedad de habilidades como consecuencia de su relación con otros lenguajes, prácticas sociales y técnicas; reconfiguran los lugares desde los que NNyA se instituyen como sujetos. En el cotidiano de niños, niñas y adolescentes de los barrios sociosegregados a la desposesión material, se contraponen los discursos del mercado que promueven el consumo de los bienes materiales y simbólicos que traen consigo las tecnologías digitales. En esta dirección, si bien en el mercado hay una oferta a la medida de cada uno/a, también hay opciones gratuitas que dejan “probar” la experiencia. Aunque esta se encuentra restringida en relación a la versión paga en dólares que presenta mejores prestaciones, tanto en funcionalidad como en estética.

En el año 2022, se realizó la 6° Encuesta Rápida de UNICEF (2022), con representación nacional, a través de un cuestionario

con preguntas aplicadas vía telefónica a una muestra de 1.626 hogares con NNyA. Respecto a la posesión de dispositivos para la realización de tareas, en el 26 % de los hogares los/as NNyA no contaban con computadora o *tablet*. Respecto de lo observado en octubre de 2021, dicha variable disminuyó dieciséis puntos porcentuales. También bajó veintidós puntos porcentuales los hogares que no cuentan con celular para tales fines. No obstante, crecieron aquellos que no cuentan con ningún aparato, pasando del 20 % en octubre de 2021 al 24 % en 2022. Respecto a la situación socioemocional, en este último año disminuyó la angustia, la depresión y el miedo reportado en 2021. El sentimiento de angustia se refiere en el 12 % de los y las adolescentes. A su vez, la mayoría expresa estar más tiempo frente a las pantallas. Es así que fenómenos tales como la conectividad deficiente, la falta de dispositivos, la carencia de habilidades y competencias imposibilitan el ejercicio de los derechos fundamentales para la vida democrática (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2020).

De este modo, en la investigación que llevamos adelante nos preguntamos por las posibilidades digitales de quienes participan de Barrios de Pie, particularmente niños, niñas y adolescentes: ¿qué hacen en línea?, ¿qué consumen vinculado a las tecnologías?, ¿por qué lo hacen?, ¿qué emociones y afectividades ponen en juego?, ¿qué los interpela de manera significativa del entorno digital?, ¿qué habilidades han desarrollado al interactuar en este medio? Estos interrogantes nos permiten avanzar no solo en diagnósticos respecto de la agenda de derechos humanos sino también respecto del estado de los lazos sociales en contextos de creciente mediatización.

Para ello, seleccionamos tres provincias –Córdoba, Santiago del Estero y Mendoza–, donde realizamos un relevamiento de las experiencias de NNyA de grupos familiares que asisten a los centros comunitarios de la organización Barrios de Pie en relación al uso, apropiación y acceso a la tecnología en marco de la

pandemia y pospandemia por COVID-19. Colocamos el énfasis tanto en espacios institucionales como domésticos, reconociéndolos como “entornos tecno-culturales” (Cabello y Alonso, 2019). En esta perspectiva, construimos una estrategia de indagación multimétodo donde articulamos un abordaje cuantitativo y cualitativo. En relación al primero, realizamos una encuesta para identificar las tecnologías y las formas de consumo a las que tuvieron acceso infancias y adolescencias que asisten a los centros comunitarios durante la pandemia y pospandemia. Por otro lado, a partir de técnicas cualitativas pudimos reconocer continuidades y diferencias entre el tiempo de la pandemia y el tiempo presente en relación a: las formas de socialización a partir del uso de tecnologías; las afectividades y las emociones de NNyA; los usos y apropiaciones de tecnologías digitales, como también los modos de interpelación que resultan significativos para las infancias y adolescencias (publicidad, discursos educativos, redes, etc.). En las narraciones emergieron los vínculos intergeneracionales que se traman cotidianamente con los dispositivos.

De este modo, la estructura expositiva que organiza este trabajo es la siguiente: en el primer apartado, presentamos el estudio, un breve recorrido por los antecedentes y las discusiones acerca de las experiencias digitales de NNyA, caracterizamos el territorio, la organización Barrios de Pie y las infancias que allí participan, junto a ciertas especificidades del dispositivo metodológico. En el segundo apartado, desarrollamos una exposición y análisis de datos cuantitativos obtenidos del relevamiento realizado desde una lectura transversal, detallamos precisiones por provincia antes y después de la pandemia, una sistematización según cortes etarios y describimos las regulaciones y los límites que despliegan quienes cuidan. En el tercer apartado, reconocemos algunas características de las formas de apropiación en relación a las pantallas, las formas de socialización a partir de dispositivos tecnológicos producto de los diálogos y las producciones generadas en los talleres

que llevamos adelante con infancias y adolescencias. Finalmente, aportamos algunas consideraciones que nos parecen centrales para aproximarnos a la comprensión del fenómeno y para las políticas públicas dirigidas a infancias y adolescencias.

Parte I: El estudio

Antecedentes y discusiones acerca de las experiencias digitales de NNyA

Las infancias y adolescencias son un momento de apertura al mundo, donde la creatividad y la imaginación se despliegan en relación a la experiencia cotidiana. Es en estos pliegues, en las particulares formas de sentir, vivenciar y explicar el mundo de NNyA, que nos preguntamos por las condiciones de posibilidad de estas experiencias, donde en contextos de sociosegregación urbana la supervivencia está –en gran parte– garantizada por políticas estatales que determinan tiempos y espacios. Tal como antes describimos, a partir de las nuevas tecnologías, NNyA desarrollan una variedad de competencias como consecuencia de su relación con otros lenguajes, simbologías sociales y técnicas. Esto nos invita a pensar en las imágenes que, a partir de los dispositivos tecnológicos, ordenan cotidianamente lo visible, lo sensible, lo que debe ser mirado-tocado en las múltiples pantallas que se reparten en el espacio urbano, en bares, vidrieras y en el espacio privado de la casa, TV, celulares, computadoras.

La relación de NNyA con los entornos digitales puede ser pensada desde enfoques y marcos teóricos muy diferentes. En esta investigación vamos a destacar tres dimensiones que nos parecen relevantes para el abordaje que hemos realizado. Por un lado, los estudios que exponen datos empíricos nacionales e internacionales acerca de las políticas públicas y las posibilidades de acceso tecnológico. Por otro lado, miradas teóricas que dan cuenta de

la complejidad de la experiencia contemporánea a partir de estos desarrollos. Y, por último, estudios nacionales que caracterizan y analizan la particularidad de esta experiencia para estos grupos sociales.

La brecha digital y políticas públicas

Desde los años noventa en la región latinoamericana se aplican políticas públicas con el objetivo de disminuir la “brecha digital”. Con el cambio de siglo, una serie de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Naciones Unidas y la Comunidad Europea impulsaron el proyecto de una Sociedad Global de la Información que hizo circular en distintos Estados la visión y la conceptualización de una cierta orientación de la gestión pública en materia tecnológica (Lago Martínez, Gendler y Méndez, 2019). Estas iniciativas hegemónicas se impusieron en América Latina al ritmo de los organismos multilaterales (Lago Martínez, Amado y Mauro, 2015). En esta línea, a partir de un estudio comparativo sobre las políticas y las agendas de inclusión digital en Latinoamérica, Fernando Andonegui y Flavia Samaniego (2019) afirman que se destacan aquellas iniciativas orientadas al acceso por parte del sistema educativo y sus actores a: equipos digitales, conexión de Internet de alta velocidad e introducción de nuevos modelos educativos para transformar el modo en que las tecnologías se integran al espacio pedagógico. En Argentina, las inversiones más importantes para disminuir la brecha digital fueron en el año 2010 con la creación del Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada” que nuclea iniciativas como el Programa Conectar Igualdad (PCI) y el Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento (NAC). Ambos han contribuido a la reducción de la brecha digital. Sin embargo, se reconocen dificultades en su ejecución. En el primero, vinculadas con el funcionamiento del piso tecnológico y la capacitación

de los y las docentes. En el segundo, la precaria conectividad, el no poder llegar a un público más amplio (asistieron mayormente NNyA y adultos/as mayores) y problemas técnicos con los equipos (Lago Martínez, Amado y Mauro, 2015).

En este escenario, las políticas destinadas a las infancias y el acceso a Internet forman parte de discusiones en relación al paradigma de derechos de niños, niñas y adolescentes, en donde se tensionan las posiciones que sostienen la necesidad de promoción de la participación dentro de un modelo de ciudadanía global y aquellas que cuestionan esta inclusión participativa por las consecuencias que potenciales riesgos conllevan a los/as usuarios/as de la red (Ramiro y Alemán Bracho, 2018). No obstante, más allá de estas discusiones, en la región y el país se han desarrollado políticas de inclusión digital, fundamentalmente dirigidas al campo educativo, pero en la mayoría de los estudios se sostiene que la incorporación se da a través del mercado de consumo de tecnología (ya sea artefactos, servicios, tecnologías y contenidos). Principalmente, mediante dispositivos celulares (Cabello, 2017). Tal como veremos más adelante, en la muestra que relevamos el 95,5 % refiere tener celular. Si bien observamos que distintos estudios empíricos dan cuenta de la transversalidad del teléfono celular como un dispositivo tecnológico que está presente en cualquier hogar, esto no significa que haya una supresión de la brecha digital. Esto responde a que los usos y las competencias del teléfono celular varían considerablemente de acuerdo a las clases sociales y los entornos tecnoculturales en los que distintos/as usuarios/as aprenden a relacionarse con la tecnología. Centrarse en el acceso orientado al uso instrumental de las tecnologías genera “un proceso de inclusión digital perversa” (Da Silva Ramos, 2019, p. 172).

Algunas líneas de lectura

En este estudio compartimos las perspectivas de autores como Henry Jenkins (2021) y Carlos Scolari (2020) que indagan acerca de cómo las tecnologías digitales permiten construir comunidades y movimientos políticos. Conceptos como “narrativa transmedia” les permite dar cuenta del proceso por el que las tecnologías digitales promueven un tiempo de relato y formas de producción, donde los/as usuarios/as no son solo espectadores/as, sino que tienen un rol activo en el desarrollo por medio de diversos canales y plataformas de comunicación. En este sentido, NNyA vivencian estos entornos y formas narrativas como “naturales”, constituyen espacios sociales de entretenimiento, interacción y también de expresividad y creatividad. Exploran, editan y cuentan a sus pares quiénes son. No participar en estos medios puede significar quedar fuera del grupo de pares, a edades cada vez más tempranas.

En esa línea, autoras como Rosalía Winocur, Roxana Morduchowicz, Paula Sibilia, Roxana Cabello, Carolina Duek, Delia Cровi Druetta y Silvia Lago Martínez, entre otras/os, complejizan los enfoques, presentan datos empíricos acerca de las formas de apropiación y trabajan deconstruyendo el imaginario de que las tecnologías para estos grupos etarios son “peligrosas”, “intoxicantes”, “adictivas”. De esta manera, a partir de una lectura transversal de estos estudios, en relación a las formas de socialización que promueven los dispositivos tecnológicos, los resultados señalan que las infancias no sustituyen el contacto físico, sino que amplían las gamas de interacciones, siendo el juego y el entretenimiento el principal objetivo (Duek y Benítez Larghi, 2018).

Por su parte, las adolescencias encuentran un medio para construir habilidades sociales y emocionales, dado que las interacciones digitales potencian las capacidades de socialización, creatividad y producción (Sibilia, 2012). Siguiendo a Cровi Druetta,

[l]a apropiación de los recursos digitales con sus prácticas y contexto simbólico, así como el despliegue de interacciones diversas en las redes sociales digitales o espacios similares, constituyen nuevos modos de socialización que encuentran en el ciberespacio condiciones óptimas para su desarrollo (2019, p. 35).

De estas interacciones se generan habilidades que permiten accionar desde sus particulares condiciones y posiciones sociales en la esfera sociocultural. Es decir, las formas de apropiación deben ser leídas en relación al tiempo espacio particular de los grupos estudiados, en sus trayectorias individuales y colectivas dentro del espacio social. En este sentido, a pesar del crecimiento del espacio digital en la vida cotidiana como respuesta a la pandemia de COVID-19, las desigualdades de carácter económico, cultural, de género y generacional continúan dejando sus marcas en la modalidades en que NNyA se vinculan con la tecnología.

De modo que, a partir de la revisión bibliográfica, cuando hablamos de apropiación, nos referimos a la comprensión de los vínculos que NNyA establecen con las tecnologías en sus respectivos contextos, tanto materiales como simbólicos; el concepto refiere al “proceso social de aprendizaje que el sujeto realiza a través de actividades mediadas por artefactos técnicos (incluyendo procesos, lenguajes, productos) y a través de sus propias vivencias (involucrando tanto aspectos cognitivos como emocionales)” (Cabello y Alonso, 2019, p. 3). Esta noción resulta fructífera en nuestro estudio para comprender la complejidad del fenómeno al considerar una dimensión subjetiva, sentidos, sentires y emociones; una dimensión colectiva, las diferentes vincularidades que se construyen con las tecnologías digitales, ya sea para la información o la interacción; y una dimensión productiva/creativa que implica aprendizajes, contenidos y acciones performativas que ponen en juego los sujetos.

El territorio, la organización y las infancias

Las organizaciones como Barrios de Pie³ abordan problemáticas sociales que, desde la perspectiva de la organización, no tienen respuesta por parte del Estado y afectan la vida de los sectores populares. Los trabajos comunitarios de cuidados son un eje vertebrador del Movimiento Barrios de Pie. Además de la atención alimentaria en los barrios populares (organizadas en comedores),⁴ se sostienen otra serie de iniciativas que comprenden apoyos escolares, espacios educativos para infancias, alfabetización de jóvenes y adultos/as, postas sanitarias, acompañamiento a personas en situación de violencia por motivos de géneros, acompañamiento a personas en situación de consumos problemáticos, tareas de promoción ambiental y limpieza de espacio público.

Este movimiento organiza su trabajo a nivel nacional en frentes, cooperativas de trabajo, centros comunitarios, polos productivos, huertas, ferias y otros espacios. A nivel nacional, los frentes son: MAREA (movimiento feminista), Auge (movimiento universitario), Universidad Popular Barrios de Pie (espacio de investigación, construcción de conocimiento y articulación institucional),

³ Los movimientos sociales surgen al calor de las demandas particulares, que van desde la falta de trabajo, los derechos por el acceso a la tierra, la defensa de la soberanía de los pueblos originarios, los derechos de las mujeres y disidencias sexuales. Particularmente en Argentina, la expresión contrahegemónica dentro del período histórico de consolidación del neoliberalismo durante la década del noventa han sido los movimientos sociales ligados a la problemática de la falta de trabajo. Entraron en escena figuras que no estaban antes de ese tiempo, los/as movimientos de trabajadores desocupados/as. Estas organizaciones tuvieron como metodología central de protesta las movilizaciones y como acción territorial el desarrollo de iniciativas que buscaron “cubrir baches” donde el Estado no se hacía cargo: alfabetización, terminalidad educativa, abordaje de salud comunitaria, comedores, reparto de alimentos, reclamos por planes sociales y copas de leche para que niños y niñas accedan al menos a una comida diaria. Todas estas necesidades sociales eran –y siguen siendo– insatisfechas de una gran parte de la población. A la par, comenzaron a aparecer los comedores populares organizados en las propias casas de los/as vecinos/as de las villas y barrios populares.

⁴ Algunos con asistencia estatal y otros bajo la modalidad de olla popular, merenderos y copas de leche.

Jóvenes de Pie (Frente Juvenil Nacional), Casa Esquina Libertad (espacios territoriales de prevención de adicciones). En este sentido, la experiencia de economía popular es la etapa de mayor desarrollo de las organizaciones sociales y de desocupados/as en la historia argentina. En este rubro se incluye a los sectores históricamente excluidos por la economía formal y se encuentra compuesto por una cantidad considerable de organizaciones heterogéneas. Los movimientos sociales están agrupados hoy en la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE). La lucha por la Ley de Emergencia Social ha sido su escenario de acción estratégica. Esta ley, sancionada en 2015, alcanza el Salario Social Complementario, ahora Potenciar Trabajo. Representa un reconocimiento económico por parte del Estado a los trabajos de cuidados comunitarios llevados adelante por estas organizaciones a lo largo y ancho del país.

Universidad popular de Barrios de Pie

El presente trabajo de investigación se realizó en conjunto con la Universidad Popular, que es un espacio nacional donde se nuclean estudiantes, profesionales, técnicos/as e investigadores/as que buscan construir un amplio espacio educativo y de capacitación continua. El objetivo que persigue es desarrollar de manera articulada e integral iniciativas relacionadas con las experiencias comunitarias que llevan adelante las organizaciones sociales. La educación popular y las pedagogías críticas son la base para la actualización de saberes y producción de conocimientos situados y rigurosos. Así, Movimiento Social Barrios de Pie a nivel nacional ha diseñado e implementado diferentes líneas educativas: de capacitación y formación en oficios; espacios educativos ligados a la promoción comunitaria y líneas de investigación y desarrollo de indicadores sociales como el incremento de los precios (Índice Barrial de Precios) o la malnutrición infantil y adolescente

(Indicador Barrial de Situación Nutricional); espacios de contención y promoción de derechos a mujeres víctimas de violencia machista; líneas de acompañamiento para la terminalidad educativa (primario, medio y universitario/superior) y espacios formativos para dirigentes/as sociales.

Caracterización de la organización en las provincias que participaron del estudio

Mendoza

Barrios de Pie en Mendoza se despliega en 329 Casas de encuentro (centros comunitarios) distribuidas en distintos puntos de la provincia (Las Heras, Guaymallén, Godoy Cruz, Lavalle, Luján de Cuyo, Tunuyán, Tupungato, San Martín, Junín, Maipú). La organización está compuesta en un 90 % por mujeres que asisten a aproximadamente nueve mil NNyA. Los espacios de dirección están compuestos en el 95 % por mujeres y disidencias.

El trabajo territorial está estructurado en diversas áreas pensadas de manera estratégica a partir de las necesidades estructurales de los barrios: Salud comunitaria, MAREA, Comunicación, Jóvenes de Pie, Deporte, Universidad Popular, Educación, Vejees Populares. A su vez, la organización cuenta con unidades productivas divididas por rubros: textil, construcción, carpintería, estética corporal, huertas. En cada centro comunitario, además de brindar asistencia alimentaria, se ofrece un espacio de confluencia. Barrios de Pie Mendoza también cuenta con áreas específicas dedicadas a la formación y el desarrollo de líneas de investigación y construcción de indicadores sociales, que permiten arribar a estados de situación sobre los problemas más acuciantes.

Santiago del Estero

En la provincia de Santiago del Estero, la organización Barrios de Pie cuenta con la participación de mil doscientas personas que trabajan en distintos frentes: Universidad Popular, MAREA, Frente de Juventudes y Auge. Dentro de la Universidad Popular funciona: la Casa Esquina Libertad; el instituto Apeleau, que brinda cursos y capacitaciones dictadas por profesionales destinadas al público en general; la Escuela de la Economía Popular; deporte, que dicta talleres y clases gratuitas de fútbol, kick boxing, funcional, etc; cultura, que ofrece clases de canto, guitarra, danzas folklóricas, ritmos latinos, entre otros; educación, que trabaja en apoyo escolar y alfabetización; los Espacios de Primera Infancia, que están distribuidos en barrios populares; el área de salud comunitaria. Actualmente, se encuentran trabajando en la conformación de un área de investigación.

El frente MAREA está compuesto mayoritariamente por mujeres y diversidades LGBTIQ+, desarrollan tareas vinculadas a consejerías frente a situaciones de violencia, capacitaciones sobre feminismos populares y demás actividades. Las juventudes se encuentran nucleadas en dos grupos: el Frente de Juventudes, que congrega a jóvenes y adolescentes de la organización para el trabajo territorial, y el Frente AUGE, abocado a la política estudiantil. Barrios de Pie en Santiago del Estero, además de brindar asistencia alimentaria en barrios, cuenta con cooperativas y polos productivos vinculados a rubros tales como: textil, huertas y panificación.

Córdoba

Barrios de Pie en Córdoba está conformada por mil quinientos trabajadores y trabajadoras de la economía popular. El 95 % de las personas que trabajan en la organización son mujeres y disidencias. Dentro del territorio provincial se extiende una red de cuarenta y

dos centros comunitarios distribuidos en las siguientes ciudades: Capital, San Francisco, Cosquín, Río Cuarto, Morrison, Unquillo, Alta Gracia y localidades aledañas. La organización tiene cooperativas de trabajo en los rubros textil, planificación, construcción y producción hortícola. A ellas también se suman otras actividades: reciclaje, carpintería y cuadrilla de saneamiento barrial. En los centros comunitarios se brinda asistencia alimentaria a través de copas de leche, merenderos y comedores. Dispone de Espacios de Primera Infancia y dentro de la coordinación de Barrios de Pie funciona la Universidad Popular. En este marco, se destaca la conformación reciente del espacio Travestis de Pie, la Casa Esquina Libertad, Salud Comunitaria y Jóvenes de Pie. Esta última trabaja con la inclusión laboral juvenil, formando en oficios a quienes no tienen experiencia laboral previa. A su vez, anualmente se realiza el estudio de “Emergencia Alimentaria: Análisis de situación de los barrios populares” y campañas nacionales vinculadas a la alfabetización y a la educación popular.

Diseño metodológico

La estrategia de abordaje que realizamos fue multimetodológica, articulando técnicas cuantitativas y cualitativas. Los datos relevados en estas instancias nos permitieron producir constelaciones de expresividad que remiten a la idea bourdeana de construcción de una diversidad de lugares de lectura en relación a los múltiples actores sociales que intervienen en el fenómeno social de nuestro interés. La diversidad de técnicas nos posibilitaron generar distintas perspectivas de acercamiento de carácter meso (como condiciones de posibilidad para ciertas prácticas) y micro (para conocer la perspectiva de NNyA). Así, en una primera etapa realizamos un relevamiento sobre acceso, tipo y uso de tecnologías. En una segunda etapa, con un enfoque etnográfico, llevamos adelante talleres expresivo creativos donde abordamos las prácticas, sentidos y

sentires puestos en juego en las formas de vinculación y el horizonte de expectativas de NNyA a partir de sus experiencias digitales (Ibáñez, 2020; Espoz e Ibáñez, 2008).

En lo que respecta a la primera etapa de corte cuantitativo, durante los meses de abril y mayo desarrollamos un relevamiento en el área metropolitana de Córdoba, Santiago del Estero y Mendoza. El diseño de la muestra fue intencional basado en un criterio de factibilidad; la muestra quedó conformada por 355 hogares donde viven 781 NNyA. Por lo tanto, se trató de un muestro *ex post*. Del total de NNyA bajo cobertura de Barrios de Pie en la totalidad de las provincias, se alcanzó a un 77 % (78 % en Santiago del Estero, 75 % en Mendoza y 52 % en Córdoba). El formulario de recolección de información consistió en un cuestionario semiestructurado autoadministrado dirigido a personas adultas que cuidan a NNyA de 6 a 17 años alrededor de cuatro o más horas al día (hijos/as, sobrinos/as, vecinos/as, no era necesario que haya lazos de parentesco), que además asisten a centros comunitarios de la mencionada organización y tienen la voluntad de participar. A todas ellas, las llamamos personas cuidadoras. La convocatoria en cada provincia estuvo a cargo de las referentes locales, quienes coordinaron la actividad y habilitaron espacios comunitarios en días y horarios particulares para que las personas cuidadoras se acerquen y respondan allí el cuestionario en formato papel. Esto permitió garantizar acompañamiento por parte de las primeras ante preguntas y dudas que surgieron. La encuesta nos permitió acceder al conocimiento que estas tienen en cuanto a los usos de tecnologías por parte de NNyA. La estructura del instrumento fue la siguiente:

- Parte 1. Información sobre el hogar y sus integrantes en términos generales: datos personales del/de la cuidador/a, cantidad de personas que viven en el hogar, cantidad de NNyA que viven en el hogar, parentesco, horas destinadas

al cuidado de NNyA, conectividad a Internet, equipamiento disponible en el hogar;

- Parte 2. Descripción sobre cada niño/a de 6 a 17 años a cargo de la persona cuidadora en dos momentos temporales, actualidad (año 2023) y pandemia (año 2020), en relación a: edad, género, consumos, elecciones de juego, de videos, de películas, series, dibujos animados, redes sociales, momentos del día en que mira más pantallas, dinámicas durante los fines de semana, regulaciones adultas, emociones que observan en NNyA cuando están con pantallas.

Previo a la realización del relevamiento, organizamos reuniones vía Google Meet con las coordinadoras de los diferentes centros comunitarios de cada territorio bajo estudio. En la primera, nos presentamos, socializamos los objetivos de la investigación y el abordaje metodológico con sus diferentes etapas. Luego realizamos una segunda reunión donde pusimos en consideración las pautas a seguir por las coordinadoras y los coordinadores territoriales de la encuesta, trabajamos en detalle las características del cuestionario, quiénes lo debían responder, la duración estimada y el procedimiento sugerido para el día de la encuesta. Como refuerzo, las integrantes del equipo de investigación que forman parte de la Universidad Popular Barrios de Pie hicieron un acompañamiento y seguimiento en cada territorio. Al finalizar el proceso, realizamos una entrevista grupal vía Google Meet con las referentes de las provincias que realizaron las encuestas, el objetivo fue valorar y poner en común el desarrollo del relevamiento, las vivencias de cada una, los inconvenientes que se presentaron, cómo se sortearon, etc.

Por otro lado, en la segunda etapa de corte cualitativo, con el objetivo de caracterizar y comprender las relaciones que NNyA tienen con las tecnologías (afectividades, elecciones, preferencias, usos, emociones), realizamos dos talleres expresivo creativos, uno

presencial y otro virtual, con actividades domiciliarias que se enviaban entre semana vía WhatsApp. Este dispositivo metodológico nos permitió generar un cúmulo de datos sobre los sentidos y sentimientos de NNyA, que a su vez pusimos en relación con la información de las encuestas y las entrevistas con las coordinadoras de las provincias.

El Taller de *podcast* estuvo destinado a adolescentes, niños y niñas de 10 a 13 años durante los meses de junio-julio en el barrio Comunidad Reno (zona sur, ciudad de Córdoba). Fueron tres encuentros de una duración de dos horas reloj cada uno, los días sábados. Participaron diez niñas y dos niños. Además de los diálogos registrados durante los encuentros, se produjeron nueve microentrevistas, dos microcrónicas, dos *micropodcast* grupales de ocho minutos, el nombre fue decidido colectivamente: “Tecnoniños, niñas y niños. La que suena”.

El Taller de narrativas fotográficas vía *streaming* estuvo destinado a niños y niñas de 8 a 9 años de las diferentes provincias durante el mes de julio. Fueron cuatro encuentros de una hora y media reloj cada uno. Participaron cuatro niñas y diez niños. Además de los diálogos compartidos durante los encuentros, se enviaron un total de ciento sesenta fotografías, divididas en series de acuerdo a las consignas de las actividades, acompañadas con audios que comentaban tales imágenes.

Ambos talleres tuvieron como propuesta central propiciar el diálogo y la expresividad de quienes participaron, fueron instancias productivas porque las técnicas y la escucha atenta generaron que NNyA contaran acerca de su relación con la tecnología, sus vivencias en pandemia, expresaran sus gustos, emociones, intereses y conocimientos específicos de la cultura digital. Desarrollaremos esto en el apartado III.

En todo momento garantizamos la protección de datos personales de acuerdo con la Ley 25.326. Los datos de los/as NNyA y sus familias se almacenaron con nombres de fantasía, todos/as fueron

informados respecto al consentimiento libre y voluntario de sus participaciones, la identidad, procedencia institucional y finalidad del equipo a cargo de la presente investigación.

Parte II: Una aproximación a datos cuantitativos sobre acceso y uso de tecnologías de niños y niñas

Exposición y análisis de datos cuantitativo: una lectura transversal

El relevamiento se realizó en las provincias de Córdoba (ciudad de Córdoba), Mendoza (Luján de Cuyo, Maipú, Las Heras, Guaymallén, Godoy Cruz y Levalle) y Santiago del Estero (Capital y La Banda). Se encuestaron 355 personas de entre 18 y 85 años (con un promedio de edad de 35 años), de las que el 92,9 % eran mujeres, quienes tienen a su cargo a niños, niñas y adolescentes. Por este motivo, de aquí en adelante vamos a referirnos a las personas encuestadas utilizando el femenino genérico. Respecto al nivel de estudios, el 64,3 % de las encuestadas presenta secundario incompleto o menos y el 35,7 %, secundario completo o más. Los hogares relevados están conformados por entre dos y dieciséis personas (con un promedio de cinco integrantes).

Las edades de los 781 niños, niñas y adolescentes al cuidado de estas personas tiene entre 6 a 17 años, que fueron distribuidas en diferentes grupos etarios para facilitar el procesamiento de la información. En este sentido, los agrupamientos más representativos son de 6 a 9 años (42%), 13 a 15 años (24,7%) y 10 a 12 años (20%).

Tabla 1. Distribución porcentual por grupos de edad niños, niñas y adolescentes a cargo de las adultas encuestadas. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023

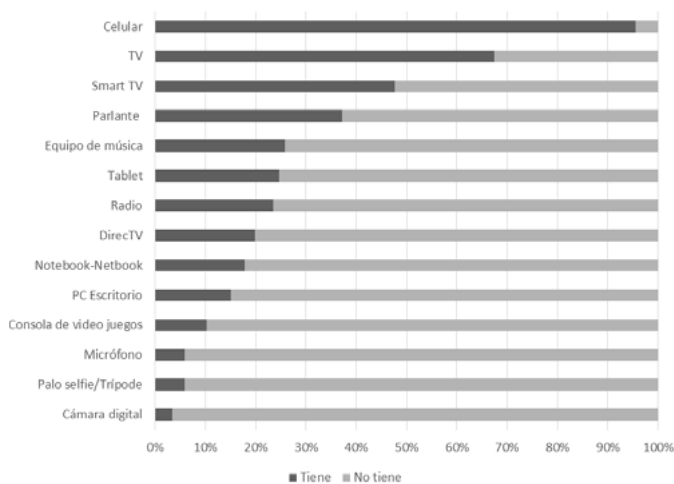
6 a 9 años	42
10 a 12 años	20
13 a 15 años	24,7
16 a 17 años	13,3
Total	100

Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

Los hogares: descripciones generales y provinciales

El equipamiento tecnológico disponible en el hogar en un 95,5 % de los casos se compone de celulares. En cuanto a la tenencia de otros artefactos, el 81,8 % no tiene *notebook* o *netbook*, el 74,9 % no dispone de *tablets* y el 84,7 % no tiene acceso a una PC de escritorio. De modo que el acceso en términos de posesión está limitado al primero.

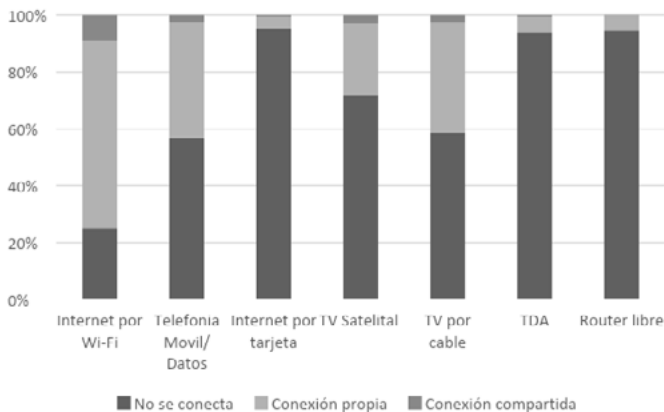
Gráfico 1. Equipamiento en el hogar de NNyA del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

En lo que respecta a la presencia de dispositivos muebles como el televisor, el 67 % de las personas encuestadas dice tener al menos un aparato (casi siente de cada diez respondentes posee). Las formas más conectivas y plataformizadas de la televisión no constituyen la generalidad, pero tampoco se encuentran al margen. El 47,3 % de las encuestadas dice tener al menos un Smart TV en su espacio doméstico. El 65,4 % utiliza una conexión de wifi propia para ver la televisión, hay una baja presencia de la televisión por cable, satelital y digital. En este sentido, el 93,2 % no utiliza la TDA y el 71,3 % no utiliza TV Satelital.

Gráfico 2. ¿Cómo ven la tele en los hogares de NNyA del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero? Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

En relación a otros equipamientos tecnológicos, el 89,3 % no tiene consola de videojuegos, el 96,1 % no dispone de cámara de fotos digital, el 93,5 % no posee un micrófono y el 93,5 % tampoco palo de *selfie* o trípode. Solo el 23,4 % de la muestra cuenta con una radio, el 25,6 % con equipo de música y el 36,9 % con parlante.

Hasta aquí podemos observar una homogeneidad relativa de la muestra en términos de género y nivel socioeconómico. Sin

embargo, existen diferencias entre Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. A nivel general, se trata de jurisdicciones con demografías y matrices productivas diferentes. En lo que refiere a brechas digitales y desigualdades territoriales, el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM, 2022), en su informe sobre penetración de Internet fijo, sostiene que en Córdoba 89,3 de cada 100 hogares tienen acceso al servicio de Internet fijo, este número baja a 51,36 en Mendoza y a 48,05 en Santiago del Estero.

No obstante, en cuanto a la posesión de dispositivos móviles, hay una gran coincidencia en torno al celular. Si bien en general los hogares que conforman la muestra no tienen acceso a *notebook* o *netbook*, como se mencionó anteriormente, el 6,9 % de las cuidadoras cordobesas tienen un dispositivo frente al 21,5 % de Mendoza y el 23,1% de Santiago del Estero.⁵ Asimismo, en relación a las *tablets*, la totalidad de la muestra encuestada no tiene acceso a este artefacto. En relación al artefacto televisor, hay diferencias relevantes sobre los modos de acceso, mientras que el 68 % de Santiago del Estero tiene conexión propia para ver televisión por cable, solo el 23,5 % de Córdoba y el 21,7 % de Mendoza presenta esta condición. De una lectura transversal de la información hallada en las diferentes provincias, podemos observar que el celular integra a todos los otros aparatos del hogar. Es teléfono, pero también cámara de fotos, consola de juegos, radio, equipo de música y televisor.

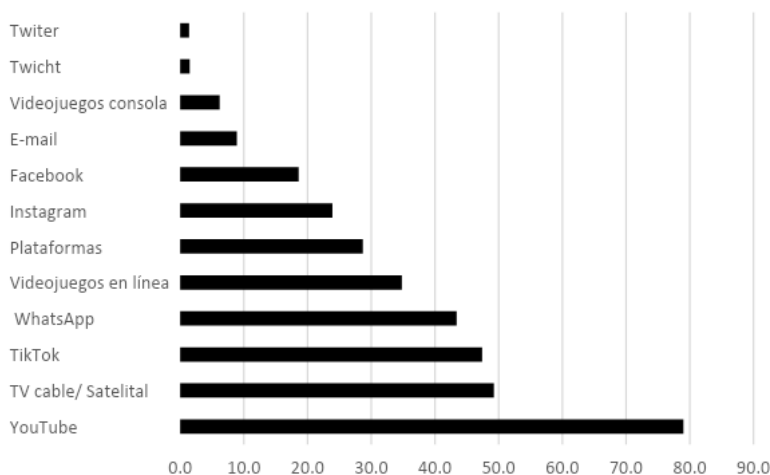
Consumo de pantallas: lecturas por cortes etarios

De acuerdo a lo manifestado por las adultas encuestadas, los niños, niñas y adolescentes a su cuidado pasan en promedio cinco horas diarias frente a pantallas (TV, celular, *tablet*, computadora). Respecto al uso de plataformas, consumen principalmente YouTube (79 %); TV cable/

⁵ Esta particularidad puede leerse en contexto de la investigación de Juan Carlos Murillo (2021) que marca a Córdoba como una de las provincias más afectadas por el retroceso en el acceso a las computadoras desde el año 2016.

satelital (49,2 %); TikTok (47,4 %); WhatsApp (43,4 %); videojuegos en línea (34,8 %) y plataformas como Netflix, Disney, Star+ (28,7 %). En tanto que los menos utilizados son el e-mail (8,9 %), los videojuegos de consola (6,2 %) y las redes como Twicht y Twitter (1,5 % y 1,4 % respectivamente). La investigación de Roxana Cabello y Juan Manuel Alonso en 2019, de acuerdo a la percepción de los/as adultos/as a cargo, señala que los/as niños/as de 6 a 8 años pertenecientes a hogares de nivel socioeconómico medio bajo y bajo del Área Metropolitana de Buenos Aires dedicaban alrededor de 2,8 horas diarias a ver videos de YouTube y/o videojuegos. Es decir, dos horas menos a las referidas en nuestro estudio en tiempos de pospandemia. Asimismo, los/as autores/as consideran que los usos principales detectados en este rango etario tienen un carácter más individual: consumo de videos a través de YouTube y uso de videojuegos. En contraposición, en nuestro relevamiento cualitativo emergen múltiples formas de visionar, jugar e interactuar colectivamente –y muchas veces colaborativamente–, entre pares o con la familia.

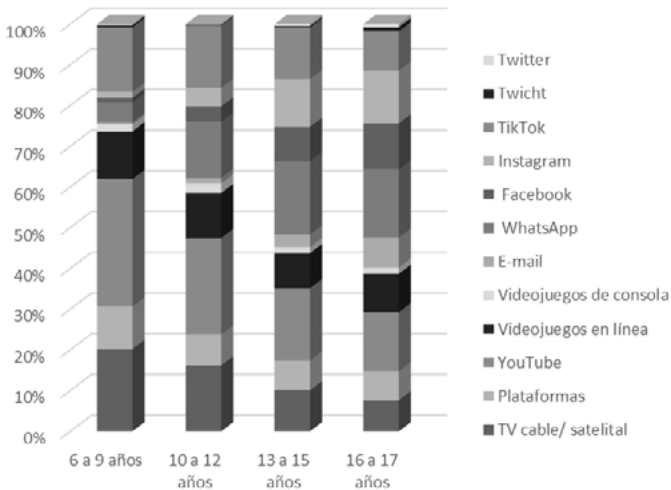
Gráfico 3: Diferentes consumos de pantallas por parte de NNYA del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

Al tener en cuenta la distribución etaria, se puede apreciar que en los grupos comprendidos entre los 6 y los 12 años predomina el uso de YouTube (31,3 % en el de 6 a 9 y 23,6 % en el de 10 a 12), seguida de la TV por cable o satelital y TikTok. Por su parte, en el caso de los y las adolescentes de 13 a 17 años, ganan importancia el uso de WhatsApp (18 % en el de 13 a 15 años y 16,8 % en el de 16 a 17) y de Instagram (13 % de los adolescentes de 16 y 17 años), mientras que el consumo de YouTube y TikTok se mantienen, aunque con menor importancia entre las niñas y los niños.

Gráfico 4. Consumos de pantallas según grupos etarios de NNyA, referidos por personas cuidoras del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023

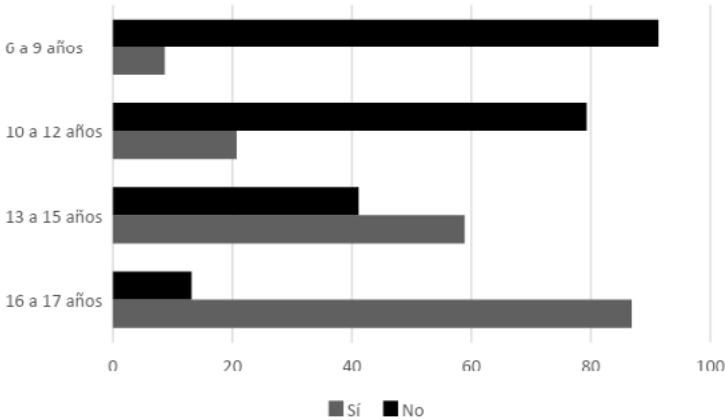


Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

En relación a los videojuegos más referidos, predominan el *Free Fire*, el *Roblock*, el *Minecraft* y el de fútbol (*FIFA*). En menor medida, rompecabezas y sopas de letras.

Gráfico 5. Niños, niñas y adolescentes que tienen cuenta propia en redes sociales según grupo de edad (%). Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero.

Año 2023

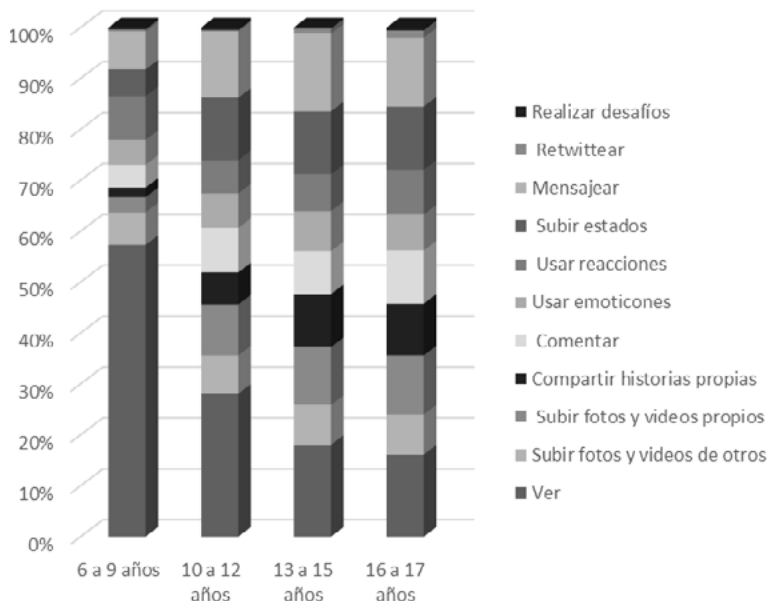


Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

En cuanto a las actividades que NNyA realizan en las redes sociales, predominan el visionado de contenidos (80 %); mensajear (37,2 %), subir fotos y videos propios (27,7 %); subir estados (31,8 %) y comentar (23,7 %). En tanto que las menos realizadas son retwittear (2,2 %) y realizar desafíos (0,8 %).

Al tener en cuenta la distribución etaria, entre los niños y niñas de 6 a 9 años prevalece el mirar contenidos de otros/as (57,3 %); mientras que en niños y niñas mayores de 10 años y adolescentes las actividades se diversifican, junto al visionado adquieren importancia mensajear y compartir contenidos propios (ya sean estados, fotos o videos).

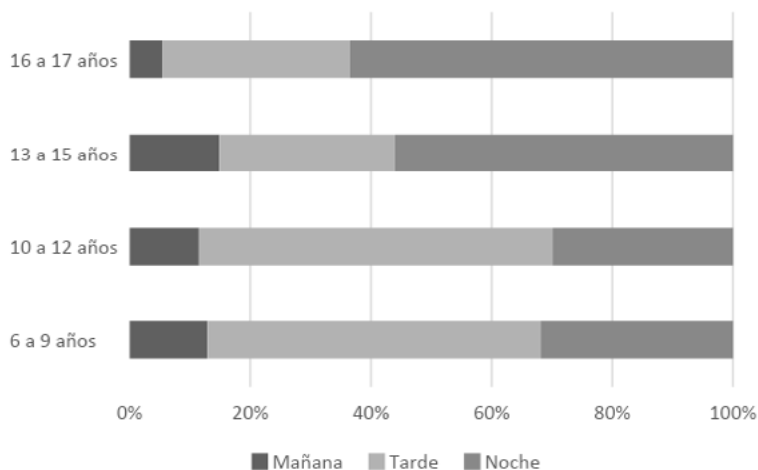
Gráfico 6. ¿Qué hacen niños, niñas y adolescentes en las redes sociales? Distribución porcentual por grupo de edad. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

En relación al momento del día en que miran más pantallas, el 87,8 % de los niños, niñas y adolescentes prefieren la tarde y la noche. Aunque, como puede observarse en el gráfico N° 7, si tenemos en cuenta la distribución por grupos de edad, aquellos/as de edades hasta 12 años utilizan las pantallas preferentemente durante la tarde (55,2 % en el grupo de 6 a 9 años y 58,6 % en el de 10 a 12 años), mientras que los y las adolescentes las usan mayoritariamente por la noche (56 % en el grupo de 13 a 15 años y 63,5 % en el de 16 a 17). Por su parte, el tiempo dedicado a mirar pantallas aumenta en un 43 % principalmente entre los niños y niñas mayores de 10 años.

Gráfico 7. ¿En qué momento del día miran más pantallas? Distribución porcentual por grupos de edad de NNyA. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

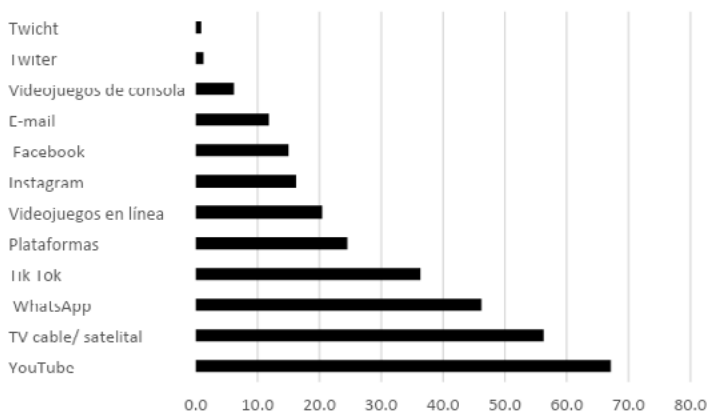
Los motivos que hacen a la elección del momento del día en que se ve más pantallas remiten a la vuelta de la escuela o de alguna actividad extraescolar, a la culminación de las tareas, a la disponibilidad de tiempo libre o de ocio. En menor medida, aparecen los horarios de desayuno y merienda (sobre todo TV) como los elegidos. Quienes optan por la noche, se quedan despiertos largas horas. Por otra parte, el consumo aumenta los fines de semana porque no van al colegio, hay una baja de actividades/compromisos escolares y extraescolares, tienen más tiempo libre, “se aburren”.

La relación con las pantallas en pandemia

Respecto al uso de pantallas durante la pandemia, de acuerdo a lo señalado por las cuidadoras, los niños, niñas y adolescentes pasaban en promedio ocho horas diarias frente a ellas. Los consumos

principales fueron YouTube (67,1 %); TV cable/satelital (56,3 %); WhatsApp (46,2 %); TikTok (36,3 %), plataformas (24,5 %) y videojuegos en línea (20,5 %). Por su parte, los menos utilizados fueron videojuegos de consola (6,2 %) y redes como Twitter (1,2 %) y Twitch (0,9 %).

Gráfico 8. Consumos de NNA durante pandemia (%) referidos por personas cuidadoras del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023

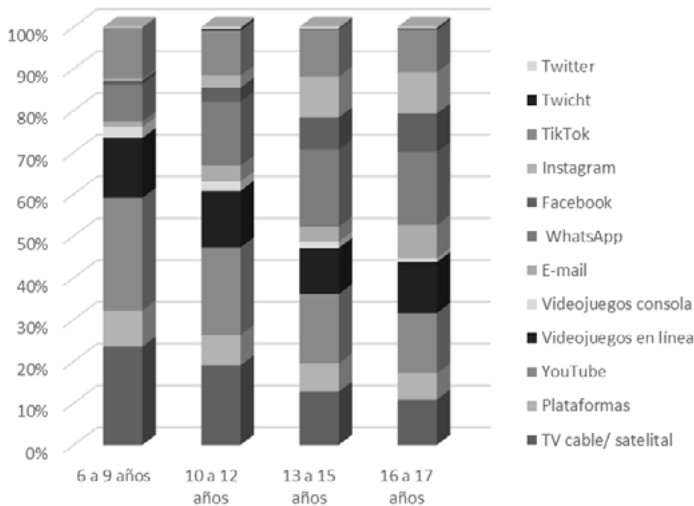


Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

Al tener en cuenta la distribución etaria, se puede apreciar que entre las niñas y los niños de 6 a 9 años predominaba YouTube (26,9 %), TV satelital/cable (23,5 %) y videojuegos en línea (14,3 %). Por su parte, en el grupo de 10 a 12 años el uso de pantallas estaba vinculado a YouTube (21 %), TV cable/satelital (19,1 %) y WhatsApp (15,4 %). En tanto que las y los adolescentes de 13 a 15 años utilizaban WhatsApp (18,5 %), YouTube (16,6 %) y TV cable/satelital (12,7 %). Distribución similar a la que se puede observar en el grupo de 16 a 17 años (WhatsApp, 17,4 %, videojuegos en línea, 12,2 %). Podemos señalar que en el contexto de pandemia predominaban

principalmente consumos relacionados al visionado (YouTube, TV, plataformas), el uso de redes sociales/mensajería y juegos en línea.

Gráfico 9. Consumos de NNyA durante la pandemia referidos por personas cuidadoras del área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Distribución porcentual por grupos de edad. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

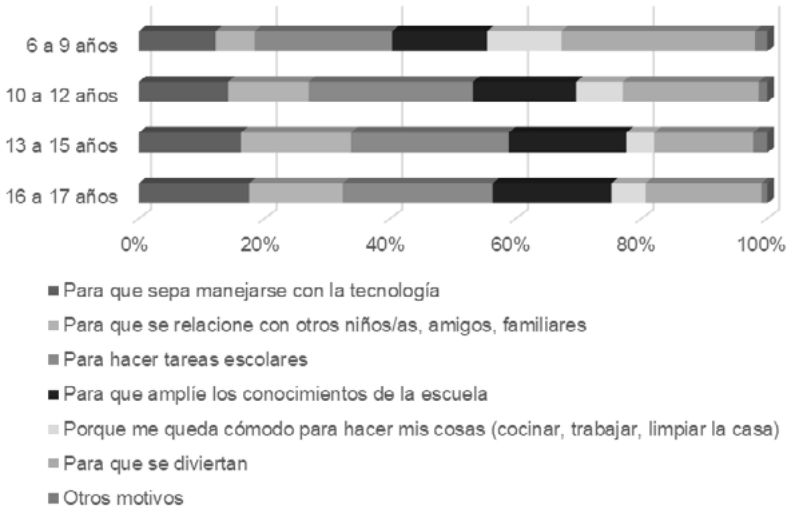
Las percepciones adultas acerca de lo que fue diferente en pandemia respecto al uso de pantallas en relación al tiempo presente se pueden clasificar en tres dimensiones: sensible (tristeza, aburrimiento, desánimo, ansiedad, ganas de salir, sensibilidad por el contexto de encierro); social, como alternativa de entretenimiento frente a no poder salir a hacer otras cosas como jugar con sus amigos/as; aprendizajes educativos (uso para tareas y clases virtuales).

Percepciones de cuidadoras respecto a las tecnologías

La encuesta realizada constituyó una forma de acceder al conocimiento que las personas cuidadoras tienen respecto del uso de la tecnología por parte de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, quienes coordinaron los grupos de relevamiento en las provincias observaron que la mayoría consultó por WhatsApp o le preguntó a los/as niños/as que las acompañaban qué juegos, dibujos o redes utilizaba y qué hacían, principalmente desconocían las redes sociales Twitch, Twitter, Instagram. “[L]as mamás mandaban mensajes a los hijos y le preguntaban cómo se llama el jueguito que ve, que juega y los chicos les mandan que *Roblox*, que esto, que lo otro... Las niñeces decían ‘mira, mamá, hacemos esto’” (Entrevista grupal, I, Referente, junio 2023).

Las adultas encuestadas afirman que les permiten que utilicen pantallas principalmente por diversión o para realizar tareas escolares. Principalmente en los grupos de edad a partir de los 6 años, junto a la distracción, aparecen los motivos vinculados a la educación formal como la realización de tareas y la ampliación de conocimientos de la escuela (37 % en el grupo de 6 a 9 años; 42,6 % en el de 10 a 12 años; 43,8 % en el de 13 a 15 años y 42,8 % en el de 16 a 17 años). Por su parte, en el grupo de 13 a 15 años adquiere relevancia la interacción con otros/as niños/as, amigos/as y familiares a través de algún dispositivo (17,5 %).

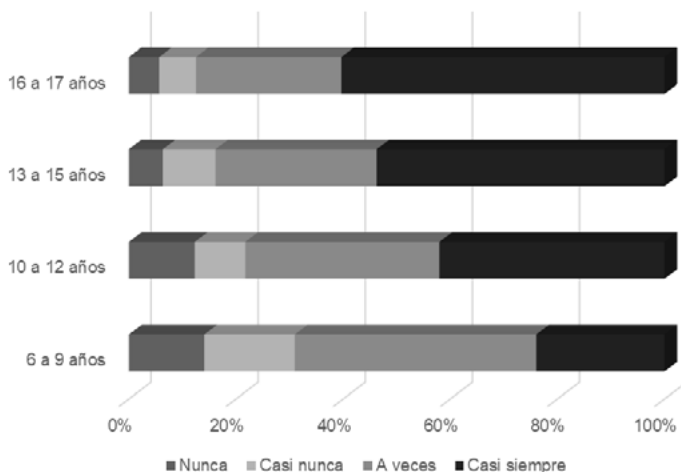
Gráfico 10. ¿Por qué motivos permite que NNyA usen pantallas?
Distribución porcentual según grupos de edad. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y
Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

Entre quienes señalaron “otros motivos”, las razones que describen son: para que no estén en la calle (“por su seguridad, para mantenerla en casa”); por distracción; para que se mantengan en calma (cuando manifiestan nervios o hiperactividad) y como vía de búsqueda de información (“para que se informe sobre temas que a veces como madre no sé responder”). El 82,6 % de las cuidadoras afirma que pone límites al tiempo que pasan los niños, las niñas y los/as adolescentes frente a las pantallas (51,8 % casi siempre y 30,8 % a veces). De este modo, como puede apreciarse en el siguiente gráfico, las limitaciones, aunque se mantienen, disminuyen a medida que se incrementa la edad. Así, entre los 6 a 9 años el 60,3 % afirma que casi siempre pone límites al tiempo de uso de pantallas, porcentaje que desciende a 23,9 % en los y las adolescentes de 16 a 17 años.

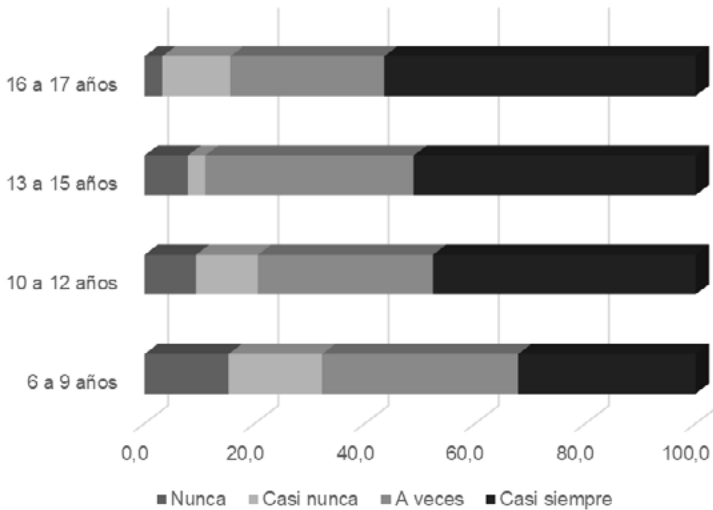
Gráfico 11. ¿Con qué frecuencia le pone límites al tiempo que NNyA pasan frente a las pantallas? Distribución porcentual según grupos de edad. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

De esta manera, el 82,3 % de las cuidadoras afirma que realiza prohibiciones o limitaciones a los contenidos que miran los niños, niñas y adolescentes (31,7 % a veces y 50,6 % siempre). Como sucede con las limitaciones de tiempo, las prohibiciones en torno a los contenidos a los que acceden disminuye a medida que se incrementa la edad.

Gráfico 12: ¿Con qué frecuencia les prohíben los contenidos a NNYA?
Distribución porcentual según grupos de edad. Área metropolitana Córdoba,
Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de la encuesta realizada.

Cabe destacar que el 86,2 % de estas personas, en su mayoría mujeres, tienen a su cargo el cuidado de hasta tres niños, niñas y adolescentes (siendo el mínimo uno y el máximo ocho). El 77 % de ellas destinan entre diez y veinticuatro horas diarias a esta actividad, en tanto que la relación de parentesco predominante es la de madre-hijo/a. El trabajo de cuidar es a tiempo completo, no obstante pudimos observar que lo digital suele quedar por fuera de la órbita de este quehacer cotidiano. En esta dirección, la potencialidad del relevamiento realizado les permitió aproximarse a conocer más de cerca la relación entre las infancias/adolescencias y la tecnología: consumos, preferencias, horas frente a las pantallas. Y, además, a manifestar sus preocupaciones sobre el establecimiento de regulaciones, los riesgos que perciben, como también las posibilidades fructíferas que reconocen en los entornos digitales para aprender

e interactuar. También se valoró positivamente la utilización de soporte papel (están más acostumbradas a encuestas vía formulario Google Forms). Por otro lado, entre las limitaciones, se señaló la larga extensión del cuestionario y la presencia de siglas que no conocían (como TDA).

Parte III: Constelaciones de sentidos, narrativas de NNyA acerca de sus experiencias digitales

En lo que respecta a nuestra investigación, hemos trabajado de manera situada desde el contexto barrial y comunitario de NNyA para abordar las experiencias de estos grupos etarios con las tecnologías de la comunicación (Internet, celulares, PC, *notebooks*, redes sociales, pero también videojuegos) que, siguiendo a Scolari (2020), configuran un “ecosistema transmedia” donde se mueven cotidianamente. Aquí reconoceremos algunas de las características de sus prácticas, emociones e interacciones posibles en la particularidad de los territorios donde se realizó la investigación, para contemplar diferentes dimensiones en la apropiación y caracterizar la cultura digital infantil y adolescente desde una aproximación sociocultural compleja (Cabello y Lago Martínez, 2023).

Este apartado se organiza de la siguiente manera: una breve descripción del Taller de narrativas fotográficas y un análisis descriptivo de tres series de imágenes producidas por niños y niñas particularmente sobre el uso de tecnologías en pandemia. A continuación, realizamos una breve descripción de las dinámicas del Taller de *podcast* y el análisis del material audiovisual producido por niños y niñas en relación a los datos de la encuesta y la entrevista grupal a referentes territoriales.

Taller de narrativas fotográficas

El taller se realizó vía *streaming* y fue destinado a niños, niñas de 8 a 9 años de las diferentes provincias para abordar prácticas, sentidos y sentires puestos en juego en las formas de vinculación, socialización con los dispositivos, sus horizontes de expectativas. Se llevaron adelante durante el mes de julio. Fueron cuatro encuentros de una hora y media reloj cada uno. Participaron cuatro niñas y diez niños. La dinámica se centró en la palabra y la expresividad de quienes participaban. En el primer encuentro socializamos quiénes éramos, el objetivo del taller y la modalidad, se presentó cada participante contando su nombre, edad y provincia. La dinámica tuvo dos partes: una donde la coordinadora explicó conceptos en relación a planos, ángulos, recortes, sus características y funciones.⁶ Y la otra donde se presentaron las consignas para el trabajo domiciliario. La primera serie que propusimos realizar para este taller se llamó “Yo Recuerdo...”. Consistió en sacar seis fotografías que representaran sus recuerdos sobre la pandemia en relación a las tecnologías. La serie debía ser enviada por WhatsApp junto con un audio explicativo. Aquí compartimos producciones realizadas por tres niños/as de Córdoba y Santiago del Estero.

⁶ En el encuentro 1 se trabajaron los planos de lejanía y de cercanía, en el encuentro 2 los ángulos y los recortes, en el encuentro 3 los ángulos y recortes en relación a las emociones que se quieren transmitir, y en el encuentro 4 se hizo una puesta en común de las producciones individuales.

Fotografía 1. “Yo me acuerdo que hacía las tareas en el teléfono”



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 2. “Yo me acuerdo que solía ver dibujos en la tele”



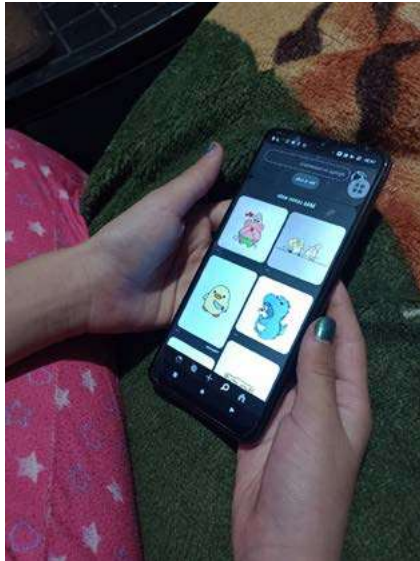
Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 3. “Me acuerdo que comencé a jugar minecraft”



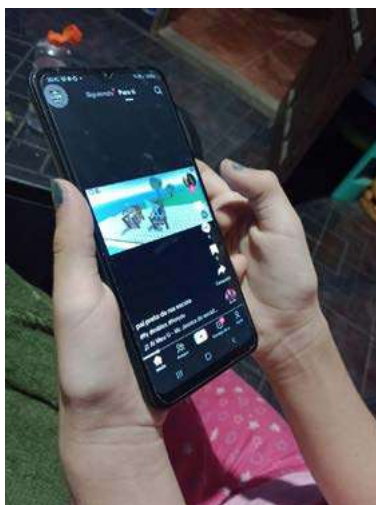
Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 4. “Me acuerdo que veía ideas para dibujar”



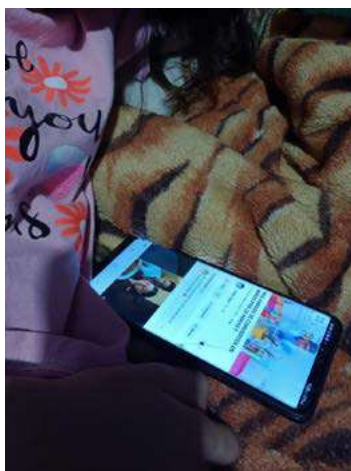
Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 5. "Me acuerdo que veía videos en Tik Tok"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 6. "Yo me acuerdo que veía a Alejo Igoa"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

El recorte que eligió E (niña, 9 años, Santiago del Estero) es el mismo para las seis imágenes. El celular es el protagonista de la totalidad de la superficie, no solo es una extensión de su mano, sino que resume la totalidad de las actividades cotidianas. Durante la pandemia, en el celular estudiaba los contenidos escolares, se entretenía, aprendía a dibujar y conocía gente nueva. Esta tecnología era el centro de sus interacciones, las fotografías permiten reconocer distintas posturas corporales, pero un cuerpo que no se ve, un cuerpo quieto, en reposo.

Por otro lado, T y N (9 años, hermanos mellizos de Córdoba) muestran el juego compartido, distintos artefactos en la primera imagen señalan “la cuarentena atrajo juguitos”. Trajo de regalo un *joystick* para conectar a un televisor de 20’, entretenimiento que compartieron a lo largo del aislamiento. En la siguiente imagen aparecen haciendo las tareas virtuales que llegan al celular, pero las resuelven en sus carpetas, no en dispositivos móviles, *tablets* o computadoras. En la tercera imagen muestran el juego compartido, sobre una mesa han armado una pista con elementos de madera, dos audífonos y un muñeco. En la última, nuevamente, el televisor con la pantalla en blanco y ellos sentados de espaldas. En el audio con el que acompañan a estas fotografías dicen: “Estamos... no podemos salir en cuarentena”. La imagen transmite esa sensación de aislamiento, en todas ellas aparecen con barbijos.

Fotografía 7. "La cuarentena trajo jueguitos"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 8. "Yo estaba haciendo la tarea virtual"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 9. "Jugábamos con autos"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 10. "Estamos... no podemos salir en cuarentena"



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

En el caso de V (8 años, Santiago del Estero), en toda la serie ella es la protagonista, sus juguetes aparecen de fondo, le dan un marco y un contexto. No solo es el celular, sino que también está la computadora del Programa Conectar Igualdad, la TV de pantalla plana, y los auriculares. La primera escena nos muestra a V mirando atenta la *netbook* de Conectar Igualdad. Al describir su serie, cada una de las imágenes da cuenta de ese momento de su experiencia: tareas virtuales, clases de música con sus auriculares puestos, videos de TikTok con su celular, encuentros familiares y mensajes de WhatsApp para interactuar con familiares y amigos. Y, de nuevo, en la última fotografía aparece con el celular para hacer la tarea, pero con su mamá acompañándola.

“Yo me acuerdo para la pandemia, hacía tareas virtuales. Mandar una foto a la seño, conectaba al *zoom* para tener clases de música. Veía en la tele a mi padrino, hacía TikToks, escuchaba música en auriculares en la computadora, mandaba mensajes de whatsapp a mis amigos y familiares”

Fotografía 11



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 12



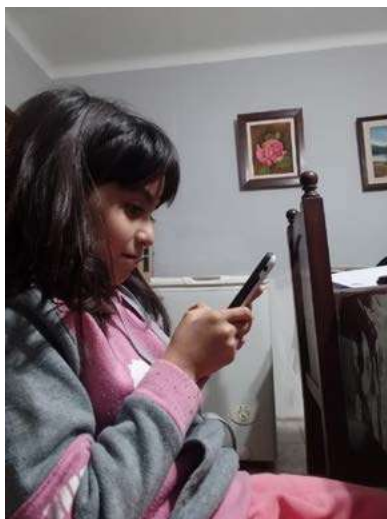
Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 13



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 14



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 15



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

Fotografía 16



Fuente: Material elaborado por niños/as en el Taller de narrativas fotográficas.

En general, la series fotográficas que niños y niñas realizaron para la consigna “Yo recuerdo...” expresan el encierro y la centralidad de los dispositivos móviles para la totalidad de las actividades cotidianas. Tal como manifiesta la producción de E, el celular lo abarcaba todo. Si consideramos los dispositivos que eligen mostrar niños y niñas, E celular y TV pantalla plana, los mellis TV analógica y celular y V *notebook*, celular, Smart TV, auriculares. En una mirada transversal a esta selección de imágenes, podemos reconocer las diferencias materiales en relación al acceso de tecnologías.

Taller de podcast

En el Taller de *podcast*, la dinámica que desarrollamos fue participativa, trabajamos planteando temas y consignas en relación a la producción de un programa de radio que tenía como objetivo hablar de niños, niñas y tecnologías. En este marco, conversamos sobre qué entendían por tecnologías, propusieron nombres para

el programa, seleccionaron las cortinas musicales. En cuanto a las dinámicas de los encuentros, se planteaba un género periodístico, la coordinadora del taller a partir de la pedagogía de la pregunta desarrollaba las características específicas y reconocía los conocimientos previos de quienes participaban. Luego se realizaron “ensayos en grupos” donde, por ejemplo, en una actividad sobre entrevista se pensaban preguntas en relación a la tecnología y se grababa rotando los roles entrevistador/a-entrevistado/a. La consigna domiciliaria fue realizar la entrevista a algún compañero/a, amigo/amiga, primo/a, hermanos/a. En el segundo encuentro, trabajamos en plenario qué tecnologías elegían, qué les gustaba hacer con ellas, qué emociones les despertaban. Luego, para el género crónica, realizamos un relato ficcional sobre “un día común con las tecnologías”. En el tercer encuentro, en el inicio escuchamos *podcasts* de niños/as de otras experiencias, construimos la idea de un guion para una rutina radial. En un segundo momento, elaboraron un guion en grupo sobre qué hacían en pandemia con las tecnologías, ensayaron y luego se grabaron dos *micropodcasts*.

En relación al tiempo de la pandemia, las narraciones giraban en torno a juegos compartidos, grabaciones y ediciones de videos para TikTok, visionado de YouTube, particularmente *youtubers*. Contaban anécdotas divertidas, pero también el miedo a la enfermedad de parientes o la tristeza por la muerte de seres queridos. En un diálogo durante el encuentro, niños y niñas cuentan sus sensaciones en pandemia:

I: ¿Y cómo te sentías?

P: Aburrida. Nunca me gustó esa manera de estudiar (en la virtualidad). Era más lindo presencial.

I: ¿Qué extrañabas de lo presencial?

P: A mis amigos, o estar menos tiempo en la casa para no limpiar.

I: ¿Y qué no te gustaba en la pandemia?

P: Que a veces cuando se iba la señal tardaba mucho en llegar y era aburrido todo el tiempo.

I: ¿Pero no tenía ningún juego sin Internet?

P: No.

I: Dependías sí o sí de Internet, ¿y qué más hacías?

P: También a veces venían mis primas a la casa, jugábamos un rato o hacíamos videollamadas Y así charlábamos un rato.

I: ¿Y qué no les gustaba de eso?

P: Que a veces se tildaba. Cuando hacíamos videollamadas se tildaban los celulares.

I: ¿Por qué se enojaban con eso?

P: Y hacían ruidos. O sea, cuando estábamos cerca, cuando mi hermana estaba haciendo videollamadas y encima estábamos en la misma casa, en distintos cuartos, llamábamos y se escuchaba el ruido.

[...]

W: Me considero una persona libre, no me gusta estar encerrada.

J: En la pandemia yo dormía mucho y veía animé.

W: Cuando no había Internet o cuando estábamos aburridos con mis hermanos, mis tres hermanos, vamos a mi cuarto, apagamos la luz y con la linterna empezamos a rapear y a jugar... nos poníamos pistas musicales con el celu.

P: Yo lo que extraño es que siempre estábamos todos de familia ahí. Pero ya ahora no. Siempre están trabajando unos y otros no.

(Nota de campo, Taller de *podcast*, Encuentro 3, I: Coordinadora, P, W y J: niñas participantes).

A pesar de recordar negativamente el encierro, “el querer ser libres”, hay una nostalgia en la voz y las palabras de estas niñas al recordar un tiempo juntos en familia. Compartir y estar “ahí”.

Acerca de las emociones

Consideramos que las tecnologías digitales son tecnologías afectivas y constituyen una vía de expresión de emociones y participan en la configuración de las subjetividades (Serrano, 2015). En este sentido, por un lado, la materialidad del dispositivo permite y promueve diferentes posibilidades; TikTok, YouTube, videojuego, aplicaciones educativas, plataformas de *streaming* tienen distintas modalidades de interacción y estimulan disímiles competencias. A continuación, analizaremos algunas de sus características en relación a las emociones de niños y niñas del Taller de *podcast*.

Niño: Hola, me llamo Tiago y te voy a hacer unas preguntas... primero ¿cómo te llamas y cuantos años tienes?

Niña: Yo me llamo Wendy y tengo 11 años.

Niño: ¿Qué tecnologías usas?

Niña: Uso más YouTube o Twitch.

Niño: ¿Y por qué te gusta?

Niña: Me gusta usar mayormente Twitch porque ahí veo directos de otras personas, de famosos que hacen contenidos graciosos de videojuegos.

Niño: ¿Qué cosas de los videojuegos te gustan?

Niña: Mm me gusta, no sé, no juego mucho, es que hay diferentes videojuegos, juego mayormente videojuegos para matar o peleas, y me gusta porque ahí me puedo estresar un poquitito... me estreso mucho y me puedo desahogar.

Niño: ¿Te gusta algún programa?

Niña: Emm, no sé, no conozco algunos programas.

Niño: ¿Qué tecnología te gustaría tener?

Niña: Me gustaría tener una computadora, una PC para jugar con mejor movilidad y todo eso.

(Entrevista realizada entre niñas/os, Taller de *podcast*, Encuentro 1).

Es interesante el uso de la expresión “desahogo” como descriptor de la sensación física, corporal, que emerge al usar los videojuegos, esta sensación fue compartida por quienes participaron del Taller, según observamos a lo largo de los encuentros. También surge de las respuestas abiertas de las cuidadoras en las encuestas. La reacción física predominante es el cuerpo expresándose a través de “gritos”, “malas palabras”, “risas”. Todas ellas constituyen formas de sacar hacia afuera emociones y sensaciones provocadas por el juego, pero también aquellas acalladas en la cotidianeidad. De modo que los juegos sirven como válvula de escape, de “desahogo”. David Le Breton (2019, s.n.) señala sobre la risa,

En el reír, el cuerpo tiene un máximo impacto por el estado de *shock* en el que entra la persona, al producir una respiración entrecortada que libera el momento, encarnando un breve escape fuera de lo cotidiano y haciendo volar en destellos las identidades [...]; el reír es como una goma que borra la rudeza de las circunstancias para no ceder a la pesadez del momento convirtiéndose en una anestesia que mina la gravedad.

Desde una perspectiva médica, la risa es un modo de descarga del sistema nervioso central, donde el cuerpo se expresa espontáneamente. Por otro lado, en el siguiente fragmento podemos reconocer la centralidad del cuerpo también en expresividad de lo que siente. Uno de los niños fue haciendo gestos, que una de las coordinadoras fue describiendo, planteó un juego a modo “dígalos con mimica” para dar cuenta de una situación que le producía estrés.

I: Acá, ¿usan videojuegos? ¿Qué emoción hay?

E: Me estreso.

I: ¿Te estresas? ¿Vos?

S: Se estresan cuando juega, se agarra la cabeza, ya te acordas y ayy.

I: ¿Cómo?

S: Llegas adonde... y te morís, ayy, justito faltaba poco, y te agarrás la cabeza, gritás ¡Gritás!

I: Y... ¿te dura un rato o te olvidás rápido?

E: Sí, rápido.

(Nota de campo, Taller de *podcast*, Encuentro 2, I y S: Coordinadoras, E: niño).

En este intercambio hay una complicidad con las coordinadoras del Taller, pero también “una puesta en escena”, un cuerpo que expresa, que da cuenta del carácter performático de las tecnologías particularmente en los juegos: se muere una y otra vez, en algunos casos los/as compañeros/as te pueden salvar, curar, ayudar, y vos a ellos/as. Esa experiencia virtual tiene un impacto en su experiencia real, como señala una mamá.

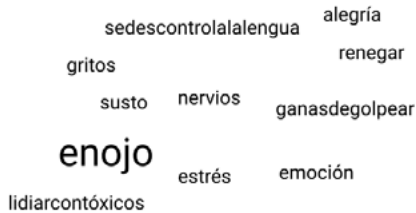
Sí, yo hace como una semana que me despierto con el grito de “¡cúrame, cúrame, cúrame!”. Y era una cosa de que yo digo “¡ay, qué pasa!”. Y era que estaba jugando a ese jueguito y resultaba a todos, cúrame, cúrame, y era la madrugada y digo algo le ha pasado y era la reacción, digo sienten que están ahí (Entrevista grupal, C, Referente, junio 2023).

Este relato muestra, por un lado, el modo en que afecta, impacta, la tecnología en el cotidiano. Y, por otro lado, la sensación de desconcierto de las cuidadoras que no saben cómo acompañar estos nuevos escenarios virtuales por ellas desconocidos. La siguiente nube de palabras está conformada por las expresiones de estas personas en relación a la emociones que reconocen en los niños, las niñas y los/as adolescentes al jugar.

adulto asume su desconcierto, reconoce la necesidad de pistas para comprender estas reacciones.

El aburrimiento se manifiesta como la emoción más dicha por NNyA en los Talleres, en general refiere a un estado previo a tener acceso al celular, los videojuegos. La tecnología viene a resolver ese malestar en un tiempo donde no hay lugar para el aburrimiento. No obstante, si sacamos esa expresión del listado, la nube cambia.

Nube de Palabras 5. Emociones autopercebidas por NNyA frente a las pantallas. Área metropolitana Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Año 2023



Fuente: Elaboración propia con base de datos de los talleres realizados.

Las situaciones que más “estrés”, “enojo” y “ansiedad” provocan tienen que ver primero con el acceso o quedarse sin Internet o que esté lento. Segundo, con las dinámicas propias de los juegos de competición o pelea.

Niña: Que a veces cuando uso el celular se tilda o...

Niño: ¿Te estresa?

Niña: Me estresa cuando no responden las aplicaciones... yo hoy tengo *tablet*, pero mi *tablet* ahora se me apaga, no sé por qué no prende, y cuando yo jugaba, se me tildaba y, bueno, no podía jugar ningún juego, ni el *Free Fire* podía jugar porque se me salía, el *Roblox* sí, pero el *Minecraft* no porque salía plata.

(Nota de Campo, Taller de *podcast*, Encuentro 3).

P: Está bueno en el programa contar gritos, está bueno a veces jugando se descontrola la lengua.

J: A veces, jugando, se descontrola. ¿Y qué pasa cuando, por ejemplo, se descontrola?

P: Ah, me asusta y me enoja cuando me mata.

(Nota de campo, Taller de *podcast*, Encuentro 2, J: Coordinadora, P: niña).

La narrativa de niños, niñas, adolescente y adultos/as se encuentran al reconocer el carácter dinámico, inconstante, cíclico de las emociones que despiertan la experiencia con los videojuegos.

Conocimientos y aprendizajes

Niña 1: Hola, me llamo Naila y te voy a hacer una entrevista de tecnología. ¿Qué app te gusta más?

Niña 2: Me gusta Duo [Duolingo] porque puedo hablar en diferentes idiomas para aprender.

Niña 1: Y esa aplicación ¿la usas más o qué?, ¿con quién juegas?

Niña 2: Con mi hermana.

Niña 1: ¿Desde cuándo juegas?

Niña 2: Desde los 10 años ya.

Niña 1: ¿Por qué te gusta?

Niña 2: Porque puedes aprender distintos idiomas y cuando yo viaje a otro país, puedo aprender eso.

Niña 1: ¿Qué te parecen los videojuegos?

Niña 2: En algunos videojuegos, pues nos enseñan diferentes cosas, como en peleas, nos pueden enseñar a ser malos, pero eso es según como le gusta.

Niña 1: Emm bueno, gracias por participar.

(Entrevista realizada entre niñas/os, Taller de *podcast*, Encuentro 1).

No solo inglés, también portugués y japonés son idiomas de interés para dos niñas del Taller que intercambian frases aprendidas en las aplicaciones. Una de ella cuenta “estoy aprendiendo portugués porque quiero viajar para conocer Brasil”. En la pandemia muchas refieren que aprendieron a usar apps de edición de video y sonido, que hacen sus propios contenidos juntos con sus amigas, primas. Quienes participaron en este espacio reconocen el carácter lúdico, de aprendizaje y colaboración que implican las tecnologías. También las cuidadoras entienden a los dispositivos como espacio de aprendizajes múltiples y la distancia generacional con las propias trayectorias

También se observó que las niñas tienen mucho más conocimiento, pero así, volando, de la tecnología, y así inclusive las mamás mandaban mensajes a los hijos y le preguntaba de como se llama el jueguito que ve, que juega y los chicos les mandan que *Roblox*, que esto, que lo otro... las mamás saben que las niñas tienen Internet en la casa, tiene celular, tienen wifi, saben que están jugando todo el día, las emociones que eso les genera, los datos de las madres, pero no saben puntualmente los juegos, los nombres, encima todos en inglés, entonces como que las mamás que contestaban con los nombres fueron dados por las niñas... Las niñas decían “mira, mamá, hacemos esto, y me parece que *Roblox* ganó en el 98 % (Entrevista grupal, I, Referente, junio 2023).

Esta es una de las demandas más claras que surgió del estudio: el desconocimiento acerca de los contenidos y plataformas, junto al desconcierto de cómo intervenir en relación a las emociones y reacciones que despiertan algunas interacciones digitales en NNYA.

Consideraciones finales

En esta investigación nos preguntamos por las experiencias digitales de niños, niñas y adolescentes que participan de la organización

Barrios de Pie en tres provincias argentinas: Córdoba, Mendoza y Santiago del Estero. Colocamos el interés en el acceso, en el uso y en las relaciones que construyen NNyA con las tecnologías –socialidad, comunicación, afectividades, sentidos y emociones– durante y después de la pandemia por COVID-19. Consideramos que avanzar en esta dirección no solo aporta al conocimiento sobre el estado de situación de la agenda de derechos humanos de NnyA, sino también nos aproxima a un diagnóstico sobre los lazos sociales en contextos de creciente mediatización.

En ese marco, llevamos adelante un abordaje multimetodológico que presentó dos etapas. Una primera de corte cuantitativo, que consistió en un relevamiento sobre acceso, tipo y uso de tecnologías en el área metropolitana de las provincias mencionadas. Bajo un muestreo intencional, se encuestaron personas cuidadoras adultas pertenecientes a 355 hogares donde viven 781 NNyA que tienen entre 6 y 17 años de edad. La segunda etapa de corte cualitativo estuvo conformada por un ciclo de talleres expresivo creativos con NNyA donde abordamos las prácticas, sentidos y sentires que ponen en juego a la hora de vincularse con los entornos digitales y sus horizontes de expectativas. El Taller de *podcast* se realizó de manera presencial en el barrio Comunidad Renó de la ciudad de Córdoba, instancia donde participaron diez niñas y dos niñas de 10 a 13 años. El Taller de narrativas fotográficas se realizó vía *streaming* en las diferentes provincias con la participación de cuatro niñas y diez niños de 8 a 9 años.

En relación al relevamiento, podemos mencionar que se encuestaron 355 personas cuidadoras, en su mayoría mujeres (92,9 %). El 77 % de ellas destinan entre diez y veinticuatro horas diarias a esta actividad, en tanto que la relación de parentesco predominante es la de madre-hijo/a. Los agrupamientos de edad de NNyA más representativos fueron de 6 a 9 años (42 %), 13 a 15 años (27,7 %) y 10 a 12 años (20 %). En los hogares, el equipamiento tecnológico disponible en el 95,5 % de los casos es el celular. Este artefacto condensa,

además de su función de teléfono, la de cámara de fotos, consola de videojuegos, radio, equipo de música y televisor. Esta postal resulta coincidente en todas las provincias.

De acuerdo a lo manifestado por las cuidadoras, el tiempo promedio que pasan frente a pantallas (TV, celular, *tablet*, computadora) es de cinco horas diarias. Durante la pandemia este tiempo se incrementó a ocho horas. Las percepciones de lo que fue diferente respecto al uso de tecnologías durante el confinamiento estuvieron vinculadas principalmente a emociones (tristeza, aburrimiento, ansiedad, desánimo), afectividades (alternativa de entretenimiento y socialización al no poder salir) y aprendizajes educativos (uso para tareas y clases virtuales). Si bien todas ellas se observan en la relación que sostienen NNyA con las tecnologías en la pospandemia, actualmente el entorno digital no se presenta como “la” única opción para informarse, entretenerse e interactuar en la práctica cotidiana.

Durante los talleres expresivo creativos, también emergió la predominancia del celular, fue retratado en las producciones infantiles del Taller de fotografía con centralidad. Por ejemplo, en la serie de imágenes que componen la consigna “Yo recuerdo...” se expresa el encierro y la fuerte presencia de dispositivos móviles para la totalidad de actividades cotidianas. Aunque también aparecen otros objetos (no siempre digitales) en las narrativas fotográficas de NNyA para hablarnos de sus recuerdos de la pandemia, tales como televisores, auriculares, *netbooks*, cuadernos, juegos, peluches, barbijos, rompecabezas, como también personas: madres, hermanos/as, parientes.

Las narraciones de ese tiempo de excepcionalidad giraron en torno a juegos compartidos, grabaciones y ediciones de videos para TikTok, visionado de YouTube, particularmente *youtubers*. Contaron anécdotas divertidas, pero también el miedo a la enfermedad de parientes o la tristeza por la muerte de seres queridos. En la actualidad se extraña el “estar juntos” de manera permanente.

Un hilo de sentido que atraviesa los relatos en el tiempo hasta llegar al presente son los vínculos intergeneracionales que se traman cotidianamente en la relación que NNyA construyen con los dispositivos tecnológicos. A diferencia de otras investigaciones donde se reporta un uso individual de la tecnología, aquí encontramos formas de visionar, jugar e interactuar que involucran a pares, madres, padres o la familia en general.

Las tecnologías digitales son tecnologías afectivas y constituyen una vía de expresión de emociones y participan en la configuración de las subjetividades. En este sentido, por un lado, la materialidad del dispositivo permite y promueve diferentes posibilidades; TikTok, YouTube, videojuegos, aplicaciones educativas, plataformas de *streaming* tienen distintas modalidades de interacción y estimulan disímiles competencias. Por ejemplo, en relación a los videojuegos, los más referidos fueron *Free Fire*, *Roblox* y *Minecraft*. Todos ellos van definiendo capacidades, pérdidas, ganancias, competencia y colaboración; requieren del aprendizaje de estrategias. Constituyen una forma de aprendizaje activo que permite al/a la jugador/a tener cierto control sobre la actividad del juego y participar en la interacción. Aunque, a la par, NnyA nos manifestaron que les posibilita “desahogarse”, “desaburrirse”. En concordancia, esto también se observa en las respuestas abiertas de las cuidadoras en las encuestas. La reacción física predominante es el cuerpo expresándose a través de “gritos”, “malas palabras”, “risas”. Todas ellas constituyen formas de sacar hacia afuera emociones y sensaciones provocadas por el juego, pero también aquellas acalladas en la cotidianeidad. Las situaciones que más “estrés”, “enojo”, “ansiedad” provocan tienen que ver, primero, con el acceso o quedarse sin Internet, o que esté lento. Segundo, con las dinámicas propias de los juegos de competición o pelea. De modo que las narrativas de niños, niñas, adolescente y adultas se encuentran al reconocer el carácter dinámico, inconstante, cíclico de las emociones que despiertan la experiencia con los videojuegos. Ante esto,

imperera una sensación de desconcierto por parte de las cuidadoras que no saben cómo acompañar estos nuevos escenarios virtuales por ellas desconocidos.

Si bien el trabajo de cuidar es a tiempo completo, en esta investigación pudimos observar que lo digital suele quedar por fuera de la órbita de este quehacer cotidiano. En esta dirección, la potencialidad del relevamiento realizado les permitió aproximarse a conocer más de cerca la relación entre las infancias/adolescencias y la tecnología: consumos, preferencias, horas frente a las pantallas. Y, además, a manifestar sus preocupaciones sobre el establecimiento de regulaciones, los riesgos que perciben, como también las posibilidades fructíferas que reconocen en los entornos digitales para aprender e interactuar.

En este sentido, consideramos que la guía de los/as adultos/as y la interacción social juegan un rol determinante en el aprendizaje de NNyA. Desde nuestra perspectiva, el debate acerca del uso de tecnología por parte de niños/as pequeños/as debe ampliar su foco para estudiar y reflexionar cómo proveer aprendizajes que amplíen y complementen las posibilidades que los medios tradicionales ya brindan. Elegir aplicaciones con buen diseño, que se adapten al desarrollo de los/as niños/as y que presenten contenido adecuado es una parte importante de los aspectos a tener en cuenta, pero no son los únicos. Leerle al/a la niño/a, interactuar con él/ella, dirigir su atención, participar con ellos/as en sus juegos son aspectos claves para el aprendizaje. Es innegable que pueden adquirir ciertos aprendizajes “solos/as”, pero la interacción social juega un rol fundamental en el aprendizaje.

Bibliografía

Andonegui, Fernando y Samaniego, Flavia (2019). Políticas de inclusión digital en la región de Latinoamérica. En Silvia Lago Martínez (coord.), *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 15-39). Buenos Aires: Teseo.

Cabello, Roxana y Lago Martínez, Silvia (2023) (eds). *Cultura, ciudadanía y educación en el entorno digital*. Buenos Aires/Montevideo: CLACSO/RIAT.

Cabello, Roxana y Alonso, Juan Manuel (2019). Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años. *RevCom*, (9), 1-15. <https://doi.org/10.24215/24517836e025>

Cabello, Roxana (comp.) (2017). Introducción. La comprensión de los vínculos que establecemos con las tecnologías. En Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 11-21). Buenos Aires/Rada Tilly: Del Gato Gris/RIAT.

Crovi Druetta, Delia (2019). Prácticas de apropiación e interacción en la cultura digital. En Roxana Cabello y Adrián López (eds). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 25-38). Buenos Aires/Rada Tilly: Del Gato Gris/RIAT.

Da Silva Ramos, Mónica Elena (2019). Apropiación de artefactos tecnológicos en la niñez mediante un modelo narrativo y colaborativo. En Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (coord.), *Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 161-174). Buenos Aires: CLACSO.

Duek, Sara Carolina y Benítez Larghi, Sebastián (2018). Infancias y tecnologías en Argentina: Interacciones y vínculos intergeneracionales. *Nómadas*, (49), pp. 121-135.

Ente Nacional de Comunicaciones [ENACOM] (2022). Penetración de Internet fijo (accesos por cada 100 hogares). <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/visualizations/32226/penetracion-deinternet-fijo-accesos-por-cada-100-hogares/>

Espoz, María Belén e Ibáñez, Ileana (2008). Subjetividades en contextos de pobreza: Aportes a una metodología expresivo-creativa para re-inscribir prácticas de niños/as y jóvenes de “Ciudad De Mis Sueños”. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 72-83.

UNICEF (2022). Encuesta rápida sobre la situación de la niñez y la adolescencia. Informe de Resultados. Sexta Ronda. Buenos Aires.

Jenkins, Henry (2021). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, Ileana (2020). *Infancia(s) y experiencia(s) en una ciudad socio-segregada: Violencias, Afectividades y Creatividad, Córdoba (2008-2012)*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Lago Martínez, Silvia; Gendler, Martín y Méndez, Anahí (2019). Los núcleos de acceso al conocimiento. *Textos y contextos desde el Sur*, (5), 45-63. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/44>

Lago Martínez, Silvia; Amado, Sheila Jazmín y Mauro, Mirta (2015). Inclusión digital en Argentina y en el Cono Sur: un acercamiento a las políticas públicas. Silvia Lago Martínez Silvia y Néstor Horacio Correa, *Desafíos y dilemas de la Universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe. Siglo XXI* (pp. 633-642). Buenos Aires: Teseo.

Le Breton, David (8 de abril de 2019). La antropología de la risa [ponencia]. *Conferencia de la Cátedra Alfonso Trelles, Tec Cultural*. Estado de México.

Murillo, Juan Carlos (2021). El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de COVID-19. Una revisión comparativa sobre la realidad argentina, sus provincias y principales centros urbanos. *Argumentos*, (24), 66-100.

Ramiro, Julia y Alemán Bracho, Carmen (2018). Las políticas emocionales de la infancia e Internet: el caso español. *Revista de Estudios Políticos*, (182), 225-249. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.182.08>

Scolari, Carlos (2020). Las interfaces de nuestra sociedad están en crisis y llegó la hora de rediseñarlas. En Sandra Valdetaro (comp.), *Conversaciones en pandemia* (pp. 10-17). Rosario: UNR Editora.

Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Serrano-Puche, Javier (2015). Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio (OBS*) Journal*, 9(4), 101-112.

Anexo

Tabla 2. Equipamiento en el hogar (%)

Tenencia	Celular	TV	Smart TV	Parlante	Equipo de música	Tablet	Radio	DirectTV	Notebook- Netbook	PC Escritorio	Consola de videojuegos	Micrófono	Palo selfie/ Tripode
Tiene	95,5	67,4	47,6	37,1	25,8	24,6	23,5	19,8	17,80	14,9	10,2	5,9	5,9
No tiene	4,5	32,6	52,4	62,9	74,2	75,4	76,5	80,2	82,2	84,5	89,8	94,1	94,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 3. ¿Cómo ven la tele en el hogar? (%)

Conexión	Internet por wifi	Telefonía móvil/ Datos	Internet por tarjeta	TV Satelital	TV por cable	TDA	Router libre
No se conecta	24,9	57,1	95,5	71,7	58,6	93,8	94,9
Conexión propia	65,7	40,3	4	25,2	38,5	5,6	4,8
Conexión compartida	9,4	2,6	0,6	3,1	2,9	0,6	0,3
Total	100	100	100,1	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 4. Diferentes consumos de pantallas de NNyA (%)

Consumos	%
YouTube	79,0
TV cable/satelital	49,2
TikTok	47,4
WhatsApp	43,4
Videojuegos en línea	34,8
Plataformas	28,7
Instagram	23,9
Facebook	18,6
E-mail	8,9
Videojuegos de consola	6,2
Twitch	1,5
Twitter	1,4

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada

Tabla 5. Consumos de pantallas según grupos etáreos (%)

Consumos	6 a 9 años	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 17 años
TV cable/satelital	20,2	16,2	10,1	7,6
Plataformas	10,5	7,7	7,3	7,1
YouTube	31,3	23,6	17,8	14,5
Videojuegos en línea	11,7	11,1	8,6	9,4
Videojuegos de consola	1,7	2,4	1,5	1,5
E-mail	0,5	1,4	3,1	7,4
WhatsApp	4,9	13,8	18,0	16,8
Facebook	1,1	3,7	8,4	11,2
Instagram	1,5	4,6	11,7	13,0
TikTok	15,9	15,3	12,7	9,7
Twitch	0,5	0,2	0,3	1,0
Twitter	0,3	0,2	0,5	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 6. Niños, niñas y adolescentes que tienen cuenta propia en redes sociales según grupo de edad (%)

		En relación a las redes sociales, ¿tiene cuenta propia este niño/a?		Total
		Sí	No	
Grupos edad	6 a 9 años	8,7	91,3	100
	10 a 12 años	20,7	79,3	100
	13 a 15 años	58,9	41,1	100
	16 a 17 años	86,8	13,2	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 7. ¿Qué hacen niños, niñas y adolescentes en las redes sociales? Distribución porcentual por grupo de edad

Acciones	6 a 9 años	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 17 años
Ver	57,3	28,1	18,0	16,1
Subir fotos y videos de otros	6,4	7,5	7,8	7,9
Subir fotos y videos propios	3,0	10,0	11,4	11,6
Compartir historias propias	1,9	6,3	10,4	10,2
Comentar	4,5	8,8	8,4	10,5
Usar emoticones	4,9	6,8	7,8	7,1
Usar reacciones	8,6	6,5	7,3	8,8
Subir estados	5,2	12,3	12,4	12,4
Mensajear	7,5	13,0	15,3	13,6
Retwittear	0,4	0,3	1,0	1,4
Realizar desafíos	0,4	0,5	0,2	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

*Tabla 8. ¿En qué momento del día miran más pantallas?
Distribución porcentual por grupos de edad*

	¿En qué momento del día mira más pantallas este niño/a?			Total
	Mañana	Tarde	Noche	
6 a 9 años	12,9	55,2	31,9	100
10 a 12 años	11,5	58,6	29,9	100
13 a 15 años	14,9	29,1	56,0	100
16 a 17 años	5,4	31,1	63,5	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 9. Consumos durante pandemia (%)

Consumo	%
YouTube	67,1
TV cable/satelital	56,3
WhatsApp	46,2
TikTok	36,3
Plataformas	24,5
Videojuegos en línea	20,5
Instagram	16,2
Facebook	15,0
E-mail	11,8
Videojuegos de consola	6,2
Twitter	1,2
Twicht	0,9

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 10. Consumos pandemia. Distribución porcentual por grupos de edad

Consumo	6 a 9 años	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 17 años
TV cable/satelital	23,5	19,1	12,7	10,9
Plataformas	8,7	7,3	6,8	6,3
YouTube	26,9	21,0	16,6	14,5
Videojuegos en línea	14,3	13,5	11,0	12,2
Videojuegos de consola	2,6	2,3	1,5	1,0
E-mail	1,3	3,7	3,6	7,9
WhatsApp	8,9	15,4	18,5	17,4
Facebook	0,9	3,3	7,6	9,2
Instagram	0,4	2,9	9,8	9,9
TikTok	12,2	10,8	11,3	10,2
Twicht	0,0	0,4	0,2	0,3
Twitter	0,2	0,4	0,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Tabla 11. ¿Por qué motivos permite que usen pantallas?
Distribución porcentual según grupos de edad

¿Por qué motivos permite que usen pantallas?								
	Para que sepa manejarse con la tecnología	Para que se relacione con otros niños/as, amigos/as, familiares	Para hacer tareas escolares	Para que amplíe los conocimientos de la escuela	Porque me queda cómodo para hacer mis cosas (cocinar, trabajar, limpiar la casa)	Para que se diviertan	Otros motivos	Total
6 a 9 años	12,2	6,2	21,9	15,1	11,8	30,8	1,9	100,0
10 a 12 años	14,2	12,8	26,1	16,4	7,4	21,6	1,4	100,0
13 a 15 años	16,3	17,5	25,1	18,7	4,4	15,8	2,2	100,0
16 a 17 años	17,6	14,9	23,9	18,9	5,4	18,5	0,9	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

*Tabla 12. ¿Con qué frecuencia le pone límites al tiempo que pasan frente a las pantallas?
Distribución porcentual según grupos de edad*

Grupos de edad	¿Con qué frecuencia le pone límites al tiempo que pasan frente a las pantallas?				Total
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	
6 a 9 años	5,7	6,9	27,1	60,3	100,0
10 a 12 años	6,4	9,8	30,1	53,8	100,0
13 a 15 años	12,3	9,4	36,2	42,0	100,0
16 a 17 años	14,1	16,9	45,1	23,9	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

*Tabla 13. ¿Con qué frecuencia les prohíben los contenidos?
Distribución porcentual según grupos de edad*

Grupos de edad	¿Con qué frecuencia les prohíben los contenidos?				Total
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	
6 a 9 años	3,2	12,3	27,9	56,5	100,0
10 a 12 años	7,9	3,1	37,8	51,2	100,0
13 a 15 años	9,3	11,2	31,8	47,7	100,0
16 a 17 años	15,3	16,9	35,6	32,2	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la encuesta realizada.

Sobre las autoras y autores

Ana Pérez Declercq es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Salud Pública por la Universidad Nacional de Salta y doctora en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona.

Fue parte de la 1° Escuela Internacional de Posgrado Géneros, Sexualidades y Derechos realizada por la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Centro Nacional de Educación Sexual de Cuba (CENESEX).

Actualmente es presidenta del Observatorio de Violencia contra las Mujeres designada por la Universidad Nacional de Salta y coordinadora y facilitadora en el espacio Crianzas Diversas.

Integra el equipo del proyecto de investigación N° 2864: “Entre política, ética y estética: prácticas de resistencia, formas de autogobierno y lógicas de diferenciación” de la Universidad Nacional de Salta y es investigadora responsable en el proyecto “Los efectos de la pandemia de COVID-19: estrategias comunitarias y derecho a la salud desde una perspectiva interseccional”, coordinado por la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud.

Sus principales líneas de investigación son: salud sexual y reproductiva, género, atención primaria de la salud, violencia de género.

Sheila Jazmín Amado es magíster en Comunicación y Cultura (UBA), licenciada y profesora de Sociología (UBA). Es miembro del programa de investigaciones sobre la Sociedad de la Información del Instituto Gino Germani (UBA) desde el año 2008. Es integrante de la red de investigadores de apropiación de tecnologías (RIAT). Es docente de la materia “Internet y sociedad: comunicación y cultura digital” (UBA), se desempeña como adjunta a cargo de la materia “Metodología de las Ciencias Sociales” (Universidad del Oeste) y desde el año 2012 es profesora del Instituto de formación docente N° 29 de Merlo.

Valentina Arias es licenciada en Comunicación Social (UNCuyo), magíster en Psicoanálisis (Universidad del Aconcagua) y doctora en Ciencias Sociales (UNCuyo). Es becaria posdoctoral en CONICET y docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Ha dirigido y codirigido tesis y proyectos de investigación sobre subjetividad, medios digitales, sexualidad, cuerpo e imagen. Es autora del libro *Mandar fotitos. Mujeres jóvenes, imagen y sexualidad en la era digital* (EDUVIM, en prensa). Su última publicación es “Si te ves bien, te sentís muy bien”. Instagram y la construcción de los tratamientos estéticos como tecnologías del yo.

Andrea Attis Beltrán es magíster en Tecnología Educativa (UBA) y licenciada en Sociología (UCES). Actualmente desempeña el rol de consultora para el Banco Interamericano de Desarrollo en el área de Conocimiento y Aprendizaje del Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES). En este rol, acompaña la implementación de programas, garantiza su accesibilidad y evalúa el impacto de estos proyectos en la región.

Además, colabora activamente en proyectos relacionados con tecnología e infancias junto a la Asociación Civil Chicos.net.

Anteriormente, ejerció como tecnóloga educativa en programas nacionales (Educ.ar, Ministerio de Cultura de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación, Fundación InnovaT y CONICET) e internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo y gobiernos de la región). Asimismo, coordinó programas de extensión universitaria en diversas instituciones (Aula Abierta y UNC-UNVM-UNCOMA-UTN), en temáticas vinculadas con la educación digital y los derechos de las infancias.

Sus intereses de investigación abarcan temas relacionados con el acceso a la educación, la mejora de la accesibilidad y el impacto de las nuevas tecnologías en estos contextos.

Ariel Benasayag es licenciado en Comunicación Social (UNCuyo), diplomado en Educación, Imágenes y Medios y en Gestión de las Instituciones Educativas y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Es profesor titular del seminario de Informática y Sociedad en la UNCuyo y profesor adjunto en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se desempeña en la Maestría en Formación Docente y en la Licenciatura en Educación y Cultura Digital en materias sobre educación, cultura visual y medios digitales. Es docente de la Especialización en Pedagogía de la imagen de la Universidad Nacional de Hurlingham. Coordina la Especialización de nivel superior en Enseñanza con imágenes de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Su última publicación es “Todos los medios fueron nuevos alguna vez. Una historia de la relación entre el cine y la pedagogía como matriz para comprender la actualidad de los videojuegos en la escuela argentina”.

Gabriela Andrea Bercovich es licenciada en Ciencia Política (UBA) y magíster en Políticas Públicas y Desarrollo (FLACSO). Es docente

de la asignatura “Metodología de la Investigación” en Psicología II de la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como codirectora del proyecto de investigación “Acción colectiva, feminismos y diversidades de género: construcción de sentidos y procesos de transformación social” (2022-2025) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Recientemente realizó la diplomatura Equidad de Género en Salud en la Universidad Nacional de La Plata. Es directora general del Observatorio de Derechos Humanos de Neuquén. Integrante de la Comisión Directiva de Nueva Crianza del Alto Valle de Neuquén y Río Negro. Sus principales líneas de investigación son: feminismos y diversidades de género, derechos humanos y participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas.

Bettina Berlin es graduada de la Carrera de Antropología de la Universidad de Buenos Aires. especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (PENT-FLACSO). Cursa estudios de maestría en Tecnología Educativa en la UBA.

Se desempeña como facilitadora pedagógica digital de nivel inicial en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y también trabaja en el equipo de gestión de contenidos del Portal APS en Red del Ministerio de Salud de la misma ciudad.

Es integrante del equipo de investigación del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías PENT- FLACSO. Sus principales líneas de investigación están relacionadas a las tecnologías culturales en educación y la primera infancia.

Fue tutora de propuestas de formación virtual del INFD del Ministerio de Educación de la Nación y trabajó como docente del área de Ciencias Sociales en escuelas públicas de nivel medio.

Durante varios años fue ayudante de investigación y entrevistadora del proyecto “Archivo biográfico familiar de Abuelas de Plaza de Mayo” de la programación UBACyT. Realizó trabajos de campo en diversos proyectos de investigación en la Universidad

Nacional de San Martín y trabajó en ONG vinculadas a problemáticas de juventud.

Ricardo Pedro Berral es abogado por la Universidad Católica de Salta, diplomado en sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes por la Universidad Nacional del Nordeste. Se encuentra cursando el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Salta. Actualmente se desempeña como facilitador del espacio Crianzas Diversas.

Marcelo Boyle es magíster en Administración Pública (UNC). Abogado (Universidad de San Andrés). Docente de grado y posgrado (FCS-UNC). Miembro investigador de proyectos SECYT-IIFAP (IIFAP-FCS-UNC). Sus temas de investigación incluyen políticas públicas, desigualdades sociales e inclusión educativa.

Francisco Javier Cardozo es licenciado en Comunicación y profesor de Filosofía de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Graduado del Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Dictó algunos cursos virtuales de Introducción a las Nuevas Tecnologías y fue docente capacitador en el programa “Primaria Digital”. También colaboró en diversos proyectos de investigación en la Universidad Nacional de General Sarmiento vinculados a la temática: educación, comunicación y nuevas tecnologías.

Actualmente trabaja como Tutor Virtual en el Instituto del Desarrollo Humano y en el área administrativa del Instituto del Conurbano (UNGS). Integrante del equipo de investigación en PENT-FLACSO.

Silvina Casablancas. Es doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona con especialización en Tecnología Educativa. Ha

recibido un premio extraordinario del Doctorado por su trabajo de tesis. También es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de enseñanza primaria. Se desempeñó como docente en los niveles: primario, secundario, terciario y universitario de grado y posgrado, tanto en España como en Argentina. Docente e investigadora en el Departamento de Educación de la División Educación a Distancia, Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires. Coordinadora del Área de investigación en el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de la FLACSO-Argentina. Directora de la Maestría en Educación en la UNCuyo, San Juan.

Integrante de redes académicas nacionales e internacionales: integrante de la junta de RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), miembro de la RIAT (Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales) y la RedTEAr (Red de equipos docentes e investigadores de Tecnología Educativa de universidades argentinas). Ha publicado libros, capítulos y artículos en torno a la formación docente en contextos de cambio didáctico y digital.

María Rosa Chachagua es licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSA) y doctora en Comunicación (UNLP). Fue becaria doctoral y posdoctoral de CONICET (ambas finalizadas). Es profesora regular a cargo de las cátedras de “Teorías del Desarrollo Capitalista” y “Estado, Poder y Medios en Argentina y Latinoamérica” de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta; y de la materia “Redacción” del Instituto Superior de Educación N° 6053 “Abuelas Plaza de Mayo”.

Dirige un proyecto de investigación CIUNSA sobre políticas públicas y tecnologías digitales en instituciones educativas de la provincia de Salta; y dos proyectos de extensión sobre género y ciudadanía digital en dos colegios secundarios de la ciudad de Salta.

Actualmente es coordinadora de Innovación Educativa, de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Salta.

Alejandro Cota es licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS, México), magíster en Educación por Universidad de San Andrés (Argentina) graduado con mención honorífica sobresaliente y doctorante en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como Investigador Asistente hasta 2024; profesor investigador de tiempo completo en Unidad Académica Preparatoria 2 de Octubre (UAS), donde imparte “Ética y desarrollo humano” y “Metodología de la investigación”; coordina proyectos especiales de intervención estudiantil. Es docente en nivel posgrado en los seminarios de “Tecnología educativa” (Universidad de Palermo, Buenos Aires), “Metodología de la investigación” (Universidad Nacional de Córdoba) y “Metodología de la investigación” (Universidad Católica de Cuyo, San Juan). Forma parte del área de investigación del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT-FLACSO), donde participa de investigaciones dedicadas a la primera infancia y tecnologías, formación docente con tecnologías, entre otros. Sus intereses van desde la etnografía como enfoque de investigación, antropología para un mundo digital, políticas públicas de inclusión digital, alfabetización digital. Recientemente incursionó en investigar sobre violencias estructurales, narcotráfico y juvenicidios incorporando el arte urbano *-graffiti-* o nuevo muralismo mexicano como trabajo de incidencia.

Florencia Fernández Deleo es licenciada en Psicología (UBA). Especialista en derechos de niños, niñas y adolescentes (FSOC-UBA). Diplomada en Parejas y Familias (AASM). Desarrolla e implementa políticas sociales de inclusión sociolaboral desde el año 2009.

Azul Di Marco es profesora en Educación Plástica Visual egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Con trayectoria extensionista tanto en el desarrollo de proyectos como en la escritura de artículos en Cuadernillos de Extensión de la Facultad de Artes. Adscripta en “Práctica Docente II: Contextos no Formales” de los Profesorados en Artes de la FA-UNC. Integrante del Equipo de Investigación en Artes y Educación Popular de la FA-UNC. Coodinadora de la Universidad Popular Barrios de Pie de Córdoba, encargada de la gestión de cursos de oficios y de promoción de cuidados comunitarios para el Movimiento Social Barrios de Pie.

Inés Dussel es profesora investigadora del DIE-CINVESTAV, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel III. Fue directora del Área Educación de FLACSO-Argentina entre 2001 y 2008. Es doctora en Educación (PhD.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica. Actualmente es presidente de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), primera latinoamericana en ser electa.

Rosa Gamboa es maestranda en Estudios Literarios (UBA). Se graduó como licenciada en Periodismo (UNLZ) y como profesora de inglés. Es licenciada en Lengua Inglesa (UTN) y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Además, completó la Diplomatura Superior en Gestión y Enseñanza del Español (FLACSO) y en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO).

Cuenta con más de veinte años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel secundario de la

provincia de Buenos Aires, profesión que continúa ejerciendo, y también trabajó en los niveles primario y superior. Se desempeñó como tutora en la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO).

Actualmente se desarrolla como jefa de medios de apoyo técnico pedagógico en un Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Es miembro del equipo de investigación del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT- FLACSO).

Milagros Giménez es licenciada en Economía (UBA); maestría en Gestión Pública (Universidad de Birmingham); maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales (FLACSO); profesora para nivel medio y superior (Universidad Austral) y diplomada en Evaluación de Impacto (Universidad Católica de Chile). Se desempeñó en organizaciones de la sociedad civil (TECHO, Enseña por Argentina, RIL), como consultora para organismos internacionales (Organización Internacional del Trabajo, Programa de Naciones Unidas), oficinas públicas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco). Actualmente es líder de Investigación en Chicas en Tecnología y parte del Instituto Chaqueño de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICCTI).

Juliana Huergo es doctora en Estudios Sociales de América Latina, magíster en Formulación y Desarrollo de Estrategias Públicas y Privadas por el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada en Nutrición por la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del CONICET y como profesora adjunta a cargo de la asignatura Nutrición en Salud Pública de la Licenciatura en Nutrición (FCM-UNC). Es directora del programa “Infancias, Jóvenes y Prácticas de cuidado en el Sur global” del Centro de Investigaciones en Periodismo y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC).

Su áreas de interés abarcan las prácticas familiares de cocinar y comer, los programas sociales con componente alimentario, las experiencias de infancias, la salud colectiva.

Ileana Desirée Ibáñez es doctora en Estudios Sociales de América Latina del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Diplomada en Cultura digital Universidad Nacional de Villa María y en Estudios Sociales Urbanos Universidad Católica de Córdoba. Es codirectora del Programa Infancias, Jóvenes y Prácticas de cuidado en el Sur global del Centro de Investigaciones en Periodismo y Comunicación de la FCC, UNC. Sus áreas de interés son las experiencias de niños y niñas en relación a las tecnologías, los medios, las ciudades y las políticas públicas.

Victoria Matozo es doctora en Ciencias Sociales (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Diplomada en Metodología para el Análisis de las Desigualdades sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA). Docente de nivel superior y universitario, e investigadora del grupo de investigación en “Desigualdad y Movilidad Social” en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA). Colabora en organizaciones dedicadas a la inclusión digital de género como Chicas en Tecnología y Women in Games Argentina. Sus temas de investigación incluyen desigualdades digitales, juventudes, brecha digital de género, inclusión educativa y digital.

Pablo Molina Derteano es doctor en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología (UBA) Investigador adjunto CONICET e investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). Profesor titular de “Estudios sociodemográficos” (FSOC-UBA) y

de “Metodología cuantitativa” (FacHum-UNMDP). Dicta cursos de maestría y doctorado. Dirige proyectos de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por universidades nacionales. Consultor nacional e internacional en temáticas de juventudes, desigualdades sociales y políticas sociales.

Jaime Andrés Piracón Fajardo es magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación por FLACSO-Argentina y psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Trabaja las relaciones entre la educación y los nuevos medios, particularmente los videojuegos. En UNIPE participa del equipo de investigación que vincula las ciencias sociales, los temas de agenda y los nuevos medios. Coordina la Especialización de nivel superior en Enseñanza con imágenes de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Su última publicación es “Enseñar sobre el pasado reciente. Experiencias en escuelas secundarias e institutos de formación docente a partir de un documental interactivo sobre El Campito”.

María Monserrat Pose es maestranda y especialista en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT de FLACSO. Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y profesora de inglés por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Docente en la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT de FLACSO, de “Tecnologías en la Enseñanza” en UDESA, y del “Taller de Materiales Didácticos Digitales” en la Universidad de la Ciudad. Ha participado en el diseño y dictado de cursos y seminarios sobre tecnologías en educación para UNR, Fundación Telefónica y el Ministerio de Educación de Jujuy, entre otras instituciones, así como también en la gestión de proyectos educativos en INFOD y en Eidos Global.

Es investigadora por el PENT de FLACSO y la Universidad de la Ciudad. Recientemente ha participado en proyectos de investigación financiados por el gobierno de España, la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, la Fundación Ceibal, UNESCO, CLACSO y la SENAF. Sus áreas de interés y sus publicaciones están relacionadas con la apropiación de las tecnologías por parte de niños y jóvenes, los objetos culturales que involucran tecnologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología.

Gabriela Raynaudo es doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, especialista en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT-FLACSO, docente y licenciada en Psicología por la Universidad Abierta Interamericana. Es integrante del equipo de investigación del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías PENT-FLACSO.

Es autora de artículos de investigación y del libro *Educar en el mundo digital: Un estudio empírico con niños preescolares*. Se desempeñó como becaria doctoral y posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con funciones en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), en el equipo de investigación de la Dra. Olga Peralta. Sus investigaciones se basan en temáticas relacionadas con el desarrollo y aprendizaje de niños pequeños mediado por imágenes impresas y digitales.

Actualmente se desempeña como docente en la carrera de Especialización en Enseñanza de Español para Extranjeros de una Universidad del Salvador.

Pablo Daniel Sánchez Ceci es licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es doctorando en semiótica por el Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales (UNC). Es becario doctoral financiado CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios en Comunicación,

Expresión y Tecnologías (UNC). Sus áreas de interés abarcan el análisis del discurso, los consumos culturales y el giro afectivo. Integra el equipo de investigación “Discursividades políticas y mediáticas contemporáneas: dominancias y resistencias” radicado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y el Centro de Investigaciones en Periodismo y Comunicación.

Francisco Agustín Sfeir Vázquez es activista por los derechos humanos de las personas trans desde hace 12 años. Especialista en Alimentación Saludable de la Escuela de Cocineros Patagónicos; instructor de YOGA recibido del Instituto Argentino de Formación en YOGA, diplomado en Políticas Públicas con Perspectiva de Género de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y Ministerio Provincial de las Mujeres y Diversidad; diplomado en Gestión de Proyectos Culturales LGBTI+ de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como referente en Diversidades Sexuales de la Dirección Gral. de Igualdad de Género y Diversidad de la Subsecretaría de Salud del Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén. Integrante de la Comisión Directiva de la Asociación Civil GAIA-Nueva Crianza del Alto Valle de Neuquén y Río Negro y coordinador del espacio de adolescencias “Transilvania”. Sus principales líneas de investigación son luchas sociales, movimiento de liberación trans, epistemología trans, políticas públicas y derechos humanos.

Candela del María Vallejo es estudiante del tramo final de la licenciatura en Comunicación Social dictada por la Universidad Nacional de Córdoba. Participa activamente en la organización social Barrios de Pie desde el año 2015. Dentro de la Universidad Popular de Barrios de Pie es parte del área de educación. Su experiencia militante se concentra en la coordinación y acompañamiento de capacitaciones orientadas a los apoyos escolares para niños y adolescentes que funcionan en los merenderos.

Daniela Zampieri es licenciada en Sociología (FSOC-UBA), diplomada en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO-Argentina), estudiante de la maestría en Tecnología Educativa (FFyL-UBA) y fotógrafa (Escuela de Fotografía Creativa). Trabaja para la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires acompañando y formando docentes de nivel primario e integra el equipo de coordinación de la Especialización de nivel superior en Enseñanza con imágenes de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro de la Colectiva Deriva.

Niñeces y adolescencias en el mundo digital

Tendencias y desafíos en pandemia

Las últimas décadas han sido de expansión y profundización del mundo digital, esfera que ha sellado (sus dinámicas, las tecnologías de la información y la comunicación) las formas de sociabilidad, los modos de trabajo y producción, las experiencias educativas y los procesos identitarios y de subjetivación. Estas dinámicas preceden a la pandemia del COVID-19 pero es claro que en su transcurso se acentuaron, sobre todo en el plano educativo y en la dimensión afectiva y vincular. Fue un momento en que las desigualdades se amplificaron y profundizaron en su multidimensionalidad: en los planos digital (acceso a dispositivos, conectividad), generacional, de género y territorial, entre otros.

En este marco, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) impulsaron una Convocatoria de investigación para equipos con sede en Argentina. Sus trabajos conforman este libro, cuyos contenidos nos interpelarán de modos diversos y singulares para seguir investigando y trabajando desde la academia, las políticas públicas y el activismo social los modos en los que niñas, niños y adolescentes habitan el mundo digital asumiendo los desafíos y pendientes antes, durante y después de la pandemia.



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



CLACSO

