

¿Los herederos digitales? Alfabetización digital entre jóvenes de clases medias altas

Magdalena Lemus

La habilidad para usar tecnologías digitales (en adelante, TD) ha sido destacada como fundamental para el acceso a la información y la comunicación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el mercado de trabajo (UNESCO, 2018). En este contexto, el concepto de alfabetización digital ha ganado un lugar clave en la discusión en torno a la compleja relación entre TD y educación (Pini y Mihal, 2017). Al respecto, se ha planteado que la alfabetización digital involucra tanto a las habilidades técnicas para operar TD, como la capacidad para evaluar y utilizar el conocimiento adquirido a través de la participación en entornos digitales (Ilomäki, Taalas & Lakkala, 2012; Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010). Desde una perspectiva que articula las habilidades y saberes técnicos con los significados y contextos culturales, UNESCO ha definido a la alfabetización digital como “la habilidad para participar en la vida social y económica a través de definir, acceder, manejar, integrar, comunicar, evaluar y crear información de manera segura y apropiada a través de tecnologías digitales y dispositivos conectados”¹ (UNESCO, 2018, p. 22).

¹ Traducción propia.

La literatura ha señalado que las intersecciones con diferentes dimensiones, como la clase social, el género y la trayectoria educativa son clave para comprender el desarrollo diferencial de habilidades y saberes para utilizar las TD (boyd, 2014)². En el contexto internacional, los estudios sobre alfabetización digital tienen larga data (Livingstone & Helsper, 2007; Livingstone & Bober, 2005; Selwyn, 2004, entre otros). En este sentido, Livingstone y Bober (2005) han identificado que las habilidades digitales se “heredan” por clase social, en tanto las posibilidades de acceder a tecnologías, así como la disponibilidad de saberes informáticos, son factores clave para el aprendizaje. En sintonía con el proceso de difusión de las TD, a nivel local los estudios se han centrado principalmente en el acceso a las mismas y en las políticas públicas orientadas a la inclusión digital, mientras que la cuestión de la alfabetización digital ha comenzado a explorarse recientemente.

La tendencia predominante en las investigaciones que abordan los vínculos entre TD y desigualdades ha sido la de estudiar tanto la carencia de dispositivos, como la de habilidades para utilizarlos. A la vez que valoramos el aporte de estos trabajos, consideramos que también es necesario problematizar los procesos de apropiación de las TD en contextos de abundancia y privilegio, para así contribuir a entender el reverso de la privación. En este sentido, en el capítulo abordamos los procesos de alfabetización digital desarrollados entre jóvenes de clases medias altas con el objetivo de comprender de qué manera el privilegio participa, objetiva y simbólicamente, en la construcción de condiciones y disposiciones para utilizar tecnologías. Para ello, en primer lugar, caracterizamos las condiciones de acceso a las TD entre los/as entrevistados/as y señalamos qué factores han facilitado la alfabetización digital. En

² El apellido boyd aparece con minúscula inicial por respeto al posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales (<http://www.danah.org/name.html>)

segundo lugar, analizamos las modalidades que han tenido las prácticas de aprendizaje para usar TD, distinguiendo la contribución de distintas figuras. En tercer lugar, exploramos la participación de las instituciones educativas en el proceso de alfabetización digital. Por último, a partir de las valoraciones de los/as entrevistados/as, discutimos la diferenciación entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001).

Consideramos que la descripción realizada en este trabajo de las características y modalidades que adquiere la alfabetización digital de jóvenes de clases medias altas permite comprender cómo intervienen las desigualdades materiales y simbólicas en los procesos de apropiación de las TD, y de qué manera tal apropiación contribuye a reforzar posiciones caracterizadas por la acumulación de ventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014) y del privilegio.

Contextos de privilegio

Respecto de las desigualdades en materia de acceso, uso y desarrollo de habilidades relativas a las TD, Reygadas ha sostenido que “hay una determinación inversa: las configuraciones previas de las desigualdades sociales son las que guían diferencias de acceso a la tecnología informática (...) La geografía de la desigualdad digital es similar a la geografía social” (Reygadas, 2008, p. 193). Si bien esto no implica asumir una relación lineal entre posición de clase social y desigualdades en materia de acceso a TD, consideramos necesario destacar la interrelación entre ambas dimensiones, e indagar en los procesos y dispositivos sociales, económicos, políticos y culturales que constituyen la trama en la que tiene lugar la expansión, difusión y apropiación de las TD.

En Argentina, la difusión de TD empezó por la población más joven, perteneciente a sectores de mayor ingreso, con formación académica afín a las ingenierías, a la comunicación o a las ciencias exactas. Se trata de jóvenes residentes en grandes centros urbanos,

que comenzaron a utilizar TD motivados por las posibilidades que ofrecían para el trabajo, el estudio y el ocio (Urresti, 2008, p. 19). La expansión del uso de TD continuó luego hacia los sectores medios residentes en ciudades de mediana concentración poblacional, lo que permite observar un movimiento centro-periferia (Urresti, 2008). Esta segunda generación de “difusores” rápidamente socializó a hermanos/as menores e hijos/as en el uso de la computadora e Internet (Urresti, 2008).

En La Plata, el patrón de difusión de las TD, que podemos trazar a partir de los datos de los Censos 2001 y 2010 (INDEC, 2017), evidencia una relación de dependencia altamente significativa entre la posesión de TD en el hogar y el nivel educativo del jefe/a de hogar. Así, a medida que se asciende en el nivel educativo alcanzado encontramos una mayor presencia de TD en el hogar.

Los primeros acercamientos de los/as jóvenes entrevistados/as con las TD se remontan a sus primeros años de vida. El período comprendido entre los tres y seis años de edad (es decir, entre 1998 y 2002) es referido en los relatos como aquel en el que comenzaron a utilizar la computadora de escritorio hogareña. A nivel nacional, el mayor incremento de usuarios de Internet se registró entre 1997 y 2000, cuando se pasó de un 0,28 % de usuarios a un 7,04 %, (Banco Mundial, 2017). Sin embargo, mientras que el acceso a una computadora e Internet por parte de los jóvenes de clases medias altas entrevistados siempre fue de tipo hogareño, la situación no era la misma para los miles de nuevos usuarios que comenzaron a estar *online* hacia fines de los 90 y principios del 2000. A nivel local, para 2001 únicamente el 14,67 % de los hogares platenses contaba con al menos una computadora y conexión a Internet (INDEC, 2017). Si tenemos en cuenta que los entrevistados iniciaron sus trayectorias de apropiación de las TD entre 1998 y 2002, podemos sostener que estos jóvenes formaban parte de hogares que se encontraban en una posición ventajosa en términos de acceso a TD respecto del

resto de los habitantes a nivel local y nacional. La trayectoria de una entrevistada nos permite ejemplificar lo mencionado:

Computadora en mi casa [hubo] toda la vida, desde antes de que naciera. Lo que me acuerdo es que creo que [mi abuelo paterno] tenía que hacer cosas con Estados Unidos o algo por el estilo, entonces no es que viajaba mucho pero sí que de allá le mandaban revistas y todas cosas así sobre tecnología (...) Entonces mi papá desde que era chiquito ya le gustaba. Mi abuela siempre dice que sus amigas no tenían ni idea de qué era un microondas y ella ya tenía un microondas, y era de las primeras familias del barrio que tuvo un microondas o cosas así. (...) mi abuelo siempre traía y compraba. Y bueno, mi papá y mi tío también siempre fueron muy curiosos. (...) Y después mi papá siempre tuvo una computadora y se relacionó mucho con lo que él trabaja. En mi casa siempre hubo una computadora, impresora, escáner. (...) me acuerdo de que mi papá nos compraba jueguitos (Emilia, 17 años).

En el relato de Emilia se plasma una construcción generacional de los vínculos con las tecnologías, y, especialmente, una actitud hacia el uso de estas caracterizada por el consumo de dispositivos novedosos y la exploración con los mismos. La compra de estos nuevos aparatos se inscribe en una modalidad de consumo en la que la adquisición frecuente, en Argentina o en el exterior, de sofisticados dispositivos forma parte de un horizonte de acción.

Así, en un contexto en el cual las TD aún no se habían extendido masivamente entre la población a nivel nacional o local, estas eran elementos naturalizados dentro del paisaje hogareño de los/as entrevistados/as. A su vez, la posibilidad de acceder en cada momento a los dispositivos tecnológicos que vertiginosamente se lanzan al mercado, así como la de contar con un amplio abanico de TD en el hogar, constituyen elementos de peso al momento de entender las características que adquieren las trayectorias de apropiación de TD y cómo se articulan clase social y apropiación. La constante adqui-

sición, cambio y reemplazo de TD es una característica del modo contemporáneo que tienen las clases medias altas de vincularse con los diversos artefactos tecnológicos. Esto se encuentra signado a nivel macro por la obsolescencia programada y el consecuente deterioro de aparatos, así como por el constante lanzamiento al mercado de nuevos dispositivos que rápidamente se vuelven moda y objetos de deseo entre ciertos sectores de la población.

La preadolescencia y la juventud de los/as entrevistados/as estuvieron caracterizadas por una continuidad de las condiciones ventajosas de acceso a las TD que identificamos en la niñez. En términos de desarrollo de nuevos dispositivos tecnológicos y aplicaciones, los años comprendidos entre la preadolescencia y la juventud están marcados por un *boom* de lanzamientos al mercado de distintos tipos de nuevos aparatos, así como de actualización de dispositivos ya existentes. En este contexto, los hogares de los jóvenes de clases medias altas entrevistados fueron poblándose de nuevas y más variadas TD (*tablets, smartphones, e-readers, smart TV*), así como de nuevos modelos de computadoras portátiles y de consolas de videojuegos, como la Play Station, cuyos lanzamientos fueron seguidos de cerca por los varones. En el marco de este proceso, algunas familias se sumaron a la tendencia de consumo de dispositivos Apple, los cuales en varios casos se volvieron bienes aún más preciados que los de otras marcas.

Las instituciones educativas también participaron en la configuración de las condiciones de acceso y en el desarrollo del alfabetismo digital entre jóvenes de clases medias altas. En algunos casos desde el jardín de infantes y en otros desde la primaria ya contaban con salas equipadas con computadoras y conexión a Internet en las que regularmente tenían clases de Informática. Las condiciones de acceso a las TD de los/as jóvenes que asistían a esta escuela fueron reforzadas por el PCI, el cual le otorgó a cada estudiante una *netbook*. Ya en los primeros años de jardín de infantes

y luego en la primaria prestaban especial atención a la enseñanza de informática, tanto en lo relativo al uso de programas de oficina como a la enseñanza de cuestiones básicas de programación, a la vez que ponían énfasis en el uso de *software* libre, con programas de este tipo instalados en todas las computadoras de la institución en vez del tradicional Windows, que predominaba en las otras dos escuelas. De esta forma, las instituciones educativas reforzaron las posiciones ventajosas para el acceso y uso de TD ya presentes entre los/as entrevistados/as.

Aprendizajes puertas adentro

Diversas investigaciones han destacado que para comprender por qué las personas desarrollan conocimientos y habilidades de manera diferencial y desigual (Ito et al., 2010) es necesario considerar, junto con el acceso a los dispositivos, la calidad y diversidad de dicho acceso, el tipo y circunstancias de uso, el uso significativo, y los actores y saberes disponibles en cada contexto (boyd, 2014; Selwyn, 2004).

Padres y madres en situaciones laborales con computadoras dentro del hogar son imágenes que aparecen de forma reiterada en los recuerdos de los/as entrevistados/as. Vinculadas al ejercicio de profesiones socialmente reconocidas, las imágenes de estas novedosas tecnologías en manos de adultos/as trabajando generaban una fuerte atracción en los entrevistados. Usar computadora era así una práctica que denotaba no solo la posibilidad económica de adquirirla –en un contexto en que, como ya dijimos, las TD no estaban masivamente extendidas en la población argentina–, sino que también contribuía en los niños a modelar sus expectativas sobre el trabajo adulto, a la vez que naturalizaba la presencia de estos dispositivos en el hogar:

E: ¿Y te acordás cómo fue tu primer contacto con esa compu? ¿Te conectaste y tocaste algo, y tu papá te digo “che, vení, te muestro”?

M: No, el primer contacto no me lo acuerdo, porque, ya te digo... estaba... desde que yo me acuerdo; es como que aparecí yo y apareció la compu, ya estaba. (Martín, 17 años).

A su vez, para algunos/as entrevistados/as también hubo otros/as adultos/as que actuaron a modo de referentes, como tíos/as que se dedicaban a trabajar con TD:

Yo de chico acompañaba a mi tío, que tenía la casa de informática. Siempre cuando él iba a trabajar yo iba con él. (...) Me iba a dormir [a Quilmes], me levantaba a las seis de la mañana; no me importaba. (...) Me llamaba la atención, sí. Ahí veía partes de computadoras; me llevaban abajo y me mostraban todas, ¡me encantaba! (Marcos, 17 años).

En el caso de Marcos, la figura de su tío fue central para profundizar los saberes que ya había desarrollado en su propio hogar con su padre. Así, en la casa de informática del tío no solo aprendió cuestiones vinculadas a la utilización de la computadora, sino que también aprendió rudimentos sobre programación y armado de dispositivos.

Si bien no se advierten contrastes generalizados entre los conocimientos y habilidades que madres y padres poseían en el momento en que los entrevistados comenzaron a vincularse con la computadora y con Internet, en los relatos suelen ser los varones (padres, tíos, abuelos, primos) quienes ocupan la posición de referentes y quienes fueron principales promotores del uso de TD desde temprana edad. A su vez, eran también ellos quienes poseían *hobbies* ligados al uso de computadoras o tecnologías afines, mientras que las madres desarrollaban un vínculo más instrumental con las TD, generalmente ligado a cuestiones laborales. Hallamos también que en buena parte de las familias de los/as entrevistados/as había un mayor uso hogareño de la computadora y de Internet por parte de los padres. Así, eran los varones quienes pasaban tiempo usando

TD en el hogar, ya fuera esta actividad un pasatiempo o una continuación de la jornada laboral. El hecho de que los hombres dedicaran más tiempo al uso de TD en el hogar, así como el hecho de ser vistos como referentes en esta materia, debe ser leído a la luz de posibles desigualdades de género que instaban a las madres a que, luego de su jornada laboral fuera del hogar, se ocuparan de tareas de cuidado, limpieza y cocina, y a que los padres dispusieran de más tiempo para entretenerse con sus hijos y disfrutar de sus *hobbies*.

Esta diferenciación en los tipos de usos de las TD que hacían madres y padres – así como el predominio de las figuras masculinas como referentes– debe ser considerada también en relación con los estereotipos de género ligados al uso de las tecnologías (Jenkins, 2006; Cassell y Jenkins, 1998, entre otros), los cuales “tienden a consagrar diferencias de género culturalmente dominantes, moldeando la experiencia de varones y mujeres respecto a las tecnologías en general, y a las TIC en particular, en las distintas etapas vitales” (Duek, Benítez Larghi y Moguillansky, 2017, p. 169). De acuerdo con la literatura, las mujeres tienden a autopercebirse más alejadas de la informática que los varones, a la vez que estos también las ubican más distanciadas de este campo que a sí mismos.³ Esta distancia con las TD suele vincularse con un diferencial de confianza entre varones y mujeres, ya identificado en los primeros años de escolaridad, al momento de evaluar sus habilidades con las

³ Cabe mencionar que estos hallazgos son producto de una investigación con varones y mujeres estudiantes secundarios de entre segundo y quinto año, residentes en el Conurbano bonaerense realizada en 2013. Sin embargo, dado que la mencionada investigación ha señalado que “las representaciones que escinden a las mujeres de la informática se hallan en buena medida ya estabilizadas en la adolescencia” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), los resultados tienen validez para pensar posibles elementos que hayan contribuido a que fueran los padres quienes principalmente se convirtieran en referentes de sus hijos en materia tecnológica, incluso en casos en donde las madres también poseían conocimientos sobre el tema.

TD y usar diversos dispositivos (Tomte, 2008; Volman, van Eck, Heemskerk y Kuiper, 2005). Esto tiene como resultado que las mujeres suelen asumir de antemano que carecen de saberes y habilidades para, por ejemplo, utilizar cierto *software*, mientras que los varones suelen mostrarse más confiados, aunque carezcan de los conocimientos (Fundación Sadosky, 2013).

Junto a esto, la premisa de que “los varones aceptan más riesgos en el uso de la computadora” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), mientras que las “las mujeres están temerosas de que se rompa y quedar en una situación de dependencia al no poder arreglarla por sí mismas” (Fundación Sadosky, 2013, p. 84), se encuentra extendida entre ambos sexos. Estas representaciones suelen implicar también que la mayor predisposición a explorar y experimentar con las tecnologías es una característica atribuida particularmente a los hombres (Fundación Sadosky, 2013, p. 91). En el relato de varios/as jóvenes la figura del padre es asociada con la posesión de conocimientos y habilidades específicas sobre cómo utilizar distintas tecnologías, pero particularmente se asocia con la constante exploración, innovación e incorporación de dispositivos al hogar. De acuerdo con Anabella, una de las entrevistadas, su padre “siempre fue muy de la tecnología, supongo que es porque le gusta desarmar cosas, siempre, todo lo que compraba lo desarmaba primero y después lo usaba”. Como se puede advertir, la relación del papá de Anabella con las tecnologías no solo alcanzaba al terreno laboral, sino que formaba parte de sus *hobbies* y momentos de entretenimiento, ya fuera armando y desarmando aparatos o jugando a la Play Station. Así, la curiosidad y la experimentación eran atributos del padre, valorados y reconocidos por su hija, quien a lo largo de su vida ha recurrido a él para despejar dudas y continuar aprendiendo.

A medida que los/as jóvenes crecían, fue avanzando un proceso de erosión de las figuras de los adultos/as como referentes en ma-

teria tecnológica. Estos fueron reemplazados paulatinamente por hermanos/as mayores y amigos/as. Los/as hermanos/as mayores tuvieron un protagonismo más cercano y duradero que el de los padres y madres, en tanto también actuaron como “iniciadores” y contribuyeron en la construcción de las primeras habilidades para utilizar la computadora e Internet. A la vez, también operaron como “actualizadores”, en tanto proporcionaban información sobre nuevos juegos, programas y redes sociales virtuales, al igual que lo hacían los amigos. Al respecto, retomamos fragmentos la historia de vida de Ares, el menor de cuatro hermanos/as:

A: Generalmente yo me sentaba al lado de mi hermano más grande y me decía más o menos [cómo usar la computadora] (...) Mis hermanos tenían Messenger. Era todo el Messenger, el Messenger.

E: Vos tenías 10 años.

A: Claro, pero, bueno, “háganme un Messenger” (*Risas*). “Sí, te lo hacemos”, y mi vieja no tenía problema. Me lo hicieron y tenía 20 contactos capaz...10 contactos. Eran mis hermanos y alguno más por ahí del colegio que tenía. (...) Después del Messenger vino el Facebook.

E: ¿Ahí ya cuántos años tenías?

A: Y, doce, calculo. (...) Creo que era el último año de la primaria.

E: ¿Y cómo te enteraste del Facebook?

A: Me enteré porque mi hermana jugaba al *Pet Society* y yo veía y no entendía nada, y quería saber qué era. Me intrigaba el juego. Estaba bueno; se veía bueno. Le digo “¿qué estás jugando?”. “No”, me dice, “es un juego de Facebook”. En ese momento, yo lo veía como que Facebook arrancó más que nada por los juegos (Ares, 17 años).

En la historia de Ares se puede advertir cómo sus hermanos/as fueron a la vez actores que promovieron el uso, el acercamiento con nuevos programas y el desarrollo de habilidades.

Sus amigos/as, en tanto “actualizadores/as” de los conocimientos y habilidades sobre TD, fueron quienes contribuyeron a la rápida familiarización y al desarrollo de habilidades orientadas específicamente a la satisfacción de sus intereses relativos a juegos, redes sociales virtuales, búsqueda de información, descarga de contenidos, entre otros. Ito (*et al.*) (2010) ha identificado dos clases de motivaciones para usar las TD;⁴ por un lado, las basadas en los propios intereses sobre diversos tópicos; por el otro, las que se asientan en la sociabilidad con amigos y emergen de esos vínculos.⁵ Como pudimos ver a través del relato de Ares, entre los/as entrevistados/as han tendido a prevalecer motivaciones para usar las TD basadas en aquellas prácticas y contenidos que se volvían, en cada momento, significativos entre hermanos/as y amigos/as.

Hermanos/as mayores y amigos/as fueron quienes, rápidamente, suplantaron a padres, madres y docentes en el proceso de aprendizaje en TD. Mientras que los primeros actuaron a modo de “iniciadores y actualizadores”, los segundos fueron “actualizadores” en el uso. Al respecto, un entrevistado relataba:

Cuando empecé era más que nada por un juego que estaba de moda que se llamaba el Pet Society, y, bueno... como todos empezaron acá... bueno... qué sé yo, me acuerdo que uno de mis amigos me lo había hecho. Y... era como que más que nada eso... era... estar ahí o ponerle que hablabas con alguien con chat... (...) Y nada, era eso, qué sé yo... distintos juegos que... que competías con otros, no sé.

E: Si tus amigos no hubieran usado el juego ese, vos....

A: Me lo hubiese hecho después [el Facebook] (Augusto, 17 años).

⁴ Traducción propia, en el original: “*genres of participation*” (Ito et al., 2010, p. 15).

⁵ Traducción propia, en el original: “*interest-driven*” y “*friendship-driven*” (Ito et al., 2010, p. 15).

La influencia de sus amigos/as fue clave para empezar a usar las redes sociales virtuales como un espacio tanto de presentación propia como de sociabilidad; también como un medio para jugar *online*, como ocurrió inicialmente con Facebook. Así, tuvo lugar un aprendizaje entre pares, en donde los contenidos a aprender se derivaban de los intereses e inquietudes que, en cada momento, emergían de las prácticas de sociabilidad. Los/as amigos/as fueron actores clave en las trayectorias de apropiación, en tanto que, a la vez que compartían sus saberes y habilidades con los jóvenes –y de esa forma, desarrollaban nuevos conocimientos y capacidades para usar la computadora e Internet–, también contribuían a la circulación de nuevos contenidos sobre temáticas de interés (deportes, música, moda, redes sociales virtuales, entre otras). Como señaló Marcos:

Aprendí muy de chico, ya con los chicos, porque ahí bajamos los jueguitos siempre. Hay algo que se llamaba J Downloader, que era para bajar jueguitos, que yo lo usaba, que tenía todos los *links* de las páginas donde estaba cargado el juego por parte; lo ponías en un programa y te iniciaba la descarga solo. Pero tenías que poner algo que se llama *captcha*, se aseguran de que no sos un robot, y a veces se paraba la descarga, y entonces uTorrent, que es un servicio p2p, que es de compu a compu, están todas las computadoras conectadas; la descarga no se corta nunca, y es un solo enlace. La podés pausar y seguir al mes. Entonces era mucho más cómodo, mucho mejor (Marcos, 17 años).

De esta forma, los/as jóvenes construyeron habilidades en los espacios cotidianos, de forma espontánea, guiados/as por el deseo de saber usar cierta red social virtual de moda, jugar en red, o descargar la música que les gustaba. Los/as amigos/as también fueron actores centrales en la socialización de modos específicos de usar las TD:

E: ¿Y cómo fue el pasaje del Paint a *juegosdechicas.com*?

C: Siempre tenía alguna amiga que era más avanzada en eso o sabía más, y casi siempre la invitaba a mi casa y me decía: “no sabés el juego para vestir que hay”. Y yo decía: “pero, ¿cómo...?” (...) Le digo “pero, ¿cómo sabés manejarlo?”; o sea, no entendía ¿viste? (...) Y me decía [mi amiga]: “no, tenés que verlo ya”. Me acuerdo que me hicieron un *mail* mis amigas. Me hicieron la cuenta en *juegosdechicas*. Me hacían todo. Las invitaba o yo iba a la casa y cuando iba a la casa era re raro, porque yo miraba cómo lo hacían, me acuerdo. Pero después, ya una vez que me adapté, ya lo usaba sola. Lo usaba todo el tiempo encima. (...) Y después, en quinto o sexto grado, ahí empezó con toda la movida de Facebook, YouTube. (...) primero usaba *mail* y el MSN. (...) Me acuerdo que ir a la casa de una amiga era ver cómo usaba su Messenger. O sea, como que vos no entrabas. (...) Entonces yo veía cómo lo usaba y como que aprendía más. Entonces cuando volvía a mi casa, me conectaba y hacía de todo (Camila, 16 años).

La intervención de los/as amigos/as se orientaba hacia el aprendizaje específico de nuevos programas y juegos, a la vez que participaba en la determinación de qué era válido aprender y utilizar en cada momento. En este movimiento se legitimaban ciertos gustos, por ejemplo, “el juego para vestir” sobre el que insistía la amiga de Camila, y se consolidaba también la vinculación de los usos de las TD con la pertenencia a universos de significación y sociabilidad específicos.

Lo señalado hasta aquí coincide con lo hallado por Ito (*et al.*) (2010), quien ha destacado el lugar preponderante que adquiere a lo largo de la vida el desarrollo de dinámicas de aprendizaje basadas en el vínculo con los pares.⁶ Una característica de este tipo de interacciones es que la agenda de aprendizaje no es definida por

⁶ Los autores llaman a este tipo de aprendizaje *peer based learning dynamics* (Ito et al., 2010, p. 22).

los adultos, ya sean docentes, padres o madres (Ito et al., 2010). De esta forma, las habilidades y conocimientos que se desarrollan en el marco de los intercambios con pares se apoyan en relaciones de reciprocidad a las que los jóvenes contribuyen tanto con la construcción de saberes del otro, como con la evaluación de los propios (Ito et al., 2010). En nuestro caso, estas instancias informales de aprendizaje se desarrollaron, al igual que la mayor parte de la apropiación de TD de jóvenes de clases medias altas, puertas adentro del propio hogar o en la casa de amigos. Fue allí donde los jóvenes desarrollaron saberes y habilidades para usar diversas TD de manera cotidiana, fluida, no como instancias formales de un aprendizaje –salvo en la escuela–, sino en las prácticas diarias de juego y entretenimiento con amigos y familiares.

En coexistencia con las figuras de amigos/as y hermanos/as, el autoaprendizaje fue adquiriendo más fuerza a lo largo de la preadolescencia, hasta convertirse, en la juventud, en una de las formas más extendidas y cotidianas de aprendizaje:

J: Con la compu sí tuve ayuda; fue de mi hermana, con el MSN. Después, de celulares, fue todo sola porque aprendí de los celulares anteriores de mi familia. Y, no, por lo general siempre aprendí esas cosas sola.

E: ¿Alguna persona referente? ¿Tu hermana?

J: En la compu puede ser mi hermana, con Internet y esas cosas y de los celulares, no.

E: ¿Y Twitter? Alguna amiga en especial.

J: Lola y Maru [amigas] me lo hicieron y me enseñaron a usarlo, pero después te vas dando maña (Juana, 16 años).

En el relato de Juana podemos advertir cómo a lo largo de su trayectoria con diversas TD fueron distintos los actores a quienes acudió para realizar consultas y aprender. Así, durante la juventud, acciones como mirar tutoriales a través de YouTube se volvieron

clave para aprender individualmente y ganar autonomía en los modos de aprender.

De acuerdo con Livingstone y Helsper (2007), el uso de TD con fines de entretenimiento y sociabilidad suele actuar como soporte para usos más avanzados de Internet y la computadora, así como provee de aprendizajes para aprovechar las oportunidades que las TD potencialmente ofrecen. Ahora bien, las posibilidades para hacer un uso significativo de las TD están atravesadas por el acceso a una amplia variedad de recursos materiales, técnicos y sociales, entre los que se incluyen no solo dispositivos tecnológicos, sino también el tiempo y espacio necesarios para experimentar con las TD (Ito et al., 2010). Es decir, el uso significativo de las TD demanda variados capitales tecnológicos y no tecnológicos (Selwyn, 2004) que suelen darse por sentados por los actores que los poseen en abundancia. En el siguiente apartado analizaremos las contribuciones de las instituciones educativas al proceso de alfabetización digital, e identificaremos los factores que posibilitaron el desarrollo de habilidades variadas para usar TD.

Escuela y acumulación de ventajas

En distintas latitudes, las últimas décadas se han caracterizado por la implementación, por parte de distintos niveles del Estado y organismos no gubernamentales, de políticas destinadas a promover la inclusión y alfabetización digital como formas de disminuir las desigualdades (Dussel, 2016; Morales, 2015; Warschauer & Ames, 2010). Argentina es uno de los países de la región que ha encabezado distintas políticas en ese sentido desde principios de los 90 (Morales, 2015), con una notable profundización a partir de la puesta en marcha de diversos programas (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016). Tanto las iniciativas llevadas adelante durante los 90 como las de aplicación más reciente han ubicado al sistema educativo como actor clave en la ejecución de las políticas, y, a su vez,

como el garante del cumplimiento de sus objetivos. Esto ha generado amplias expectativas respecto de la mejora tanto de la educación como de las desigualdades (Kalman, 2017; Benítez Larghi, 2016), a la vez que ha reforzado el carácter de sobredemandado del sistema educativo argentino (Tenti Fanfani, 2010). A su vez, las distintas políticas se han asentado sobre un sistema educativo fragmentado, dentro del cual se pueden identificar recorridos escolares de privilegio, como es el caso de los/as jóvenes aquí entrevistados/as.

Al analizar las trayectorias de apropiación de las TD, encontramos que las instituciones educativas (jardín de infantes, escuela primaria y secundaria) emergen como espacios complementarios al hogar en el proceso de alfabetización digital, que tienden a reforzar las condiciones de acceso y la disponibilidad de saberes que ya vienen dados por la familia:

Siempre mis viejos, porque viste que estudiaron Licenciatura en Informática, entonces siempre estuvimos con esas cosas [las TD]. O, ponele, mi tía también estudió Licenciatura en Informática, entonces me acuerdo de que para cuarto de primaria nos teníamos que hacer un *mail* y yo tenía un *mail* que me lo había hecho mi tía. (...) Pero igual siempre en el jardín y eso tuvimos Computación desde chicos (Mateo, 16 años).

En su relato, Mateo ubica al jardín y a la escuela en una línea de continuidad con lo aprendido en el hogar; destaca que en su caso la formación de su padre y su madre influyó para que en su casa siempre hubiera dispositivos tecnológicos.

Junto a esto hubo una retroalimentación entre la escuela y el hogar, ya que en ambos espacios los/as niños/as desarrollaron habilidades para usar la computadora e Internet a través de actividades lúdicas pensadas como medio para el aprendizaje. De este modo se complementaban los espacios de educación formal, como la escuela, e informal, como el hogar:

C: Empezabas a escribir en Word y por ahí escribías lo que sabías escribir en la escuela. Además, era re fácil ver las letras. Yo me acuerdo que empecé a escribir todo ahí y después... (...) Escribía *Camila*, así. No sé, de colegio. Y ahí descubrí Paint y habrá 700 dibujos guardados. Me acuerdo que los imprimía; todo así.

E: ¿Y ahí quién era la persona con la que estabas en ese momento? ¿O estabas vos sola?

C: No, con mi papá. Ponele... yo a mi papá le decía: “ay, a ver, poneme esto”, “abrimelo”, “prendémela”, porque no sabía. (...) Lo acompañaba mucho yo al estudio de él, a la oficina y también le usaba la compu ahí, que era como mejor (Camila, 16 años).

En trayectorias como la que relata Camila, los procesos de aprendizaje de lectura y escritura que se promovían desde la escuela fueron potenciados a partir del uso de la computadora. Estos aprendizajes simultáneos producían una sinergia para la alfabetización digital. Como podemos notar, junto al acceso operan un conjunto de condiciones necesarias para usar los dispositivos tecnológicos, que implican tanto saber leer y escribir, como encontrar y ponderar información y saber utilizar *software* (Reygadas, 2008). Por lo tanto, tienen particular importancia los saberes y capacidades desarrollados durante distintas instancias de aprendizaje y socialización, que exceden muchas veces a la educación formal y la capacitación específica en informática, y son más bien producto de trayectorias vida en las que este tipo de formación es valorado e incentivado (Reygadas, 2008). El relato de Camila nos permite ilustrar la articulación entre el hogar y la escuela en materia de desarrollo de conocimientos y destrezas para usar la computadora, y la existencia de un conjunto de condiciones, que incluyen al acceso hogareño y la posesión de saberes por parte de los/as adultos/as de la familia.

A su vez, la escuela tuvo una participación significativa en lo relativo al desarrollo de saberes y habilidades para usar la computa-

dora e Internet con fines académicos y/o laborales. En colegios con abundante equipamiento y docentes especializados –como aquellos a los que concurren los/as entrevistados/as–, las capacidades para operar TD vinculadas al estudio y al trabajo intelectual (tales como el uso de procesadores de textos, planillas de cálculo, correo electrónico, realización de presentaciones con diapositivas, búsquedas orientadas en la *web*, desarrollo de páginas *web*, entre otras) fueron inculcadas intensamente desde mediados de la escuela primaria.

Mientras que durante la niñez el uso de TD con fines escolares remitía únicamente a las clases de Informática que tenían lugar en horario escolar, con el comienzo de la escuela secundaria la computadora comienza a ganar terreno como artefacto que adquiere utilidad para la escuela, no solo dentro de este espacio, sino, especialmente, afuera. Esto es el resultado de las nuevas demandas del colegio vinculadas a la búsqueda de información en la *web*, a la presentación de trabajos grupales o individuales “en computadora”, así como al desarrollo de habilidades para trabajar con hojas de cálculo o al armado de presentaciones con diapositivas.

Las TD comenzaron a ser experimentadas como artefactos que participaban en la búsqueda de información académica significativa y en la construcción de saberes afines al currículo escolar. En relación con esto, destacamos especialmente el desarrollo de la habilidad para buscar y localizar en la *web* datos y contenidos de interés en diversos espacios virtuales. Especialmente en lo relativo al terreno escolar, a lo largo de la preadolescencia y la juventud, los entrevistados fueron adquiriendo criterios de búsqueda y selección del material que les permitieran identificar el origen de la información y ponderar su calidad. Esta habilidad fue desarrollada conjuntamente a partir de los lineamientos dados en clase por parte de ciertos docentes, y, principalmente, a través de las propias experiencias de búsqueda.

Por último, la escuela, en tanto espacio de sociabilidad destacado en las trayectorias biográficas de los/as entrevistados/as, participó activamente en la configuración de valoraciones y deseos de consumo en torno a las TD. Esto derivó en negociaciones internas de las familias respecto de qué artefactos consumir y en qué momento, y también en la emergencia de marcadores de pertenencia a los grupos de compañeros/as de curso. Por ejemplo, a los diez años (1995) Anabella tuvo su primer celular, era un Nokia 1100 que había usado antes su papá y con el que ella jugaba a “la viborita”. Cuando le preguntamos cómo este aparato había pasado a ser suyo, nos comentó:

Yo había pedido uno justamente porque todos mis compañeros tenían uno y yo no (...) y mi mamá pensó que estaba bien porque a veces salía más temprano de la escuela y no tenía cómo avisar, entonces le pareció una buena idea (Anabella, 16 años)

En la casa de Benicio hubo distintas TD desde antes de que él naciera, muchas de las cuales formaban parte de las oficinas que su papá y su mamá habían instalado en el hogar. Cuando lo consultamos sobre su recuerdo acerca de la primera Play Station que tuvo, nos contó:

Fue un día del niño que nos la regalaron, era la Play Station 1. Yo era chico, tenía 7 años probablemente, y estábamos re emocionados. Obviamente todos mis amigos la tenían y yo no (entre resignado y riéndose de la situación).

En un contexto en el que sus compañeros/as de curso tenían Play Station, (“todos tenían” dijo Benicio a lo largo de las entrevistas), este objeto se convirtió en el depositario de los deseos de consumo durante un tiempo, hasta que, finalmente, se la regalaron. Es interesante notar cómo en la configuración del deseo en torno a la Play Station se articulan las ofertas del mercado con los modos en

que los objetos continuamente ofertados son consumidos en cada grupo social. En este sentido, entre los/as jóvenes de clases medias altas entrevistados/as encontramos que la abundancia y diversidad de acceso a TD que han tenido a lo largo de su vida se vinculan con un consumo caracterizado por una constante actualización de los objetos, la cual se produce conforme los nuevos modelos son lanzados al mercado. Como nos contaba Benicio respecto de sus compañeros de escuela, “salía; lo pedían; se lo daban”. De esta forma, en el interior de la escuela, como ámbito de sociabilidad por excelencia, se produce una suerte de efecto en cadena por el cual quien obtiene el primer dispositivo –por ejemplo, la última Play Station– opera simbólicamente y materialmente como la medida del consumo para ese grupo. Como ha sostenido Duek (*et al.*): “La escuela sigue siendo el lugar en donde se tejen las tramas de socialización que van a intervenir de manera crucial en los usos y apropiaciones de las TIC en momentos de ocio y juego” (2017, p. 173). Lo que proporciona entonces la escuela, más allá de la disponibilidad de TD –que se suma a la ya existente en los hogares de las clases medias altas platenses–, es un ámbito de sociabilidad con personas que han desarrollado similares consumos y accesos a dispositivos tecnológicos.

Al momento de ser entrevistados, los jóvenes contaban con variados saberes y habilidades para usar las TD con fines educativos, como, por ejemplo, producir un texto con procesador (por ejemplo, Word), archivar documentos en carpetas y subcarpetas, usar hojas de cálculo (por ejemplo, Excel), producir presentaciones con animaciones (con Power Point, por ejemplo), buscar y encontrar información de interés, subir un archivo a Internet, usar correo electrónico, entre otros. A su vez, al indagar en sus expectativas a futuro, este tipo de conocimientos es considerado como básico para desenvolverse en la universidad:

Ahora no uso mucho la computadora para estudiar, pero siento que la voy a tener que usar mucho más, porque es todo; suben las notas a Internet, tenés que imprimir un montón de trabajos, como que siento que voy a tener que estar pendiente de la compu, que te mandan *mails*, ¡todo! (...) los centros de estudiantes te suben las fotocopias también a Internet, a las páginas que tienen, es como que la re tenés que usar, ¡es una herramienta! (...) Yo siento que es importante la tecnología para los conocimientos. (...) Querés buscar algo...Internet tiene todo, (...) Tenés que entregar un trabajo, impreso es otra cosa (...) Para mí es importante tener una computadora o poder acceder a una impresora (Valentina, 17 años).

Saraví (2015) ha considerado que tanto la niñez como la juventud constituyen momentos clave en la vida de los individuos, ya que “las oportunidades y constreñimientos vividos en esta etapa marcan profundamente las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión; las condiciones estructurales en este período dejan una fuerte impronta para el resto de la vida” (Saraví, 2015, p. 31). Los recursos materiales y simbólicos de los que cada individuo dispone se van configurando desde la niñez; esto tiene como consecuencia que, cuando llegan a la juventud, algunos individuos poseen “ventajas acumuladas”, mientras que otros, por el contrario, acumulan un sinnúmero de desventajas (Mora Salas y de Oliveira, 2014). Las instituciones escolares por las que han transitado los/as jóvenes de clases medias altas han potenciado las condiciones de acceso a las TD que traían desde sus hogares, a la vez que han puesto a su alcance contenidos y espacios de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas, que van desde el uso de programas de oficina hasta la programación y la capacidad de buscar, evaluar y ponderar la información disponible en la *web*. En este sentido, desde el jardín de infantes, las instancias educativas formales han operado como espacios que les permitieron a los/as jóvenes acrecentar ventajas.

Ni nativos ni inmigrantes: la construcción social de disposiciones para el aprendizaje

Los conceptos de *nativo digital* e *inmigrante digital* propuestos por Prensky (2001) han cosechado fanáticos y detractores, en un debate que pareciera resuelto pero que resurge tanto en el discurso político como en el académico. Los términos fueron desarrollados en el marco de una reflexión acerca de las nuevas formas de vincularse con el conocimiento y el aprendizaje que tenían los jóvenes, producto del uso de las TD, y los desafíos que ello implicaba para los docentes, quienes se relacionaban con estos artefactos de una manera totalmente distinta. En este sentido, el principal criterio de demarcación entre nativos/as e inmigrantes digitales –lo que luego será foco de críticas– es la generación. Mientras que los/as jóvenes, es decir, los/as nativos/as –según Prensky–, han crecido y vivido toda su vida usando diverso tipo de TD, y tienen, por lo tanto, amplios saberes y habilidades para operar distintos artefactos, los/as adultos/as, es decir, los/as inmigrantes, han entrado en el mundo de las TD más tarde; se han incorporado –o buscan hacerlo– luego de pasadas las instancias de socialización que tienen lugar en la niñez y la adolescencia, y, por tanto, carecen de buena parte de los conocimientos necesarios para usar TD (Prensky, 2001). En este sentido, los/as inmigrantes no crecieron rodeados/as de TD, a diferencia de los/as nativos/as, que se mueven en los espacios *online* como peces en el agua. Mientras los/as nativos/as hablan el lenguaje de las TD como si fuera su lengua madre, los/as inmigrantes conservarán siempre un acento, como quien aprende de adulto un nuevo idioma (Prensky, 2001).

El nudo de la cuestión, de acuerdo con Prensky (2001), es que estos vínculos y saberes diferenciales para operar las TD entre niños/as y jóvenes, por un lado, y adultos/as, por el otro, están asociados con un cambio en la estructura mental de los/as primeros/as, que lleva a que procesen de distinta forma la información. Según el

autor, esto produce un cambio radical en las expectativas de niños/as y jóvenes sobre la educación, que se expresa en la disconformidad de los/as nativos/as respecto de la educación que reciben y en la desorientación en los/as inmigrantes.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a las TD que hemos reconstruido en este trabajo suelen quedar opacadas en los relatos de los/as entrevistados/as. De forma recurrente sostienen que las habilidades que poseen para operar las TD son prácticamente innatas, producto de “haber nacido con computadora”, lo cual se contrapone con la experiencia de sus padres y madres –y por extensión con la de los adultos/as de mayor edad–, que no crecieron utilizando este tipo de aparatos y que aprendieron de más grandes. A continuación, presentamos un relato que ilustra esto, y que nos permite pensar que en la perspectiva de los/as entrevistados/as se reedita la diferencia entre nativos/as e inmigrantes digitales desarrollada por Prensky (2001):

Los de nuestra edad nacimos con eso, con cierta configuración que, si vos estás en una página y ves que hay ciertas rayitas así, sabés que lo más probable es que eso sea configuración o que eso se abra para el costado. (...) Sabés qué botones apretar. (...) sabés por dónde ir. Yo lo comparo con mi mamá; es como que no se puede imaginar. Yo digo: “mami, no sé, buscá”; “pero, ¿dónde? ¿Aprieto solo y aparece?” (...) Mis primitas tienen 4 años, les das una *tablet* ¡y la saben manejar mejor que mi mamá! Y saben dónde apretar; saben cómo eliminar una aplicación; saben dónde descargar una aplicación, porque ya nacieron con eso. Ya nacieron con la mente configurada así (Lila, 15 años).

Distintas investigaciones han señalado que los términos desarrollados por Prensky (2001) contribuyeron a entender los vínculos de los individuos con las TD de una manera fija y rígida, como compartimientos estancos (White & Le Cornu, 2011; Helsper & Eynon, 2009; Stoerger, 2009).

Padres y madres, aunque saben utilizar las TD y han sido quienes generalmente han actuado a modo de “iniciadores”, son ubicados en el lugar de inmigrantes digitales. Lila traza diferencias entre sus saberes y habilidades, y las formas en que aprendieron, su mamá y sus primas pequeñas. En especial, enfatiza la soltura y fluidez para utilizar las TD que ella atribuye a cuestiones generacionales y de acceso. En esta operación acota el universo de saberes y habilidades para usar TD al dominio de redes sociales virtuales, y opaca el conjunto de saberes que los/as adultos/as poseen para vincularse con las TD en otras dimensiones de su vida cotidiana. En este sentido, conjugar edad y saberes para operar TD, y, a partir de ello, evaluar el alfabetismo digital, implica universalizar un conjunto de “saberes deseables” para todos los individuos, sin tener en cuenta que existen conocimientos y habilidades que son más o menos significativos en cada momento de la vida (White & Le Cornu, 2011).

El acceso abundante, continuo, diverso y de larga data a las TD ha contribuido a la familiaridad con este tipo de tecnologías. Así, no son pensadas como objetos inalcanzables ni tampoco como bienes que son irremplazables si se rompen o faltan. En contraste con las miradas presentadas, Winocur (2007) analiza que en el caso de las familias de clases populares se desarrolla:

Un imaginario que construye deseos, expectativas y aspiraciones desde la desposesión, lo cual no solo genera mitos acerca de sus orígenes y posibilidades, sino también temores y ansiedades de que la computadora se convierta en un factor más de exclusión social (Winocur, 2007, p. 213).

Así, mientras que en las clases que tienen escaso o nulo acceso a las TD se tiende a asumir que poseer estos artefactos y saber usarlos está ligado a la posibilidad de desarrollar estrategias de inclusión social (Winocur, 2007), para las clases medias altas –según

nuestros hallazgos—, las TD ocupan un lugar desacralizado, como bienes naturales, accesibles, con una disposición permanente en el hogar. Las condiciones materiales para la apropiación de las TD que han ostentado los jóvenes de clases medias altas, junto con la abundancia y diversidad de capitales tecnológicos, han contribuido a desarrollar modos de interacción y uso de las TD que no suponen grandes expectativas laborales y/o educativas vinculadas al manejo de los artefactos, los cuales a la vez son manipulados con soltura y “naturalidad”. Junto a esto, la fluidez con la que los/as adultos/as del hogar se relacionaban con las tecnologías ha sido el sustrato sobre el que se han cimentado disposiciones para aprender a usar TD, basadas en la exploración y en una actitud confiada y proactiva hacia los desafíos que pudieran presentar los nuevos dispositivos. Como nos comentaba Felicitas:

Fui probando, en realidad. En el colegio también tenía Computación y me enseñaban. Y de hecho ahora, ponele, mi abuelo me llama con la impresora, no sé qué, y le instalo el *software*, le conecto el cable; o sea, sé lo que está pasando. Las sé hacer de ir probando. Ensayo y error. Algunas cosas sí las tengo que buscar (en Internet). Bueno, ponele, con lo del celular y eso sí porque mucha idea no tengo, pero ya está establecido. Pero después con la computadora sí, era más de ir probando (Felicitas, 17 años).

Cuando hablaba sobre aprender a resolver problemas en el uso cotidiano de las TD, Felicitas se mostraba confiada: no solo los conocimientos específicos sobre tecnologías provistos por la escuela habían rendido sus frutos, sino que ella se sentía confiada para probar, guiándose por el criterio de “ensayo y error”. Así, Felicitas dominaba la técnica, en muchos casos, y en otros sabía en dónde buscar la información para resolver por sí misma distintas cuestiones. De esta forma, las TD no eran para ella artefactos cuyo funcionamiento le resultara opaco, sino aparatos con los que “ir probando”.

Ahora bien, ¿fueron suficientes los conocimientos construidos en el hogar y en la escuela para que una joven como Felicitas se sintiera capaz de resolver las problemáticas que se le presentaban?; su actitud con respecto al aprendizaje y desarrollo de habilidades, ¿es atribuible únicamente a la posesión de saberes? Coincidimos con Bandura (1989) en que la autosuficiencia no está directamente relacionada con las habilidades que efectivamente se poseen, sino con la posición socioeconómica y la autoconfianza. En este sentido, consideramos que una huella de la apropiación en condiciones ventajosas por parte de los/as jóvenes entrevistados/as reside en la actitud de confianza en sí mismos/as al momento de aprender a usar una nueva TD. Por lo tanto, la apropiación de las TD se vuelve una experiencia enclasante, no solo en lo relativo al acceso a variados dispositivos, sino también en relación con el modo en que se articulan la posesión de saberes específicos con las disposiciones de los/as jóvenes frente al aprendizaje y el conocimiento. Habilidades y conocimientos sobre los que se tiene la certeza de que serán útiles para el futuro cercano (la universidad) y el lejano (el trabajo), sumados a una predisposición al aprendizaje cimentada en la autoconfianza, ubican a los/as jóvenes de clases medias altas en una posición de privilegio desde la cual continúan acumulando ventajas en diversas dimensiones de su biografía.

Conclusiones

En este trabajo abordamos las trayectorias de apropiación de las TD por parte de jóvenes de clases medias altas, enfocándonos en las características que adquirió el proceso de alfabetización digital. Nuestro objetivo principal fue comprender de qué manera posiciones socioeconómicas ventajosas participan en la configuración de saberes y habilidades para utilizar TD.

En lo relativo a las figuras que han favorecido la alfabetización digital, encontramos que padres y madres con amplios saberes en la

materia, y con un uso frecuente y fluido de TD, actuaron a modo de iniciadores de los vínculos con estas tecnologías, lo que más tarde da lugar a la emergencia de otros actores con mayor centralidad, como los/as hermanos/as mayores y los/as amigos/as. Mientras los/as primeros/as fueron quienes enseñaron cuestiones generales para el uso de la computadora e Internet, con los/as segundos/as se construyeron instancias de aprendizaje orientadas a la adquisición de habilidades particulares para el uso de redes sociales virtuales o juegos en línea.

Por su parte, el jardín de infantes y la escuela participaron a modo de espacios complementarios, tanto en términos de acceso como en la alfabetización digital. Sin embargo, proporcionaron instancias para construir conocimientos sobre programas de oficina (procesador de textos, planillas de cálculo, presentaciones, etc.) de forma más sistemática que el propio hogar. A su vez, fueron ámbitos de socialización en modos de usar y consumir TD no solo con fines educativos, sino de comunicación y expresión.

A partir del análisis de las historias de vida de jóvenes de clases medias altas, hallamos que sus vínculos con las TD se destacan por la abundancia y diversidad de dispositivos tecnológicos presentes en el entorno (hogar y escuela), así como su disponibilidad desde temprana edad (antigüedad) y un acceso ininterrumpido a estos bienes a lo largo del recorrido vital (continuidad). Crecer y socializarse en ámbitos en donde no solo había disponibilidad física de TD sino también de saberes y habilidades –todo ello unido a una actitud estimulante para el aprendizaje de cuestiones relativas al uso de estas tecnologías– se constituyó como una característica específica de la apropiación de TD por parte de clases medias altas. A la vez, han consagrado un tipo de vínculo con las habilidades, saberes y aprendizajes necesarios para operar diversas TD caracterizado por la autoconfianza y una actitud proactiva y desenvuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital.

El análisis aquí realizado nos permitió identificar la participación de posiciones socioeconómicas de privilegio, tanto en el acceso a diversas TD como en la disponibilidad de figuras con conocimientos específicos para promover la alfabetización digital, y en el desarrollo de disposiciones para continuar aprendiendo. Las tramas de aprendizaje que reconstruimos ponen de relieve la importancia de caracterizar los procesos de alfabetización digital atendiendo a dimensiones objetivas y simbólicas. A su vez, nuestros hallazgos contribuyen a comprender el reverso de la privación y sus implicancias en la apropiación de TD, tanto en lo relativo a las posibilidades de consumo como en las disposiciones para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2017). Datos de libre acceso del Banco Mundial. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
- Benítez Larghi, S. (2016). Elogio de un “fracaso”. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 10, 1-15. doi.org/10.24215/18524907e011
- boyd, d. m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Cassell, J., & Jenkins, H. (1998). Chess for girls: feminism and computer games. En *From Barbie to Mortal kombat. Gender and computer games* (pp. 2-45). Cambridge: MIT Press.
- Duek, C., Benítez Larghi, S., y Mognillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 167-179. doi.org/10.14201/fjc201714167179
- Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada*

- crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 145-165). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Fundación Sadosky (2013). *Informe “Y las mujeres ¿dónde están? Estudio sobre representaciones acerca de la informática en escuelas secundarias del conurbano bonaerense”*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Argentina. Recuperado de <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2015/05/resumen-mujeres-y-computacion-2013.pdf>
- Helsper, E., y Eynon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27823621>
- Ilomäki, L., Taalas, P., & Lakkala, M. (2012). Learning environment and digital literacy: A mismatch or a possibility from Finnish teachers' and students' perspective. En P. P. Trifonas (ed.), *Learning the virtual life: Public pedagogy in a digital world* (pp. 63-78). London/New York: Routledge.
- INDEC (2017). Censo 2001. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ...Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). Complete freedom of movement: video games as gendered play spaces. En K. Salen y E. Zimmerman (eds.), *The Game Design Reader* (pp. 330-363). London: MIT Press.
- Kalman, J. (2017). Ampliar la mirada: la evaluación de proyectos de incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraguirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 167-194). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Kotilainen, S., y Arnolds-Granlund, S. B. (eds.) (2010). *Media literacy education. Nordic Perspectives*. Gotemburgo: NORDICOM.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online* [Final Report of Key Project Findings]. London: ESRC.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media and Society*, 9(4), 671-696. [doi:10.1177/1461444807080335](https://doi.org/10.1177/1461444807080335)
- Moguillansky, M., Fontecoba, A., y Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi y R. Winocur Iparraquirre (coords.), *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 17-48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Mora Salas, M., y de Oliveira, O. (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora Salas y O. de Oliveira (coords.), *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales* (pp. 245-312). México: Colmex.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Buenos Aires: Teseo.
- Pini, M., y Mihal, I. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. *Diálogos de la comunicación*, 93, 1-19. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77103>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reygadas, L. (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos Editorial.

- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad* (pp. 25-56). México: FLACSO.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media and Society*, 6(3), 341-362. doi.org/10.1177/1461444804042519
- Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide. *First Monday*, 14(7). doi.org/10.5210/fm.v14i7.2474
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tomte, C. (2008). *Return to gender: Gender, ICT and Education*. Conferencia presentada en OECD Expert meeting, Oslo, Norway
- UNESCO (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* (Information Paper N° 51, UIS/2018/ICT/IP/51). Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., y Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers and Education*, 45(1), 35-55. doi.org/10.1016/j.compedu.2004.03.001
- Warschauer, M., & Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child save world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24385184>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>

Winocur, R. (2007). Apropriación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos. *Versión*, 19, 191-216. Recuperado de <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/299/298>