

Trabajador de mañana, estudiante de tarde, *youtuber* de noche: El largo camino de la apropiación entre jóvenes varones de sectores populares

Sebastián Benítez Larghi
Nicolás Welschinger Lascano

Introducción

Trabajador en un aserradero por las mañanas, “alumno problemático” del curso escolar por las tardes, experto *youtuber* por las noches. Esta podría ser una descripción condensada, pero no por ello menos fiel, de las distintas posiciones y ámbitos de actividad por los que transcurre, en una jornada, la cotidianeidad de un joven habitante de Villa Zula o Barrio Aeropuerto en los márgenes del Gran La Plata. Historias de vida como estas muestran novedades en las trayectorias y los recorridos antes improbables para los jóvenes de sectores populares. En el centro de estas historias aparecen las tecnologías digitales como medios dadores de sentidos para la construcción de sus biografías.

A lo largo de nuestra investigación, en las distintas escuelas visitadas encontramos recurrentemente trayectorias “ambivalentes” de jóvenes varones de sectores populares. En este capítulo decidimos concentrarnos justamente en estas trayectorias. La literatura ha señalado las particularidades que presenta

la apropiación de las tecnologías para los jóvenes de sectores populares por sus condiciones de clase, pero también en términos de género. Respecto de esto último, se ha observado que existen grandes diferencias en las experiencias de apropiación de las tecnologías digitales de las mujeres jóvenes en comparación con las de los varones del mismo sector social (Winocur, 2009; Bouille, 2008; Benítez Larghi et al., 2012). Se trata de trayectorias difíciles de encasillar cuando uno se aparta de la mirada normativa de las instituciones escolares. Si, a primera vista, para la escuela se estaba en presencia de estudiantes “con problemas de estudio”, algunos con antecedentes de repitencia y rotación escolar, al indagar otras dimensiones de sus biografías nos encontramos con un cúmulo de saberes y prácticas –tanto manuales como intelectuales– desarrolladas de forma paralela al recorrido educativo: diseño de videojuegos, colaboradores anónimos y gratuitos de Microsoft, *youtubers* con muchos seguidores, *hackers* improvisados.

Frente a este hallazgo recurrente, emergido durante el trabajo de campo, nos preguntamos: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que contemporáneamente sea posible una cotidianeidad de este tipo entre los sectores populares? ¿Cómo resulta posible experimentar la simultaneidad de estas posiciones de sujeto tan disímiles en una misma trayectoria? ¿Qué tramas de interacciones sociales se cruzan para colocar a estos jóvenes en una posición de “repitente” escolar, al mismo tiempo que en una de “hacker” o “youtuber”, del saber experto entre los pares? ¿Por qué no podemos ver estas trayectorias en su heterogeneidad?

Como hipótesis de trabajo sostenemos que, desde ciertos enfoques disciplinares, tendemos a congelar las diferencias y las tensiones que *a priori* nos parecen contradictorias y que no podrían coexistir bajo las categorías con las que pensamos a estos sujetos por sus posiciones ocupadas en determinado escenario social: en la

escuela como “alumnos” o como “nativos digitales”, en el barrio como “pibes chorros”, en el ámbito laboral como “trabajadores”, en el grupo de amigos como “expertos”, en el mercado y en la industria cultural como “consumidores”.

Una investigación sobre la experiencia juvenil de los beneficiarios del PCI es un objeto de estudio que exige un desplazamiento hacia la exploración de la pluralidad de estilos de vida y de gustos, de valores, de moralidades, de distintos principios de legitimidad cultural operantes, más allá del volumen y la estructura del capital económico o cultural de los grupos sociales a los que nuestros informantes pertenecen, o de los capitales culturales que el sistema educativo reconoce como legítimos. Este artículo se enfoca tanto en la descomposición gradual, la fricción y la tensión que existe entre los principios de legitimidad emergentes en la experiencia juvenil por causa de las apropiaciones que hacen estos sujetos de lo digital, como en las categorías utilizadas para ubicarlos dentro del espacio social. A su vez, este capítulo se propone explorar el fenómeno de la multiplicidad de identidades que adoptan los individuos cotidianamente –algo cada vez más recurrente entre los sectores juveniles–, y la continuidad y tensiones que existen entre estas distintas posiciones de sujeto.

La tecnología vista desde abajo

Explorar la modalidad concreta del proceso de socialización en el que los jóvenes adquirieron un “saber hacer” con las tecnologías digitales aporta un cuadro de situación que demuestra que la clave de comprensión de este proceso se localiza en el frondoso mundo de experiencias que han desarrollado con las tecnologías digitales, antes de que la implementación de las políticas de alfabetización digitales (en particular el PCI) legitimara el ingreso masivo de las tecnologías al escenario escolar. La importancia de las trayectorias y de la sociabilidad previa para los análisis de los procesos de apropiación se revela central en el análisis de este caso: allí es donde se

traman las experiencias que luego los actores traen a la relación que establecen con estas tecnologías en el espacio escolar.¹

Rodrigo tiene 20 años y vive en el Barrio Obrero de Berisso. Su familia es numerosa: tiene ocho hermanos mayores. Sus padres viven haciendo “changas” y acceden como beneficiarios a programas sociales del Estado (AUH y pensión por invalidez de un hermano). La mamá de Rodrigo no sabe leer y su papá cursó hasta la escuela primaria. Además de estudiar y cuidar a sus sobrinos, desde los 14 años Rodrigo trabaja algunas veces por semana de mañana, antes de ir a la escuela, en un aserradero armando cajones de madera para verduras. El dinero que gana lo usa para salir a bailar y darse “pequeños gustos”, como ir al cibercafé del barrio. Cuando Rodrigo era niño, en su casa había televisión y radio, más adelante llegó el teléfono, pero no aún Internet. A él le gustaba mirar dibujos animados: en su casa miraba los que transmitían por canales de aire. A su vez, su papá solía mirar noticieros y escuchar radio y a su mamá le gustaba ver novelas. La TV y la radio eran los medios significativos.

Alrededor de los 14 años –cuando comenzó a ir al cibercafé del barrio a “jugar a los jueguitos” con su hermano mayor–, Rodrigo se conectó por primera vez a Internet. Primero fue su hermano quien le enseñó los primeros pasos durante unos meses, y luego fueron “los encargados del ciber” quienes continuaron ayudándolo a explorar las posibilidades de la conexión a la red. Hasta ese momento Rodrigo no había casi tenido experiencia usando la computadora: “hasta que no pisé el ciber, no sabía nada, lo que era un

¹ El acrítico y a su vez extendido uso que buena parte de la literatura especializada hace de la conceptualización de los jóvenes como “nativos digitales” (Prensky, 2001) contribuye a naturalizar, y por lo tanto a invisibilizar, el rol del trabajoso proceso por medio del cual a lo largo de sus trayectorias los beneficiarios del PCI han ido incorporando los saberes con que forjan sus diferentes aprendizajes sobre estas tecnologías.

mouse, ni un teclado, nada”. Rodrigo recuerda como “muy emocionante” el proceso de ir aprendiendo a usar la computadora e Internet; era algo nuevo y le gustaba; se entusiasmó y empezó a ir todos los días al ciber, principalmente para jugar en red, pero también algunas veces a buscar información para tareas escolares. En el ciber no solo aprendió de las posibilidades de la conectividad, principalmente a través de los juegos en red, sino que también se hizo varios amigos con los que compartía las numerosas horas que pasaba allí semanalmente. “A veces me quedaba todo el día [dice Rodrigo]; iba a las siete de la tarde y me quedaba hasta que cerraba el ciber a la noche, re vicio, jugando al *Hard Life*, al *Counter*, al *Age of Empires*”. Al pasar regularmente tres horas diarias (de 19 a 22 hs.) en el ciber durante meses, Rodrigo se volvió “un poco amigo” del encargado del local. Si tenía que aprender sobre algo, un juego, un truco, una nueva habilidad, le consultaba a Diego, el encargado. En los dos años siguientes conseguir el dinero para pagar al ciber comenzó a costarle más y empezó a trabajar en el aserradero, también, en parte, para poder costear con ese dinero sus horas conectado. Rodrigo recibió la *netbook* del PCI luego de las vacaciones de invierno del 2011. Recuerda que estaba muy contento, emocionado –al igual que sus compañeros– y que quería mostrarles a todos, a su familia, su *netbook*, que es la primera y única computadora que hay en su hogar. Si bien sus padres no saben usar la computadora, algunas veces, generalmente antes de la cena, él aprovecha para mostrarles fotos, videos y les comenta un poco qué cosas se pueden hacer con su *netbook*. Al no tener Internet en su casa, la escuela se convirtió en el lugar en donde Rodrigo suele conectarse a diario a Internet. Si bien continúa yendo al ciber, ahora lo hace con menor frecuencia que antes. Cuando usa la computadora en la escuela suele escuchar música, jugar, descargar películas y videos que luego verá en su casa, especialmente a la noche que se lleva la *netbook* a su habitación para usarla hasta quedarse dormido.

Para comprender la forma concreta que adopta para los beneficiarios del PCI este proceso de socialización es central recuperar el planteo de Norbert Elías (1998) –en su análisis de los procesos de aprendizajes de Mozart como músico– sobre la importancia de considerar no solo las experiencias vividas, sino también el modo y el orden (es decir, la secuencia temporal) en que estas experiencias fueron incorporadas por las personas. Los distintos actores que intervienen en los procesos de socialización de estos jóvenes con estas tecnologías hacen visible que, para nuestro caso, el orden de los factores sí altera el producto. La secuencia en que actúan en el tiempo los distintos agentes socializadores de este proceso sobre las trayectorias de los jóvenes con quienes hemos trabajado tiene sus consecuencias en el tipo de disposiciones al hacer que incorporaron, y en cómo las han incorporado. En el caso de Rodrigo se hace evidente el rol iniciático y formativo ocupado por sus pares –el hermano, los amigos y el encargado del ciber–, que le permiten acumular un bagaje de experiencias y saberes que luego aparecerán a disposición para ser utilizados en la escuela con la *netbook* e, incluso, con sus padres en el hogar.

En relación con el proceso de socialización juvenil ligado a las nuevas tecnologías, Winocur (2009, p. 50) ha mostrado, para el caso mexicano, que en este proceso existen centralmente cuatro actores intervinientes: los medios de comunicación masiva, los cibercafés, el grupo de pares y la institución escolar. En nuestra investigación hemos realizado una recomposición de las distintas trayectorias de los beneficiarios populares del PCI que nos permite identificar el patrón de antecedentes que comparten estos jóvenes: 1) en relación con la computadora e Internet todos los entrevistados tuvieron una iniciación durante la preadolescencia, en la que, incluso antes de contar con la propiedad de una computadora, comenzaron a utilizar esa tecnología por fuera de la égida de la institución escolar; 2) para la mayoría el primer contacto

fue proporcionado por las relaciones en el grupo de amigos y/o familiares; 3) pasan por el espacio del ciber; 4) luego de lo anterior encuentran vinculación con el mundo escolar, primero a partir de las clases de informática y recientemente con la aparición del PCI de modo transversal a todas las materias.

Sobre la base de esta constatación, la tesis que en otra oportunidad hemos sostenido (Benítez Larghi et al., 2014; Welschinger, 2016) podría presentarse sintéticamente de la siguiente manera: si se compara con lo sucedido en las tramas familiares y amicales, la escuela se incorpora tardíamente como un agente socializador en la relación de estos jóvenes con las nuevas tecnologías, y, por lo tanto, activa un vínculo sobre “un saber” ya conformado y legitimado con fuerza en la sociabilidad cotidiana de estos actores.² Por ello, estos jóvenes perciben que en este punto de su formación existió –y sigue existiendo– una ausencia comparativa (y ponemos el acento en que la evaluación que estos jóvenes realizan es comparativa: en la temporalidad en que fueron vivenciando sus experiencias y no en un juicio negativo sobre las mismas) en la formación que provee la institución escolar en relación con las tecnologías digitales, y hacen gala –con cierto alarde que denota un tono desafiante– de su formación autodidacta.

En especial en el terreno de lo lúdico, de los juegos *online*, de las redes sociales, ellos hacen énfasis en que han aprendido mediante el procedimiento de prueba y error (“¿Cómo aprendiste?": “Metiendo dedo y probando”, “buscando información navegando”, “aprendí todo solo”, “lo fui aprendiendo afuera”, “mis amigos me enseñaron lo básico y luego aprendí solo”). De este modo, en el devenir de su relación con las tecnologías, los jóvenes van adquiriendo cierto “saber hacer” por fuera de la influencia y los canales

² Experiencias y saberes juveniles que los análisis que exploran en la idea de “brecha digital” de tercer orden terminan por desconocer, al considerarlos “no productivos” o del terreno del “mero ocio y entretenimiento”.

de la escolarización formal (hecho que vuelve a este proceso difícil de asir y recomponer cualitativamente)³. Por ello, el análisis de la iniciación del proceso de apropiación juvenil de estas tecnologías debe rastrearse incluso con anterioridad al momento en que los jóvenes acceden por primera vez al contacto, acceso o propiedad de la computadora e Internet.

En sus investigaciones, Winocur (2009) sostiene que los sectores populares participan del imaginario sobre las TIC más allá de su posesión física (algo que la noción de *brecha digital* no permite pensar), y afirma que el imaginario social sobre la tecnología como motor del progreso y medio de acceso al conocimiento se ha articulado eficazmente, de modo que “Internet se volvió un objeto deseado en el imaginario de los jóvenes mucho antes de que pudieran acceder a él, a través de las narraciones que circulan por los medios masivos” (Winocur, 2009, p. 56). En nuestro caso, de la recomposición de las trayectorias de los beneficiarios del PCI se desprende que la mayoría de estos jóvenes posee una memoria muy temprana de su vínculo con estos medios, lo que les permite evocar con intensidad su relación con la radio, la televisión de aire, las series animadas, las películas, etc., y mostrar una memoria viva tramada con las historias y referencias culturales de los contenidos mediáticos. Esta memoria emocional se zurge con los recursos que aportan esas experiencias vinculadas a los productos mediáticos, las cuales constituyen la reserva de experiencias previas (Schütz, 2005). Estas experiencias operan como un esquema de referencia a partir del cual estos jóvenes traman sus expectativas sobre el rol de los nuevos medios digitales.

³ Y esta es en parte es la causa que explica la ausencia entre la bibliografía especializada de una descripción de este mundo de prácticas, como también lo parcial y exploratorio de la descripción que aquí ofrecemos.

Lo dicho anteriormente posibilita comprender que, desde la experiencia de los jóvenes, la clase escolar de informática comparativamente estuvo a años luz de la experiencia del ciberbarrial –como lo demuestra la experiencia de Rodrigo–. Así, también, las habilidades y saberes adquiridos en experiencias previas son, a los ojos de ellos, más importantes que los adquiridos con las búsquedas de palabras clave que proponen los docentes en Google.

Contar con una descripción detallada de los determinados modos en que estas experiencias fueron incorporadas por los beneficiarios a lo largo de su trayectoria constituye un insumo central para una explicación de la fuerza, magnitud y ubicuidad que actualmente tiene la sociabilidad juvenil. Durante este proceso se ponen en el centro los recursos habilitados por los usos de las tecnologías, como canal simultáneo y paralelo al aprendizaje escolar, y también como una forma de sociabilidad que tensiona la experiencia escolar. Así, comprender la modalidad de socialización con la que estos jóvenes han incorporado disposiciones, han adquirido experiencias, y han conformado saberes sobre estas tecnologías permite, por un lado, ver que los procesos de apropiación significativa de estas tecnologías llevan años gestándose en el seno de estos grupos populares, y, por otro, permiten sostener que las transformaciones sucedidas desactualizan el poder heurístico de anteriores categorías conceptuales. Esto implica que el análisis no puede realizarse en términos de acceso o no acceso a la posesión física de la tecnología como ocurre con el concepto de brecha digital de primer orden. Es en esta clave interpretativa que explicamos la tensión entre la modalidad de socialización que describimos anteriormente y las vías del proceder escolar. Preferimos hablar de *tensión* y no de *brecha* entre usos escolares y domésticos (como lo plantea la bibliografía internacional), para ilustrar cómo es que se juega la puesta en acto de las situaciones de uso en un espacio de interacciones concreto como es el espacio escolar.

La formación de los “microexpertos” en los marcos de sociabilidad

El desarrollo prolongado de nuestro trabajo de campo nos permitió ver cómo, con la llegada de las *netbooks* del PCI, el cuadro de situación de acceso y referencias sobre el espacio y las redes de aprendizaje de estos jóvenes con las tecnologías no quedaban estáticos, sino que tomaban una nueva dinámica. Con el PCI, el espacio escolar —el tiempo en el aula— comienza paulatinamente a cobrar centralidad como espacio de conexión en detrimento del ciber y las redes familiares. Esta revalorización del espacio escolar se despliega en un doble movimiento. Por un lado, la escuela se suma al hogar como espacio y tiempo de conectividad, y, por otro, tiende a reemplazar al ciber como espacio frecuente de uso. Así, los compañeros y amigos en el colegio aparecían mencionados como referentes para el aprendizaje en relación con las habilidades sobre lo digital.

Cuando conocimos a Lucas, él tenía 18 años (nació en 1996), y una de las primeras cosas que nos contó fue que le habría dado mucha vergüenza no terminar el colegio antes de cumplir los 20 años. Y esto se debía en parte a que Lucas, además de atravesar por varios cambios de escuela, había tenido que recursar dos años. Su “vergüenza” también se acentuaba ante nosotros, ya que sabía que nos interesaba conocer sobre su “fama” como *youtuber*. De lo que él estaba convencido era de que esa fama le daba cierto prestigio entre sus compañeros, que lo consideran uno de los “tecnológicos” del curso. “Tienen que hablar con Lucas si quieren saber de *youtubers*”. Eso nos decía con entusiasmo uno de sus compañeros, cuando en una entrevista conversábamos sobre algunos *youtubers* de los que varios de sus compañeros de curso eran fanáticos. “Lucas tiene un canal de YouTube y ¡se va a hacer famoso con eso, chabón!”, nos insistía. Luego de esa presentación, fuimos a su encuentro.

Actualmente, Lucas sigue viviendo con sus padres y cuatro hermanos en la casa que se autoconstruyeron a lo largo de los años en el terreno que ocuparon en el barrio Aeropuerto a una hora del centro de la ciudad de La Plata. Su padre trabaja como personal de mantenimiento en el edificio de Obras Públicas, que queda en el centro. A pocas cuadras quedaba la última escuela a la que se cambió Lucas cuando su papá consiguió ese trabajo. Sus padres veían ese cambio –de una escuela del barrio a una del centro– como una dimensión de la constatación de la mejora laboral y del progreso de su familia, a pesar de que implicó que Lucas tuviera que enfrentar dificultades para reinserirse educativamente.

D. V. P. (digital video producción) se llama el canal de YouTube de Lucas. Al visitar ese sitio encontramos un comentario que escribió al canal de otro *youtuber* (con mayor cantidad de seguidores), que se dedica a hacer tutoriales sobre cómo filmar y editar para publicar en YouTube. Lucas le dejó el siguiente comentario: “Hola! amigo queremos hacer un film, y queremos editarlos con Sony Vegas, After Effects... pero no sé si se puede con la notebook del colegio, y no tengo dinero para comprar una pc de escritorio, por favor contesta urgente, gracias ya estoy suscrito y me gusta tu canal...”. En su comentario Lucas aclara que planea realizar su producción “con la notebook del colegio”. Así, junto a Tomás, un amigo al que Lucas reconoce como “el único tecnológico *grosso* que hay” en su barrio, comenzó el proyecto de publicar videos en su canal. Lucas y sus amigos grabaron videos utilizando de escenario distintos lugares de su barrio: el descampado, una casa abandonada en un baldío, una cantera de piedras. Para montar el video pedían ayuda a “amigos de la escuela” que viven en su barrio. Los videos tienen distintos formatos; algunos son parodias sobre situaciones del juego *Counter Strike*, otros son entrevistas a sus vecinos también bajo la forma de parodiar el formato de noticiero de televisión tradicional, y otros consisten en mostrar los intentos –el *backstage*– por grabar sus propias versiones de canciones popu-

lares. Si bien no hay videos que transcurran en la escuela, las referencias al mundo escolar son constantes. Por lo general los créditos de los videos llevan el reconocimiento de la participación de algún “amigo de la escuela” que aportó el conocimiento para producir “efectos” o “trucos” especiales o que “actuó” para la filmación. Todas estas producciones también las *linkearon* a distintas redes sociales (Facebook, Tumblr y un blog), y las identificaron con el mismo nombre del canal: VolpatoStudios.

El primer video lo hicimos cuando teníamos 15 años, hace un tiempo ya. Hay una foto que nos sacamos y la subimos para que quede, ¿viste?, de los fundadores del Volpato Studio. ¡Hoy muchos lo siguen viendo por suerte!

En el barrio hay otro pibe que vive por calle 10, que ese es el único tecnológico *grosso* que hay y juntos grabábamos unos videos con él, de lucha, de jueguitos, de *Counter Strike*, grabábamos películas. Y pasó que él armó una página y ahí subimos todo: videos, fotos, todas las cosas. Grabábamos películas, ensayábamos, pensábamos cosas y las filmábamos. ¡Era divertido y por eso empezamos! Así que, con Tomás y con otros pibes del barrio, los fines de semana nos íbamos a las canteras de piedra, al descampado; nosotros vivimos ahí, a, qué sé yo, treinta metros. Y ahí en el descampado grabábamos: él nos filmaba y después usábamos los programas para editarlo. Después también grabábamos en uno de los terrenos que quedó baldío con una casa a mitad de construirse, entonces de ahí surgió la idea de hacer el video del *Counter*, porque no iba nunca nadie [Lucas se entusiasma]. Nos vestimos más o menos, era así nomás, en remera, en *short*, en cuero, con gorra y actuamos. Ese fue el primero de los videos que era así, sin nada, sin efectos, nada, porque no sabíamos cómo hacer todavía. Y bueno, lo subió a VolpatoStudios; ese nombre le pusimos a la página nuestra. También hacíamos como los noticieros, entrevistamos a los vecinos, nos reíamos. Cuando subimos este primer video era medio trucho porque no tenía ni efectos, ni buen sonido, nada [ríe]; ¡era medio trucho! Después hicimos otros y le metimos onda. Un amigo de la

escuela aprendió y le metió un par de efectos, por ejemplo, cuando tirás una bomba sale un humito; hay sonido de que explota todo. Ahora está más piola [risas]. Ahora lo tenemos medio colgado al Tumblr. Hace tiempo que no nos juntamos a grabar más porque cada uno está en sus cosas, en el colegio, en el laburo, otros tienen mucho que trabajar. Yo ahora con la *netbook* del colegio también grabo videos de música, los edito y los subo [a YouTube]. El último que subí fue de mi hermano con unas vecinas y vecinos cantando unas cosas de Pimpinela; lo subí y fue un *hit* [risas].

De las tensiones significativas que la introducción masiva de las *netbooks* del PCI habilitó en la configuración escolar,⁴ una de las más relevantes la representó la jerarquización del “saber de compus”, como un conocimiento que ahora con el PCI pasaba a ser cada vez más necesario y legítimo. En particular, se conforma una situación en que tanto docentes como estudiantes comienzan a reconocer a algunos de sus compañeros como más habilidosos en este tipo de saber, y los identifican como “los tecnológicos” del aula. Dentro del curso escolar, “los tecnológicos” –como Lucas– gozan del reconocimiento de sus pares por su “saber de compus”.

Una serie de investigaciones han afirmado que a partir de la activación de los procesos de convergencia digital pueden elaborarse nuevos lenguajes y estrategias de aprendizaje “autoactivadas” (*self-motivated*) (Weber y Mitchell, 2008), que son modos de percepción y apreciación que habilitan la descentralización institucional, particularmente, de la fabricación de saberes legítimos (Dussel y Quevedo, 2010), p. 43) han descrito, para el caso de Estados Unidos, cómo esta descentralización posibilita que los jóvenes, a través de la experiencia de realizar sus propias producciones digitales, como montajes fotográficos y producciones audiovisuales,

⁴ Para un estudio de las tensiones introducidas por el PCI en las aulas, véase Welschinger (2016).

no solo adquieran habilidades técnicas, sino que principalmente también elaboren su propio sentido de lo “estético” y del “juicio”. Los autores piensan estas producciones a partir del concepto de bricolaje, y, a su vez, proponen retomar el término *prosumidores* (*prosumers* [Toffler, 1980]) (Weber y Mitchell, 2008, p. 27), para dar cuenta del hecho de que en la actualidad los procesos de producir y consumir, por un lado, y los de ser consumido o modelado por los medios digitales, por el otro, están interrelacionados y a menudo son simultáneos. En las experiencias de los jóvenes considerados como “tecnológicos”, encontramos tanto un modo de conformar lenguajes, criterios estéticos, escalas de jerarquías y estrategias de aprendizaje autoactivadas, como también experiencias de apropiación caracterizadas por esa actividad prosumidora.

La presencia de las *netbooks* del PCI en el aula permitió a los jóvenes jerarquizar saberes y disposiciones en relación con estas tecnologías que ya tenían incorporados, y volcarlas como algo relevante —en relación con su actividad prosumidora— entre los compañeros y docentes. Así, cuando entre pares se producen intercambios y aprendizajes sobre las competencias con los recursos habilitados por la digitalización, los tecnológicos operan como “microexpertos” dentro del curso.

¿Por qué los tecnológicos operan como microexpertos? Llamamos *microexpertos* a aquellos jóvenes que constituyen una referencia, tanto ante los ojos de sus pares como de los docentes, sobre los quehaceres referidos a las *netbooks*, a los celulares, a la conexión, a las nuevas posibilidades, nuevos estilos y estéticas de las tecnologías digitales. Los microexpertos son “micro-” porque funcionan como una referencia reconocida solo dentro de un grupo reducido; su alcance se limita al curso escolar y al grupo de amigos y afines. Operan como “expertos” en tanto que el grupo comparte la creencia de que son ellos los que tienen el poder de brindar explicaciones verídicas sobre aquellas cuestiones del mundo de estas nue-

vas tecnológicas, que se vuelven oscuras, indescifrables, o incomprensibles para los otros miembros del grupo. Este “saber hacer” los jerarquiza hacia el interior de las tramas escolares y amicales. En algunos relatos se les reconocen capacidades extraordinarias sobre un saber hacer especializado: desbloquear las *netbooks*, descargar juegos, producir y editar videos para YouTube, acceder a redes de prestigio dentro de las redes sociales. Las figuras de los microexpertos legitiman otros recorridos posibles, otros saberes, otros modos de producir materiales que entusiasman y gustan a los pares.

Y después de la escuela, ¿qué?

Entre sus objetivos principales, el PCI se propuso incidir de manera virtuosa en los procesos educativos escolares. Se preveía que la incorporación masiva de tecnologías socialmente significativas y reconocidas por las/os estudiantes secundarias/os habilitaría nuevas dinámicas de enseñar y aprender en las escuelas, a través de mayores canales de acceso y novedosas formas de procesamiento del conocimiento. Al mismo tiempo, se preveía que la formación en el manejo de las tecnologías digitales prepararía a las/os jóvenes para un mercado laboral cada vez más exigente. Por ello, la mediación escolar fue un eje central de nuestras indagaciones. Sin embargo, para nuestros informantes el rol de la escuela en la apropiación de las tecnologías digitales estaba en efecto presente, pero de otra manera. Así, al reflexionar sobre nuestra propia posición en el campo de estudio, rápidamente abandonamos las preguntas que apuntaban a identificar qué habilidades digitales habían sido adquiridas en la escuela, o fuera de ella, para pasar a reconstruir cómo la institución escolar operaba –por acción o por omisión– dentro de la trama de sentidos que iban asumiendo las tecnologías en general y las *netbooks* en particular.

Fernando tiene 17 años y vive en la localidad de Arturo Seguí con su mamá, que trabaja de asistente social, su papá jubilado y

una hermana menor. En su casa hay una computadora desde hace más de diez años, mientras que en noviembre de 2013 recibió la *netbook* del PCI, la cual se convirtió en su primera computadora personal. Dos años después se compró un celular con sistema prepago. Durante la escuela primaria y los primeros dos años de la secundaria asistió a una escuela privada de City Bell hasta que repitió el segundo año y se cambió a una escuela secundaria pública ubicada en Villa Elisa. Al entrevistarlo la primera vez estaba cursando quinto año y las materias que más le gustaban eran literatura e historia. Usaba todos los días la *netbook* en la escuela, tanto para escribir en clase como para jugar y mirar videos en los recreos. Sin embargo, la mayoría de las habilidades digitales las desarrolló en su casa mediante el autoaprendizaje:

Quando era chico no la usaba casi, pero había algún día que por ahí la usaba, y, bueno, iba aprendiendo, qué se yo, que la equis cerraba la ventana y cosas así. Ya en 2010 como que me puse más tiempo con la computadora y fui descifrando lo que era cada cosa.

En su tiempo libre Fernando juega mucho a juegos en red multi-jugador, especialmente el *League of Legends* (LOL). Para ello, él se “arma un clima” en su casa: pone música de películas, instrumentales; se pone los auriculares y se comunica vía Skype con los amigos que juegan en equipo a este juego de guerra y estrategias. Así siente que está metido de lleno en el juego. El personaje que él elige está cargado de simbolismo y moralidad: mientras que los roles que él suele elegir tienden más al trabajo táctico y en equipo, juzga a los que prefieren personajes de ataque como “lanzados”. Estos, según él, son así en la vida real: menos prudentes y más individualistas. Además, participa en un foro sobre juego de roles denominado *Hermanidad Divina Saint Seiya*. Esta participación no implica únicamente la práctica del juego, sino también escribir las historias de los personajes, describir escenarios. A Fernando le gusta detallar las sensaciones y sentimientos de su personaje (su rol) y participa del foro para obtener puntos. Esos puntos le per-

miten tener más chances de ganar en el juego. La cuestión es que en este “rolear” va escribiendo cada vez más y más.

Generalmente intento escribir bastante... Intento describir muy bien las emociones del personaje; qué se yo, lo que piensa, describir los lugares. También, si estoy escribiendo la historia de ese personaje, escribo el pasado, de dónde viene. Generalmente esos personajes tienen un pasado medio trágico. Y, bueno, intento escribir siempre lo más posible. Cuando siento que escribí poco me pongo a buscar algún lugar estratégico como para agregar más cosas.

Sin embargo, en la escuela nunca se enteraron (porque, según él, jamás le preguntaron) de que escribe. A partir de nuestra pregunta pensó que quizás podría mostrárselo a la profesora de literatura para mejorar la redacción, la puntuación y el estilo de escritura.

La historia de Fernando es elocuente respecto del rol ambivalente de la mediación escolar en relación con la producción de sentido sobre los saberes, habilidades y experiencias con las TIC como recursos productivos. En el plano de las expectativas, como sostuvimos en otra ocasión (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2013), el hecho de que en los sectores medios la posesión de estas tecnologías se encuentre naturalizada hace que las *netbooks* no sean depositarias de expectativas de progreso específicas en el plano laboral y educativo; en cambio, en el caso de los sectores populares, la ausencia de esta posibilidad se debe a otra causa: lejos de estar naturalizado, el acceso a la computadora carece de antecedentes familiares que le otorguen sentido como herramienta de integración social. Por lo tanto, entre estos grupos, sin la mediación escolar, los saberes asociados al mundo de las nuevas tecnologías no serán canalizados en las esferas laborales y educacionales, y permanecerán en el terreno de lo lúdico, el entretenimiento y la comunicación cotidiana. Dada esta situación, en términos de cómo incide la estructura de desigualdades sociales en la implementación

del PCI, nuestro trabajo nos conduce a afirmar la innegable centralidad de la mediación escolar como actor potencialmente reparador. Entonces, si bien por un lado se pone en relieve el rol fundamental de la mediación escolar en la lucha contra la reproducción de las desigualdades, por otro, nuestro trabajo permite preguntarnos si es posible capitalizar esos saberes conquistados en el terreno de los usos lúdicos y de la gestión de la sociabilidad amical para desarrollar estrategias de superación en el ámbito laboral.

En este punto, cabe recuperar algunos interrogantes recurrentes dentro de la literatura que aborda el vínculo entre tecnología y educación: ¿quién tiene legitimidad para enseñar a usar las computadoras? La respuesta a esta pregunta, formulada desde la posición de los jóvenes, se torna comprensible solo si primero se entienden un conjunto de procesos y experiencias relacionadas con lo que ellos creen y perciben (con absoluta convicción) acerca de cómo fue que aprendieron a “saber de compus”.

El punto central para comprender la complejidad de cómo estos jóvenes construyen este lugar legítimo o no de enunciación de algo digno de enseñar/aprender es que no perciben que los saberes que deben incorporar estén ligados a las prácticas oficiales de la escuela. Para ellos, muchos saberes que están fuera del control docente les ayudan a sortear algunas de las exigencias de la escuela. Creen que lo no-escolar les ayuda a sortear lo escolar de modo eficiente, y ven que mucho de lo no-escolar es enseñado por enunciadores legítimos, como los considerados “tecnológicos”, fuera de las jerarquías de la escuela.

No es algo dado, ni que debamos naturalizar, el hecho de que, como mostramos, desde la visión de estos jóvenes, los docentes no puedan ocupar la posición de aquellos que legítimamente tienen algo para enseñar sobre “compus”. Comprender la génesis de esta percepción puede contribuir a transformarla. El hecho de que los docentes puedan promover –también en relación con “saber de

compus”– un conocimiento valorado por los jóvenes como significativo –y, por lo tanto, digno de atención, de esfuerzo, de energía– no debe restringirse a la aspiración de enseñar operaciones vinculadas a la escuela, como usar el correo electrónico o un procesador de texto. Es en este punto que la escuela puede –y debe– tender puentes hacia el futuro de los jóvenes, pero también hacia otros espacios por donde transcurre la sociabilidad juvenil contemporánea.

Reflexiones Finales

En los tiempos del siglo XXI las bases estéticas de la vida social se han vuelto dominantes; estas deberían ser trasladadas al corazón del paradigma sociológico.

Music in everyday life, Tia DeNora (2000)

Estudios recientes han demostrado que las diferencias en las habilidades digitales no alcanzan para explicar los resultados diferentes a que los mismos usos pueden conducir. Helsper (2017), y van Deursen, Helsper, Eynon y van Dijk (2017) señalan que usuarios con el mismo bagaje sociocultural y económico, y las mismas habilidades digitales, consiguen recursos diferentes –aumentar sus ingresos, mejorar su rendimiento educativo, conseguir trabajo–, a partir de los mismos usos de las tecnologías digitales. Por lo tanto, señalan las autoras, es preciso indagar en las percepciones de la tecnología propias de cada sujeto para poder comprender estas diferencias, que derivan en un aumento de las desigualdades sociales.

Desde una perspectiva latinoamericana de los estudios culturales, diversos trabajos e investigaciones (Winocur, 2009; Remondino, 2012; Benítez Larghi et al., 2014) han puesto el foco en los imaginarios sociales sobre las TIC para comprender los sentidos en que los usos y prácticas digitales constituyen modos diferenciales de apropiación. Esta postura responde a un paradigma compren-

sivista, crítico de otros abordajes positivistas y tecnodeterministas. Lejos de poder ser situados en una cadena lineal (recursos previos *offline* - accesos - habilidades - usos - productos y resultados *online* - recursos *offline* obtenidos), los vínculos entre tecnología y desigualdades deben comprenderse en la compleja argamasa de sentidos en la que todos esos eslabones se enredan y convergen simultáneamente. Por ello, aquí nos planteamos recuperar la perspectiva de los actores como paradigma epistémico y la noción de apropiación como lente teórico para comprender los significados que las tecnologías digitales adquieren en la vida cotidiana. De allí que metodológicamente hayamos optado por la reconstrucción de las trayectorias a través de las tecnobiografías, ya que permiten conocer cómo se retroalimentan diversas desigualdades en la experiencia de los sujetos.

Al centrarnos en recomponer desde una mirada relacional y procesual las tecnobiografías, comprendemos que para los jóvenes la significatividad que adquiere lo digital se debe a que los medios, antes que algo que se consume, son experimentados por ellos como algo que se hace. La innovación de poner en práctica la estrategia metodológica de las tecnobiografías –que le da “voz” a los jóvenes y permite recomponer sus experiencias a través de la narración del proceso de aprender a hacer con las tecnologías en la vida cotidiana– nos permitió realizar una serie de descentramientos con los que logramos el registro de otras posiciones de sujeto: *youtuber*, microexperto, *hacker*, que se articulan con las del estudiante o el trabajador como las más clásicas y legítimas de registrar. El contrapunto entre la posición que ocupan Fernando, Lucas o Rodrigo, en el curso escolar como repitente, y en el grupo de pares como portador de un “saber experto” sobre los medios tecnológicos, junto con el reconocimiento que adquiere como *youtuber* o como *hacker*, marca el cruce de formas de socialización-alfabetización que se disputan, tensionan y combinan en la trayectoria de estos jóvenes:

el modelo de socialización escolar y el modelo de socialización dado en otras escenas de aprendizaje más informales, en las que la computadora e Internet son tecnologías que operan como nuevos medios de representación, expresión y gestión de los vínculos sociales. Y, por lo tanto, si bien quizá sea en la trayectoria de los “tecnológicos” donde se hace visible con mayor intensidad, lo que todas las trayectorias aquí relevadas comparten es la emergencia de la actividad prosumidora en los usos juveniles habilitados por las nuevas tecnologías.

Las tecnobiografías dejan ver la emergencia de un actor juvenil que se fue conformando en su relación con los saberes digitales, a través de un recorrido por espacios que están fuera de la lógica escolar: referentes como la figura de los encargados de los ciber, amigos que operan como pequeños “gurús” de la tecnología dentro del grupo de pares, o familiares. Un actor juvenil que ya no divide radicalmente entre consumo y producción, como tampoco lo hace entre los regímenes de la experiencia *online* y la experiencia *offline*, que tiene otra noción de la “conexión” como recurso, que despliega un haz de vínculos mediatizados, gestionados, administrados, incluso algunos creados gracias a estos nuevos medios de representar, de producir, de enlazar. Todo esto es lo que deberíamos contemplar cuando decimos que en estas situaciones de uso los jóvenes pueden considerarse prosumidores.

Por lo tanto, planteada esta hipótesis deberíamos redoblar la afirmación con que comenzó este texto (y que condensa la cita de epígrafe de DeNora): para lograr captar los efectos de estas transformaciones no se trataría solamente de recomponer la centralidad que cobran las experiencias en relación a los usos de las tecnologías digitales, sino también, de comprender que la centralidad que estas cobran se debe a la importancia que ocupa la dimensión estética de la agencia (DeNora, 2000) en la producción de la subjetividad juvenil. Esta centralidad podría desprenderse del proceso

histórico descrito en otras investigaciones (Semán, 2015; Semán y Vila, 2008; Kessler, 2014; Svampa, 2005); se vincula y comprende según cómo la apropiación de los productos de la cultura masiva (de la industria cultural de masas) ha ido cobrando centralidad –en detrimento de otras vías subjetivación social, como el trabajo o la escuela– en la producción de las subjetividades e identificación de las clases populares, a la luz de las transformaciones de la estructura social argentina en las últimas cuatro décadas.

A su vez, actualmente hay un alineamiento del sentido común que considera estas actividades prosumidoras como “improductivas”, como parte de las prácticas de lo lúdico y el ocio juvenil. Esto implica que no ven los procesos de transferencia de prácticas. En el siguiente capítulo nuestro argumento continúa y termina de demostrar una de las tesis fuertes que sostenemos: las habilidades digitales consideradas “improductivas” en la etapa escolar se valorizan con la actualización “productiva” en la etapa postescolar.

Pero, entonces, ¿en qué medida la escuela influye en la construcción de las trayectorias de estos jóvenes? ¿Hasta qué punto puede reparar las desigualdades sociales precedentes? Las autobiografías muestran que la escuela en su función socializadora ha permanecido la mayoría de las veces por fuera de los circuitos de construcción y adquisición de habilidades digitales. Frente a ello, surgen las siguientes preguntas: ¿la escuela influye o no en la posibilidad de reducir las desigualdades digitales? ¿Son importantes los programas de inclusión y alfabetización digital? Nuestra posición es que la escuela puede/debe contribuir a crear sentidos para estimular la idea de que este “saber de compus” sea reconocido dentro de un esquema de percepción y apreciación como un elemento de “uso productivo”, es decir, como un saber valioso y jerarquizado en la esfera de los saberes legítimos.

Si, como ya dijimos, a diferencia de lo que ocurre en los sectores medios, para estos jóvenes varones de sectores populares el

acceso a la computadora carece de antecedentes familiares concretos que le otorguen sentido como herramienta de integración social, es la escuela en su función socializadora la que tiene la posibilidad de operar sobre la conformación de los imaginarios sobre las tecnologías digitales. Una alfabetización crítica en nuevas tecnologías digitales, que reponga el rol que estas juegan en los procesos políticos, culturales y laborales, podría habilitar entre los estudiantes debates sobre la “productividad o improproductividad” de las habilidades digitales y su significación en sus propias formaciones, en sus tecnobiografías. Ahí también, en la conformación de los imaginarios, en el trabajo de orientar la significación, la mediación escolar tiene un lugar reparador e irremplazable.

Referencias bibliográficas

- Benítez Larghi, S., Aguerre, C., Calamari, M., Fontecoba, A., Moguillansky, M., Ponce de León, J., Orchueta, J, y Gaztañaga, M. (2012). La apropiación del acceso público a las TIC por jóvenes de sectores populares en Argentina. En F. Proenza (ed.), *Tecnología y cambio social* (p. 151). Lima: DIRSI/IEP.
- BenítezLarghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1(1), 57-81. Recuperado de <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., Ponce de León, J., y Welschinger, N. (2013). *Habilitaciones y ubicuidades. Repensando la sociabilidad juvenil en los nuevos medios digitales. Un estudio comparativo a partir del Programa Conectar Igualdad*. Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile.

- Bouille, J. (2008). Cibercafés o la nueva esquina. En M. Urresti (ed.), *Ciberculturas juveniles* (pp. 105-121). Buenos Aires: La Crujía.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico IV Foro latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Helsper, E. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of children and media, 11*(2), 256-260.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-23.
- Remondino, G. (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. *Athenea Digital, 12*(3), 1-24.
- Schütz, A. (2005) [1974]. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Semán, P. (2015). Música, juventud, hegemonía: crítica de una recurrencia. *Apuntes de investigación del CECYP, 17*(25), 119-146.
- Semán, P., y Vila, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las “tribus”. *Revista Transcultural de Música, 12*, 1-19. Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/85/la-musica-y-los-jovenes-de-los-sectores-populares>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Editorial Plaza y Janés.
- van Deursen, A., van Dijk, J. van, y Peters, O. (2017). Habilidades

- digitales relacionadas con el medio y el contenido: la importancia del nivel educativo. *Panorama Social*, 25, 137-152.
- van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R., & van Dijk, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11, 452-473.
- Weber, S., y Mitchell, C. (2008). Imaginar, Mecanografiar y Nuevas Tecnologías. En D. Buckingham (ed.), *Juventud, Identidad y Medios Digitales* (pp. 25-57). Cambridge: MIT Press.
- Welschinger, N. (2016). *La llegada de las netbooks. Una etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015)* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.