

Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales*

Infâncias e tecnologias na Argentina: interações e vínculos intergeracionais

Childhood and technology in Argentina: interactions and intergenerational bonds

Carolina Duek** y Sebastián Benítez Largui***

DOI:10.30578/nomadas.n49a7

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre los procesos de apropiación tecnológica por parte de niñas/os y las desigualdades de género en diferentes regiones de Argentina. Los vínculos entre pares, con adultos, y el rol de la escuela son claves para analizar las prácticas y las representaciones observadas. Los hallazgos de las tecnobiografías realizadas (compuestas de entrevistas a niños/as entre 9 y 11 años, en grupos focales, individuales, y a padres/madres y docentes) permiten exponer cómo las apropiaciones se construyen colectivamente a partir de reglas donde se articulan posibilidades y formas de control.

Palabras clave: infancia, tecnologías de la información y la comunicación, apropiación, tecnobiografía, género, Argentina.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os processos de apropriação tecnológica de crianças e as desigualdades de gênero em diferentes regiões da Argentina. As ligações entre pares, com adultos, e o papel da escola são fundamentais para analisar as práticas e representações observadas. Os achados das tecnobiografias realizadas (compostos por entrevistas com crianças de 9 a 11 anos, em grupos focais, individuais, e a pais/mães e professores) permitem mostrar como as apropriações são construídas coletivamente a partir de regras que articulam possibilidades e formas de controle.

Palavras-chave: infância, tecnologias de informação e comunicação, apropriação, tecnobiografia, gênero, Argentina.

The purpose of this article is to show the results of research on the processes of technological appropriation performed by children and also the gender inequalities in different regions of Argentina. The existing bonds among peers with adults and the role of the school are key factors in analyzing the practices and representations observed. The findings of the technobiographies carried out (interviews with children between 9 and 11 years old, in focus groups, individuals, parents and teachers) demonstrate how appropriations are collectively constructed based on rules that incorporate various possibilities and forms of control.

Key words: childhood, information and communication technologies, appropriation, technobiography, gender, Argentina.

* La investigación que dio origen a este artículo, titulada "Niñez, género y TIC. Un estudio de las 'tecnobiografías' de niños y niñas en la Argentina", fue cofinanciada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (septiembre de 2016-septiembre de 2018).

** Investigadora adjunta del Conicet; profesora de Teorías y Prácticas de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Comunicación y cultura y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). E-mail: duekcarolina@gmail.com

*** Investigador adjunto del Conicet; profesor de la Universidad Nacional de La Plata, Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Sociología de la Cultura, Licenciado en Sociología. E-mail: sebastianbenitezlargui@gmail.com

original recibido: 26/07/2018
aceptado: 21/09/2018

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 121~135

Introducción

La vida cotidiana de los niños/as es un tema que atraviesa diferentes campos disciplinares. Reflexiones sobre qué hacen con lo que les rodea, cómo se apropian de sus condicionamientos y posibilidades, de qué manera negocian con sus pares y adultos ordenan gran parte de las publicaciones académicas y no académicas de las últimas décadas. En este artículo, el objetivo es analizar las apropiaciones de los dispositivos y tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en relación con las desigualdades de género. Indagar sobre las apropiaciones nos pone en un terreno fértil en el que las elecciones, los descartes, las preferencias y las interacciones se organizan en torno a dimensiones que se intersectan en las prácticas y en las representaciones. El género, en tanto variable, ordena gran parte de las percepciones y co-construcciones de los niños/as, por ello deviene crucial para esta investigación. Del mismo modo ocurre con los dispositivos, las plataformas y las aplicaciones que aparecen y desaparecen velozmente de la cotidianeidad porque dejan una marca en quienes eligieron, armaron una cuenta en ese espacio y pusieron sus datos para hacerlo.

En síntesis, este artículo se ordena en torno a la comunicación como espacio en el cual se construyen saberes, vínculos, tramas de significados y representaciones y, para su análisis, proponemos dos grandes ejes de indagación: la relación de los niños/as con sus pares y el vínculo con los adultos significativos que los rodean. Para desarrollar este análisis abordaremos los resultados de la investigación realizada en diferentes regiones de Argentina durante el 2016 y el 2018 (Proyecto PIO Flacso/Conicet 009).

La estructura del presente artículo está organizada para abordar, de manera compleja y profunda, las dimensiones que ordenan la investigación de base. Comenzamos

con los principales antecedentes teóricos que guían nuestra mirada y reflexiones. Continuamos con la propuesta metodológica, aspecto crucial para la estructuración teórico-metodológica que sostiene el trabajo. Finalmente, presentamos los resultados de la investigación en dos grandes apartados: uno sobre las interacciones entre pares y otro sobre los vínculos intergeneracionales. Estos ejes serán los que, en las conclusiones, operarán como base para la presentación de nuevas preguntas y reflexiones para futuros proyectos de trabajo.

Antecedentes teóricos

Diversos estudios señalan que las tecnologías están generizadas ya desde su propio diseño (Bonder, 2002; Brown, 2011; Hafkin y Taggart, 2001). Sin embargo, es poca la evidencia sobre los modos en que dicha generización es adaptada, complementada y reforzada a partir de la apropiación por parte de los usuarios. Según la literatura especializada, existen diferencias entre géneros en los usos de las TIC, incluso cuando el acceso en el hogar es equiparable (Hafkin y Taggart, 2001; Livingstone y Helsper, 2007). De acuerdo con estos estudios hay un punto ubicable entre la niñez y la adolescencia, cuando las intensidades de uso, los intereses y conocimientos empiezan a diferenciarse entre chicos/as. Lo que resta conocer son los modos en que se configura tal diferenciación y las formas en que se plasma. Nuestra investigación se propone comprender los procesos de construcción de estas trayectorias generizadas desde la niñez, a través de las socializaciones múltiples que ocurren en el marco de la familia, de la escuela y en los vínculos con pares.

En la bibliografía dedicada a los vínculos entre género y TIC se registran estereotipos que designan usos



▪ ¡La colonización continúa!, 2012 | Marquemos un Norte

y habilidades específicas para varones y mujeres (Cassell y Jenkins, 2000; Livingstone y Haddon, 2012, entre otros). Estos estereotipos 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. Así, tienden a categorizarse “videojuegos de nene” y “videojuegos de nena” que operan como organizadores de las prácticas lúdicas en la niñez y en la adolescencia (Benítez Larghi *et al.*, 2017), así como oficios y profesiones “más femeninas” (por ejemplo, las dedicadas al cuidado del otro) y “más masculinas” (por ejemplo, la informática) que sirven como orientadoras a la hora de elegir carreras universitarias (Fundación Sadowsky, 2013). De este modo, los estereotipos, que nada tienen de biológicos ni son naturalmente determinados (a pesar de presentarse como tales) sino que son culturalmente contruidos y reproducidos, tienden a constreñir los vínculos de niñas/os con las nuevas tecnologías. Producto de ello, tal como afirma Tomte (2008), los varones de escuela primaria se muestran más confiados respecto de sus habilidades digitales que las mujeres. En el mismo sentido, Volman *et al.* (2005) observan que las niñas se sienten menos cómodas al usar las TIC, mientras que los niños se autoperciben como más expertos, incluso, que sus profesores. Estas percepciones parecieran trasladarse a las prácticas a medida que pasa el tiempo, ya que los estudios enfocados en la adolescencia advierten diferencias de género tanto en los fines dados a las tecnologías como en el tiempo dedicado a éstas (Livingstone y Helsper, 2007; Tomte, 2008). Más allá del uso más intensivo que hacen los varones de la computadora, otros

autores describen modos diferenciales de uso, por ejemplo, los varones tienden a jugar y a programar, mientras que las mujeres se inclinan más por el uso de las redes sociales virtuales; ellas hacen usos más creativos de la tecnología (Colley y Comber, 2003; Howe y Mercer, 2007; Benítez Larghi *et al.*, 2015) mostrando habilidades comunicativas más diversas (Lenhart, 2007; OECD, 2007; Pedró, 2011). Según la literatura, en relación con el aprendizaje, las chicas prefieren la mediación de un adulto experto, mientras los chicos prefieren aprender por sí mismos o a través de amigos (Quevedo, 2013). Se conoce bastante sobre las diferencias existentes con relación a las prácticas, actitudes y representaciones de las TIC, pero poco en relación con el momento y las formas en que comienza esta diferenciación (Tomte, 2008: 6-7); especialmente, con los modos en que la construcción de los roles y estereotipos de género inciden –reproduciéndose o transformándose– en el uso de las tecnologías digitales e Internet durante la niñez.

El presente artículo contribuye a la reflexión sobre dichos procesos, entendiendo que el vínculo entre género y tecnología está mutuamente constituido y co-construido (Sorensen, 2002; Bonder, 2002; Rodríguez, 2009). De allí que conceptualmente debe abordarse trascendiendo miradas tecnocéntricas preocupadas exclusivamente por el acceso y el uso de los objetos e indagando por los procesos de apropiación, entendida como el proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social (Thompson, 1998). De acuerdo con esta perspectiva relacional (Escobar, 1998; 2008), la apropiación de las TIC se construye de manera diferenciada social, histórica y geográficamente; es moldeada por la clase social, el género, la edad, la historia personal y el entorno familiar.

Las TIC e Internet son considerados como un artefacto cultural (Hine, 2004) compuesto por estructuras objetivas, códigos técnicos y significaciones para los sujetos que se vinculan con estas herramientas. Es por esto por lo que, como veremos en la sección siguiente, nos concentramos en el análisis de los vínculos, redes y prácticas establecidos inter e intrageneracionalmente alrededor de las tecnologías, la comunicación y la educación a partir del estudio de las trayectorias de apropiación tanto individuales como familiares y grupales de niñas/os (Huerdo y Fernández, 1999).

En la misma perspectiva relacional, concebimos el género como una relación socialmente construida (una relación de poder que implica juegos cambiantes de dominación y de resistencia), variable según los contextos históricos, la pertenencia generacional, la clase social, las identidades étnicas (Pecheny, Figari y Jones, 2008 y Jones, Figari y Barrón López, 2012). “El término género refiere a las distinciones culturalmente fabricadas entre la femineidad y la masculinidad” (Brown, 2011: 3) y se distingue del sexo atribuido al nacer de acuerdo con características genitales. El reconocimiento de las diferencias de género en los procesos de apropiación de las tecnologías digitales no implica asumir una posición esencialista sobre las relaciones entre varones y mujeres con las TIC (Winocur, 2009: 123) sino, por el contrario, requiere estudiar “la construcción cultural de posiciones, subjetividades y dominios masculino y femenino y la articulación (o desarticulación) de

tecnologías en esas esferas construidas culturalmente” (Morley, 1996: 334).

Finalmente, en este trabajo la *niñez* es entendida como una categoría, social e históricamente construida, utilizada para designar al grupo social que conforman las/los infantes que, según la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña, se consagran como sujetos/as de derecho; no como objetos pasivos sino como actores que participan en la construcción de sus propias vidas y de las sociedades en las que viven: “[...] un aporte importante de las diversas perspectivas de la Sociología de la Infancia es la comprensión de la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habita la niñez moderna” (Pávez, 2012: 99).

Investigación y diseño: las claves de la investigación

Fundamentos

La relación con pares y con adultos significativos se ordena en torno a la escuela y la familia como grandes espacios de construcción de sentido en la vida cotidiana. El diseño de la investigación tomó como punto de partida la relevancia de las instituciones que rodean a los más pequeños, pero también las formas de intercambio y comunicación. Sabemos, siguiendo a Watzlawick y otros (1991), que no es posible no comunicar y que toda comunicación tiene un nivel de contenido y de relación. Y es en este sentido que considerar la relación entre pares y aquella con los adultos significativos exige un diseño de investigación de corte cualitativo que ponga de relieve los vínculos que organizan las interacciones por y a través de las cuales se construyen las relaciones que nos proponemos analizar. Analizar a los sujetos dentro de sus marcos de referencia (Taylor y Bogdan, 1986), entendiendo un diálogo relacional entre los involucrados (Scribano, 2008), deviene central para la indagación. Siguiendo las formulaciones de Vasilachis de Gialdino (1992), estructuramos la investigación como parte del paradigma interpretativo con una perspectiva diacrónica, cualitativa y comparativa. Se trata, finalmente, de pensar la investigación con y sobre niños/

as mediante la proximidad y la jerarquización de sus voces como sujetos plenos de derecho y con capacidad de contar(se) sus propias vidas y experiencias (Duek, 2014).

El núcleo metodológico del proyecto se centra en la confección de tecnobiografías de los niños/as, articulando, para ello, la voz de sus docentes, padres y madres y otros adultos significativos. La combinación de diferentes perspectivas y representaciones (Berteaux, 2005) se ordena en torno al diseño de guiones flexibles para la realización de las entrevistas en el trabajo de campo. En función de los objetivos del proyecto, indagamos, particularmente, la relación que los niños/as establecían con los dispositivos electrónicos, las plataformas, las aplicaciones y las redes sociales. Por esto, las tecnobiografías serán presentadas en este artículo en clave narrativa, dentro de sus contextos de referencia y considerando sus pertenencias regionales y de clase para incluir, en los análisis, las desigualdades que atraviesan los niños/as en sus vidas cotidianas (Choo y Ferree, 2010).

El rol de los adultos significativos y de los vínculos con pares constituye, finalmente, las claves de acceso para identificar los núcleos importantes en lo que respecta a la comunicación contemporánea. El rol de la educación, de los/as educadores y de las tramas de saber que se exhiben en la palabra de los niños/as cuando un adulto se dispone a escuchar, se revela fundamental para cualquier análisis que proponga desmarcarse de los prejuicios sobre las infancias para ubicarse en ese espacio central, fundamental y productivo de la escucha atenta y respetuosa (Bourdieu, 1999; Benítez Largui *et al.*, 2017).

Las tecnobiografías (Ching y Vigdor, 2005) como horizonte de construcción jerarquizan, como dijimos, la voz de los/as informantes, pero también las trayectorias sociales, culturales, políticas y económicas de los sujetos que participaron en la investigación. Denzin (1989) afirma que el método biográfico permite reconstruir momentos clave e identificar puntos de inflexión. Y los puntos de inflexión se vinculan claramente con los vínculos que se tejen entre los sujetos y las instituciones (Sautú, 2004) que incluye a los grupos de pares, pero también a la escuela, la familia y la religión, por nombrar los más relevantes. Las instituciones, los vínculos, las modificaciones políticas,

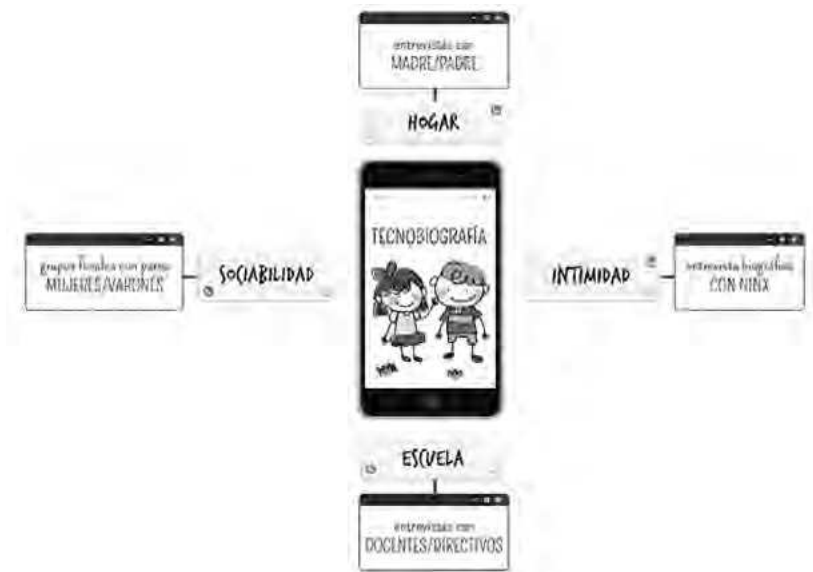
económicas y de composición familiares junto con las representaciones y cristalizaciones sociales explican el dinamismo del ciclo vital (Thomson, 1997; Balán, 1994; Dalle, 2005).

En síntesis, los aspectos considerados para la elaboración de las tecnobiografías, como recurso interpretativo de la realidad, combinan registros de las/os informantes en diferentes contextos: individuales, grupales, de sus pares, adultos significativos, autoridades y docentes de las escuelas a las que concurren. Las tecnobiografías abordan las trayectorias de acceso y uso de las TIC a lo largo de la vida de un sujeto, trascendiendo el mero inventario de dispositivos y prácticas; comprende el derrotero en el tiempo de las condiciones, motivaciones y actitudes por las cuales un individuo o un grupo de individuos experimenta la tecnología (Ching y Vigdor, 2005). En este sentido, el concepto de *tecnobiografía* va más allá de la reposición temporal de hechos, ya que busca, además, reconstruir momentos significativos cuando instituciones, encuentros, emociones, presiones y sentimientos operan en la articulación de aquellas experiencias.

Acerca del diseño

Para ejecutar el diseño de investigación se retomó la división regional convencional que divide a Argentina en seis regiones: Noroeste, Centro, Noreste, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Patagonia. En cada región se trabajó en escuelas de gestión privada (con cuota mensual para cursar los estudios) y de gestión pública (gratuitas). En las escuelas desplegamos diferentes herramientas: grupos focales de varones y mujeres de nueve a once años de edad y entrevistas a docentes y directivos. Se complementó con entrevistas a padres y madres de los niños/as que participaron en los grupos focales en sus hogares (o en la escuela, en algunos casos) para finalizar la indagación con entrevistas individuales a algunos niños/as de los grupos focales. De este modo, logramos reconstruir las tecnobiografías de niños/as de diferentes regiones del país, tarea que no se realizó en ninguna investigación local previa. El diseño metodológico se sintetiza en la figura 1, en la que se articulan las distintas dimensiones de la vida cotidiana de niños/as con las técnicas de indagación utilizadas para estudiarlas.

Figura 1. Síntesis metodológica del proyecto de investigación PIO Flasco-Conicet 009 2016-2019



Fuente: elaboración propia.

El diseño de diversos instrumentos de indagación, junto con implementaciones piloto para corregir imperfecciones, fue la clave para combinar miradas y situaciones de entrevista con sujetos en situaciones comunicativas diferentes (individuales y grupales) y en espacios con condicionamientos específicos (escuela y hogares). Indagar sobre prácticas, representaciones y sobre las formas de pensar el género y la relación con las TIC fue fundamental en la investigación a partir de un trabajo de campo que incluyó una gran cantidad de entrevistas y de horas de grabación (más de 2000 horas de grabación neta de entrevistas y grupos focales). El procesamiento de la información se realizó mediante el software AtlasTi con un libro de códigos realizado específicamente para este proyecto.

Resultados

Los resultados que presentaremos en los próximos apartados se originan de un doble proceso: por un lado, luego de la fase de codificación, se identificaron casos representativos/prototípicos. La reconstrucción de las tecnobiografías mediante la combinación de diferentes técnicas (ya presentadas) nos permitirá narrativizar dos de éstas, combinando todos los recursos teóricos y metodológicos desplegados. Por otro lado, se recortaron algunos fragmentos de entrevistas y de grupos focales de todas las regiones del país para complementar el análisis de los dos casos seleccionados.

Vínculos intrageneracionales: la búsqueda de la clave de la sociabilidad

El rol crucial de la sociabilidad en la vida cotidiana de niños/as no es nuevo. Desde la definición de la infancia como categoría social y cultural se desplegaron dispositivos institucionales y de sociabilidad que intersectaban las expectativas sobre la niñez, en el mismo momento en el que ésta se construía mediante la experiencia de los/as más chicos/as en sus trayectorias sociales, culturales, políticas y educativas (Carli, 1999). A continuación, presentamos una de las tecnobiografías seleccionadas en tanto refleja una de las trayectorias típicas encontradas durante nuestra investigación,

Valentino nació en San Salvador (Jujuy), en la región Noroeste de Argentina. Vive en una casa muy grande, bien arreglada, con sus padres y dos hermanos. Va a una escuela privada de doble jornada desde nivel inicial. Tiene amigos en el colegio y en las actividades extra que hace en el club.

Le gusta ver series y películas en Netflix con su papá y sus hermanos. La mamá a veces se suma, pero nunca elige: el papá es el que “sabe” de las cosas de tecnología. Por eso es también con quien juega a la PlayStation 4 recientemente adquirida y muy deseada, con juegos originales, muy caros, para poder ampliar los que tiene. Usó todos sus ahorros para comprársela, pero, 6 meses después de haberla adquirido, la usa menos que al principio. A los 9 años le regalaron un celular inteligente para su cumpleaños, después de muchísima insistencia de su parte. Primero le bajó juegos gratuitos mediante Google Play porque no tenía chip para acceder a WhatsApp. Tiempo después, cuando empezó a ir en bicicleta a casa de amigos, le pusieron el chip para que tuviera línea telefónica e inmediatamente empezó a usar WhatsApp: grupos con familiares, con compañeros de

la escuela, del club, de inglés. El celular es el dispositivo más importante para Valentino, mientras que la computadora aparece sólo cuando tiene algo que resolver para la escuela: trabajos prácticos, cosas que imprimir o buscar. La computadora familiar es sinónimo, para él, de la escuela. De hecho, aprendió a usar Word y Excel en la escuela y son programas que solo usa para hacer tareas. Sus padres no están muy preocupados por el uso que le da a ninguno de los dispositivos a los que accede, pero la mamá, cada tanto, le revisa el celular. Nunca encontró nada que la preocupe, pero sabe que pasan cosas “feas” y no quiere que su hijo se exponga. Valentino, por su parte, cree que no le revisan nada, pero no se preocupa ante la posibilidad de que lo hagan.

Todos los compañeros de grado de Valentino tienen celular inteligente. Eso es algo normal para él. Usa WhatsApp con sus amigos, Snapchat e Instagram y reconoce que las chicas usan mucho más WhatsApp que los varones, que se sacan más fotos y que se preocupan mucho por su imagen. Dice Valentino que los varones y las mujeres comparten “las redes sociales, Whatsapp y todo. Pero dentro de eso, los chicos juegan juegos, ven videos y eso, en cambio las chicas se ríen con las redes sociales o escribiendo mensajes”. Valentino piensa en el futuro todo el tiempo: quiere tener un auto, una novia y ser músico. Toca la guitarra y va a clases porque su sueño es vivir de la música. Editar un disco de rock nacional, ése es su norte.

La tecnobiografía de Valentino sintetiza uno de los hallazgos clave de la investigación: la sociabilidad entre pares y el rol de ésta en la constitución de las relaciones, los deseos y las expectativas de pertenencia. En palabras de Valentino y de la mayoría de los niños/as entrevistados, la sociabilidad con pares, los dispositivos y la conexión aparecieron como un núcleo que organiza gran parte de la vida cotidiana. Grupos de WhatsApp, mensajes directos en Instagram, interacciones por Snapchat y algunas pocas excepciones de juegos en Facebook componen, en gran medida, los espacios en los que se materializa la relación con pares en tiempo no escolar. El teléfono celular aparece como sinónimo de conexión y ésta se vincula muy de cerca, en todos los casos, con el uso intensivo de la aplicación de mensajes de WhatsApp, en sus múltiples usos, como crucial para la relación con pares en la vida cotidiana.

Los grupos de WhatsApp aparecen como un elemento de relevancia en la palabra de los niños/as. Incluso los (pocos) que no tienen aún acceso a dicha aplicación

mencionaron usar el teléfono celular de sus padres y madres para participar de alguno de los grupos de referencia y no quedar excluidos de los intercambios y planes. Es decir, incluso quienes no acceden tienen claro el peso que estar/no estar tiene en la posibilidad de permanecer y actualizar los vínculos preexistentes. Llama la atención que al “estar” se le agrega una dimensión complementaria de la experiencia de conexión: a la presión entre estar/no estar se le adosa una tensión entre el estar y el hartazgo que ese estar puede producir como consecuencia:

Niño 1: Yo al WhatsApp lo uso simplemente para comunicarme. Lo uso para pocas cosas. A veces, mis compañeros, por ejemplo, hay un grupo que de repente me voy al baño, pasan cinco minutos, abro y hay ochocientos mensajes literal, doscientos cincuenta...

Niño 2: Sí, a mi hermano le pasa lo mismo.

Niño 1: Y es insoportable. No podés leer así. Pensás que dicen algo importante, pero después dice: like Instagram o RT, RT, RT.

(Grupo focal de varones, región Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Escuela Privada)

La dinámica que aparece en este último extracto es interesante y se repitió en varias entrevistas y grupos focales: se identifican los mensajes que circulan por los grupos de WhatsApp como irrelevantes o sin mucho interés (pedir que pongan *like* a una foto o “retwittear” [compartir] un *tweet* para que tenga más vistas y *likes*), pero se replican y se generan interacciones que tienen como resultado la multiplicación, en muy poco tiempo, de intercambios entre quienes participan.

El hallazgo de la investigación vinculado con este punto es lo que denominamos *el hartazgo*: muchos niños/as no se animan a irse de grupos en los que se sienten incómodos/as o cuya dinámica los/as abrumba, porque reconocen que estar en éstos es “ser parte”. Esta tensión (ha aparecido, también, en los grupos de padres y madres en la misma plataforma) no aparece resuelta en ninguno de los casos; del hartazgo a la tranquilidad de la pertenencia hay pocos pasos (incluso minutos), su lógica es circular y la conclusión en los casos revelados: “Mejor estar que irse de los grupos”.

Otro elemento de la investigación se vincula con la caracterización a la que arriban los informantes, según la cual son las mujeres las que usan más WhatsApp para mandarse mensajes y estar “al día” con las cosas que pasan en la escuela y fuera de ésta. Las mujeres entrevistadas dicen, de sí mismas, lo mismo, y esto constituye un factor relevante en la investigación: los varones se identifican, y son identificados, como “jugadores” (de juegos de consola y de computadora) mientras que las mujeres son “más del chat”, como dice un informante de la región noreste.

Un último uso de los grupos de WhatsApp, que aparece de manera sostenida e invariante en todas las entrevistas, es la tarea escolar. Ya sea por ausencias, por falta de atención o de tiempo de copiar lo que hay que hacer, los grupos de pares se ordenan en muchos casos para “pasarse la tarea” por WhatsApp. No se involucran adultos, como muchos relatan que hacían en años previos; al tener un celular propio, mediante la aplicación, se envían fotos de la tarea, de lo que hay que hacer, incluso de la tarea ya resuelta y lista para ser copiada.



www.aragonsolidario.org



▪ *Migrar es un derecho*, 2018 | FAS

E: ¿Y las tareas las comparten por WhatsApp?

Todas: Sí.

N1: Muchas veces las pedís, las pedís y no te la pasan. Está bueno eso porque después teniendo varios compañeros estando todos en línea ninguno te la pasa, no te responde o te ponen que no.

E: Y esos problemas, por ejemplo, yo faltó, pido la tarea por WhatsApp, nadie me la pasa; ¿después se lo dicen a la señora, genera un conflicto en el aula, se habla de eso?

N2: Porque la señora dice “pero la tendría que haber ido a buscar a la casa”. La señora quiere que vivamos todos en la misma cuadra, entonces (...) nunca tenemos, por ejemplo, compañeros viven en la otra punta (...) nosotras vivimos cerca, pero si no te la pasan no tenés forma, tenés que venir o pedírsela al profe o tenés que esperar hasta el otro día.

N3: Hace unos días un compañero faltó y pidió la tarea en el grupo que hay como 18 personas en el grupo y la vieron casi todos, y nadie se lo pasó. Mi compañero cuando uno pide la tarea yo se la paso.

Niña 2: A mí cuando me mandan por privado yo respondo y se las paso.

(Grupo focal de mujeres, región Patagonia, Escuela Pública)

Esta interacción entre las chicas releva varios núcleos como la solidaridad (o la falta de ésta) entre pares, las formas de contacto, las pragmáticas de uso de la plataforma y las exigencias de la “señora” (docente). Una de las niñas afirma que, si bien los grupos se vinculan con la escuela y con la tarea, no todos la comparten. Están los compañeros en línea y ninguno comparte la tarea: otra dimensión que habilita a pensar la tensión entre la conexión permanente y las elecciones que, a cada paso, toman los/as chicos/cas respecto de qué hacer, qué no, con quién compartir y a quién dejar expuesto al día siguiente en la escuela.

Aunado a esto, aparece la voz de la docente que dice que los alumnos tendrían que ir a la casa de algún compañero a buscar lo que tienen que hacer. Lo interesante en este sentido es que se ponen en escena dos lógicas de resolución de conflicto (buscar una tarea

pendiente) por parte de dos generaciones que conviven todos los días en la escuela. No se llama por teléfono, no intervienen los adultos: es la voluntad de quienes comparten el grupo de WhatsApp del grado lo que va a definir si quien pide la tarea la recibe o no.

El último hallazgo en esta sección se relaciona, entonces, con una regla construida mediante el uso que define una forma de vínculo y de contacto. Y son estas reglas, las que se construyen individual y colectivamente, las que permiten pensar que ni las aplicaciones predeterminan los usos ni que todos los usuarios hacen las mismas cosas con los mismos dispositivos. Por ello es central analizar este tipo de dimensiones que jerarquizan las elecciones de los/as informantes en relación con sus dispositivos. En el caso de la investigación realizada encontramos la construcción de reglas (incluyendo el estar para pertenecer/el hartazgo por saturación), el vínculo con las tareas escolares y la relación con pares como nodos centrales de los usos de WhatsApp en tanto la red social más utilizada en la vida cotidiana de los/as informantes. El conjunto de los usos, pero, también, la construcción de reglas y gramáticas de interacción, configura la apropiación de las tecnologías por parte de los niños/as excediendo largamente la mirada simplificadora que une acceso y destrezas como variables autoexplicativas.

Ctrl Alt Supr: vínculos intergeneracionales en torno a Internet

La antropología social y la sociología han destacado el rol central de la familia en las estrategias de supervivencia, en las prácticas de consumo y en la socialización de diversos grupos sociales. Por ello es llamativo que los estudios sobre las transformaciones sociales y culturales asociadas con la emergencia de las TIC tiendan a pasar por alto a la institución familiar como instancia de negociación y de construcción de sentido en los procesos de apropiación de estas tecnologías. Obnubilados por la capacidad creciente de personalización y portabilidad que traen los dispositivos tecnológicos, en muchas investigaciones se pierde de vista que la familia continúa siendo un espacio donde se dirime –no sin tensiones ni conflictos– qué artefactos comprar, cuándo y cuánto destinar parte del presupuesto a una conexión a Internet, en qué lugares y horarios deben utilizarse y cuáles deben ser los objetivos y finalidades de dicha utilización.

Una dinámica similar ocurre en torno a la escuela, pues muchas veces se ha tomado la institución escolar como un espacio-tiempo rival de las prácticas tecnológicas de chicas/os. Así, nos enfrentamos al uso irreflexivo de algunas categorías, como las que distinguen a las generaciones más jóvenes como *nativos digitales* frente a los adultos considerados como *inmigrantes digitales*. Si bien en sus primeros usos estas categorías (Prensky, 2001) sirvieron para demarcar evidentes tendencias diferenciales, luego su efectividad retórica las ha convertido en una moda y su aplicación taxativa propende a perder de vista todo el espacio de relaciones (jerárquicas, de autoridad, de poder y de intercambio) existentes entre la familia, los adultos y los jóvenes en relación con la apropiación de las TIC.

En esta dimensión, un primer hallazgo se relaciona con la constatación de que, a pesar de las diferencias, la apropiación de las tecnologías constituye un eje central en torno al cual giran los vínculos entre adultos/as, niñas/os tanto en el hogar como en la escuela: habilitaciones, negociaciones y controles intergeneracionales se configuran en relación con los usos de Internet en general y las redes sociales en particular. El saber hacer facilita y, simultáneamente, tensiona estos vínculos.



▪ *Marcha por la Memoria, Verdad y Justicia, 2015*
Comisión por la Recuperación de la Memoria de Campo de Mayo



■ *Dentente U.S. ayuda a Israel, 1988* | Doug Minkler

Los primeros usos de los dispositivos e Internet comienzan de la mano de padres y madres quienes introducen y acompañan a sus hijos/as en el mundo de las tecnologías. Allí se ofrecen las primeras habilitaciones como estar en contacto con familiares y amigas/os a través del *whatsapp* de sus padres o madres, sacarse fotos, mirar dibujos animados o películas *on line*, jugar videojuegos. En este punto, una dimensión complementaria al primer hallazgo que emerge con fuerza en los resultados es una clara división de género. En casi la totalidad de los casos son los padres quienes offician como referentes para el aprendizaje, en tanto en el plano familiar se les percibe como las personas más diestras, mientras que son las madres quienes se ocupaban del cuidado y el control –directo o indirecto, manifiesto u oculto, pero siempre cotidiano– de lo que sucede en Internet.

E: ¿Cómo fue aprendiendo ella todas las cosas que sabe de las tecnologías?

NI: Con el papá. Con el único, con el papá. Por ahí conmigo lo que aprendió es a cuidarse, en el tema Internet y eso. Yo le digo no mires estas cosas, cuando ves que son cosas feas, mujeres desnudas, porque lamentablemente cualquier cosa... Entonces le digo, vos no mires, apagá, cerrá, decile a tu papá que te ayude. Pero yo estoy más para eso, para el cuidado.

(Entrevista a madre de mujer, región Noroeste argentina, Escuela Privada)

Luego, alrededor de los nueve años de edad, tanto chicas como chicos comienzan a explorar por sí solos o con sus pares, a adquirir nuevas habilidades y a mostrar una relativa autonomía en el uso de los dispositivos. Ante este panorama, en los hogares se abren las puertas de una primera negociación respecto a los usos de las TIC donde los adultos fijan ciertas reglas respecto a qué puede hacerse y qué no en Internet. “Mis papás no me dejan tener Facebook”, “no puedo chatear cuando estamos comiendo”, “solo puedo conectarme cuando mi mamá me presta su celular”, “siempre me dicen que no acepte solicitudes de desconocidos”, “traigo el celular a la escuela para avisarles por WhatsApp a mis papás cuando llego y cuando salgo”. Frases de este estilo son recurrentes entre las/os niñas/os que entrevistamos, aunque se observa que el control tiende a ser más enfático sobre las nenas que sobre los nenes.

Mientras tanto, madres y padres sienten que niños/as desarrollan una serie de destrezas y usos de algunas plataformas que quedan fuera de su alcance y capacidad de manejo. De allí que muchas de las madres se lancen en una carrera –por momentos desesperada y siempre vivida como dispar– hacia el dominio del saber-hacer de sus hijos/as. Numerosas son las madres que se abrieron una cuenta en Instagram o vieron algún tutorial sobre Snapchat simplemente para “tratar de entender” lo que hacen sus hijas/os. Es decir, para poder controlar lo que niñas/os hacen *on line*, sus progenitores intentan “domesticar” las tecnologías (Silverstone, 2004; Winocur 2014).

M: Claro, porque yo, como no entiendo mucho de eso entonces recibo un mail y le dice o sino, todas las mañanas por ejemplo

a las seis de la mañana, le llega un historial de lo que revisó ella el día anterior. Entonces con eso como que tenemos controlado, y ahí él si se va y le pregunta ¿Por qué estuviste mirando esto? No, pero sólo me apareció, pero esto, pero lo otro, y ahí empiezan ellos dos a conversar. Yo mucho no me meto porque mucho no entiendo. Yo soy súper controladora, no me gusta mucho la Internet. Ella tiene, por ejemplo, todo lo que tenga Internet, tiene. Yo no entiendo mucho de esto, pero mi marido sí, él es el que le enseñó un poco a indagar en todo lo que es tecnología y a que aprenda a usar, pero tiene todo como un bloqueo que donde ella quiere entrar, primero me avisan por correo a mí que ella entró, o que va a entrar o que quiso entrar.

E: ¿Y eso cómo lo configuraron?

M: Y... mi marido. Yo la verdad que no sé. Sí, él trabaja mucho con eso.

(Entrevista mamá de mujer, región Noreste argentina, Escuela Privada)

Otro hallazgo de la investigación es la identificación sobre cómo las/os chicas/os experimentan el control por parte de los adultos. Frente a ellos, muchas veces, despliegan distintas estrategias que implican un conjunto de saberes tecnológicos. Nuevamente, observamos aquí cómo la apropiación surge del desarrollo de habilidades dentro de un contexto determinado para dar respuesta a necesidades específicas de las prácticas.

E: ¿Tienen alguna estrategia para esconder ciertas cosas para que no se las vean?

Niño1: Sí, yo sí. Mis amigos cuando están por irse a dormir y agarran y suben al máximo el brillo del celular, ponen, mandan audio, prenden todo, así y gastan la batería bajando de 16 a 0 y gastan la batería y no lo ponen a cargar entonces se salvan, y al otro día en la escuela sacan el celular y empiezan a eliminar mensajes, borrar mensaje, borrar mensaje.

(Grupo focal varones, región Noroeste argentina, Escuela Pública)

En continuidad con los temas analizados en párrafos anteriores, la tecnobiografía de Emilia, al igual que la de Valentino, ilustra los elementos citados y es represen-

tativa de muchas otras realizadas en el extenso trabajo de campo,

Emilia tiene 11 años, vive en Resistencia (Chaco) en la región Noreste de Argentina, junto a su mamá, papá y dos hermanas. La madre es bibliotecaria y trabaja en la biblioteca de la escuela pública donde concurre la niña; el padre es dueño de un local de comidas, que se encuentra contiguo al hogar. Tanto el papá como la mamá usan celular, PC y la *notebook* en el hogar. Ambos usan activamente WhatsApp y Facebook, si bien, según la madre, “se resistieron al principio”. Emilia reconoce que su papá es quien más usa la PC de escritorio y la PlayStation mientras que es la madre, y no el padre, quien supervisa el uso de redes sociales de las hijas. Antes de tener su celular, Emilia usaba el de su hermana y el de su papá para comunicarse con sus amigas. Comenzó a usar la computadora en su hogar, para “jugar jueguitos”. Actualmente, desde los 10 años, tiene el celular que era de su papá. La madre controla los usos de las TIC de las hijas, especialmente de Emilia, sin que ella lo sepa. Revisa sus contactos en WhatsApp, así como sus publicaciones en Facebook (donde además la tiene como amiga) e Instagram. “Nosotros estamos todos conectados



Espacio Social en
HUELGA
14 N HUELGA GENERAL

Huelga Laboral

Huelga de Consumo

Huelga de Cuidados

Por nuestros derechos
todas a la Huelga General

▪ *Espacio social en huelga*, 2012 | Huelga General 14-N



▪ *Belleza de pensar, sin masa no seríamos pan*, 2015 | Salvador López

y yo tengo controles con ella presente y tengo controles sin ella. Y si no lo veo yo, por ahí porque no me conecto [risas], me avisa su tía [risas], “fjate lo que puso.” Sin embargo, lo que Emilia hace en Snapchat no cae dentro de su órbita: “eso sería algo que se me estaría escapando de mis manos, del control. Pero yo confío en mis hijos, porque creo que los estoy educando bien.” A diferencia de lo que Emilia percibe sobre sí misma, su madre considera que las niñas pasan demasiado tiempo en internet, por lo que restringe los horarios de uso a fin de que terminen sus tareas escolares y domésticas primero o se acuesten temprano (10 de la noche es su horario límite).

Asimismo, tampoco tienen permitido usar el celular en la mesa. La hermana mayor representa su referente en destrezas tecnológicas ya que, según Emilia, sus padres “hasta el día de hoy no entienden casi nada”. El dispositivo favorito de Emilia es el celular. Usa activamente Instagram; también tiene cuentas en Facebook y Snapchat, aunque dice no usarlas. Usa WhatsApp para comunicarse con su familia y compañeras de salón. Además, usa la *netbook* para ver

videos de tutoriales en YouTube y escuchar música. Mira series en Netflix y con menos frecuencia usa la Wii para jugar. En la escuela las computadoras del gabinete no funcionan, por lo que no tienen computación, y no le dejan usar tampoco el celular. Allí el uso de las TIC es prácticamente nulo. Hay gabinete, pero las computadoras no funcionan y desalientan que los estudiantes lleven sus celulares. El único uso escolar es buscar información en el hogar, alentado por algunos docentes que les indican explícitamente las páginas donde buscar.

La tecnobiografía de Emilia sintetiza un conjunto de vínculos donde las miradas, decisiones y prácticas de ella, de sus padres y de otros adultos significativos interactúan configurando su apropiación de las TIC e Internet. Mientras Emilia despliega distintos saberes y haceres en las redes sociales, su madre intenta mantener el control sobre las acciones de su hija, aunque siempre quede algún “resto” por fuera de su radar; si bien Emilia no borra sus publicaciones y mensajes, utiliza una plataforma (Snapchat) donde

lo efímero y la invisibilización están garantizadas por sus características socio-técnicas. De allí que, metafóricamente, podemos plantear que una de las formas que adquieren los vínculos generacionales sea *Ctrl Alt Supr*: frente al control la alternativa es suprimir, borrar u ocultar lo que las/os chicas/os hacen *on line*. De esta forma, nuevamente encontramos pragmáticas de uso que se vinculan con apropiaciones, no sólo individuales o preformateadas por las funciones de los dispositivos o aplicaciones, sino por los vínculos tejidos con el mundo adulto en clave de amenaza y control (por la revisión constante del teléfono, por ejemplo) y con el mundo de los pares por afinidad y construcción colectiva de reglas.

Conclusiones

La investigación social ha demostrado que la apropiación de las TIC e Internet se configura en torno a complejos procesos socio-técnicos, donde sujetos y objetos se vinculan de manera situada en un contexto social específico e históricamente determinado. En este punto, nuestra investigación contribuye a la comprensión de estos procesos indagando en sus orígenes en la niñez. Lejos de pensar los usos de la tecnología como un hecho aislado, personal e individualizante –como han sostenido algunas visiones tecnocéntricas– los hallazgos aquí presentados evidencian el carácter colectivo de las gramáticas de uso que se tejen y operan a través de una compleja red de vínculos e interacciones intra e intergeneracionales.

Mientras las metáforas como las de “nativos” e “inmigrantes digitales” tienden a invisibilizar estos entramados, el estudio de la apropiación bajo la forma de tecnobiografías permite entender que el acceso, las habilidades, los usos y las elecciones se construyen de manera relacional y a lo largo del tiempo sobre un conjunto de bases sociales donde la edad y el género, entre otras variables sociológicas, operan moldeando las prácticas.

Nuestros hallazgos evidencian que no puede comprenderse lo que niñas/os hacen con las tecnologías sin ubicar esas prácticas dentro de los vínculos que establecen con sus pares –del mismo y de otros géneros–, padres y docentes. Así, por ejemplo, no puede entenderse el sentido de los usos de WhatsApp de los

varones de manera disociada de sus representaciones acerca de lo que sus compañeras mujeres hacen con la misma aplicación, ni de los mecanismos de control que ejercen las personas adultas sobre ellos.

En primer lugar, los resultados de nuestra investigación invitan a reflexionar en torno a los modos en que la construcción de los roles y estereotipos de género inciden –reproduciéndose o transformándose– en el uso de las tecnologías digitales e Internet durante la niñez. La interpretación de las tecnobiografías realizadas permite examinar el peso diferencial del género tanto entre madres y padres como entre niñas y niños. Por un lado, se tiende a valorar el saber de los padres en relación a la tecnología, mientras que las tareas de cuidado y el control cotidiano de lo que las/os hijas/os en Internet es asumido casi exclusivamente por las madres. En este punto, se impone como desafío para futuras investigaciones indagar en qué medida la desigual división “sexual” del trabajo doméstico (el padre como proveedor y poseedor del conocimiento y el saber abstracto, la madre a cargo de tareas concretas de cuidado y educación de hijas/os) alimenta, con el tiempo, la apropiación desigual de las TIC entre varones y mujeres. Por otro lado, la representación de que son las niñas a las que “más les gusta hablar” por WhatsApp por parte de los varones, aparece como una invariante que coincide con la visión de las niñas sobre sí mismas. La búsqueda de aprobación y el “estar más pendiente” de la mirada de los otros reproduce, en el discurso de los más chicos, parte de los estereotipos de género que ubican a las mujeres en un lugar de mayor vulnerabilidad y expectativa frente a terceros. Aquí, las dificultades que se le presentan a la investigación social sobre las desigualdades de género se relacionan con la construcción de herramientas de análisis sensibles para interpretar cómo las identidades de género se co-construyen en simultáneamente con las prácticas tecnológicas, ya sea a través de tecnobiografías que tienden a reproducir estereotipos de género consagrados como también de recorridos donde la tecnología contribuye a la producción de nuevas feminidades y masculinidades.

En segundo lugar, partiendo de lo encontrado podemos afirmar que las interacciones entre pares y los vínculos intergeneracionales despliegan una serie de habilitaciones y controles en relación con los usos de las TIC e Internet. Los roles en el hogar y en la escuela

la se ven interpelados a partir de nuevas dinámicas por las cuales la comunicación cotidiana y las tareas escolares –entre otras– se reconfiguran constantemente al igual que las relaciones entre niñas/os, madres, padres y docentes. En la comunicación, interacción y negociación cotidiana –presencial o mediada digitalmente– se construye un conocimiento práctico, un “saber hacer” que circula y se transmite a través de las redes de relaciones y, simultáneamente –o quizás por ello– tensiona aquellos vínculos e interacciones.

La clave y la apuesta para futuras investigaciones es, finalmente, desnaturalizar los estereotipos, construir nuevas miradas que permitan la comprensión inter e intra-generacional y el sentido que se le asigna a las prácticas mediante el análisis de las apropiaciones. Es desde esa comprensión que pueden desmontarse los roles, las tareas y las formas de intervenir para modificar las desigualdades que no son “naturales” sino el resultado de una construcción cultural consolidada a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas

1. BALAN, Jorge, 1994, *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y práctica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
2. BENÍTEZ, Sebastián *et al.*, 2015, “Digital and Social Inequalities: Qualitative Assessment of the Impact of Connecting Equality Program among Argentinean young people”, en: *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries (EJISDC)*, No. 67, pp.1-20.
3. BENÍTEZ, Sebastián, Carolina Duek y Marina Moguillansky, 2017, “Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación”, en: *Revista Fonseca*, Universidad de Salamanca, No. 14.
4. BERTEAUX, Daniel, 2005, *Le récit de vie*, París, Armand Colin.
5. BONDER, Gloria, 2002, *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*, Santiago de Chile, Cepal-Eclac.
6. BOURDIEU, Pierre; 1999, *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
7. BROWN, Mathew, 2011, “An in-depth examination of selected aspect of diversity and participation related to my own perspectives and interactions” (Mimeo).
8. CARLI, Sandra, 1999, “La infancia como construcción social”, en: Sandra Carli (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
9. CASSELL, Justine y Henry Jenkins, 2000, *From Barbie to mortal kombat. Gender and computer games*, Boston (Estados Unidos), MIT Press.
10. CHING, Carter y Linda Vigdor, 2005, “Technobiographies: Perspectives from Education and the Arts”, en: First International Congress of Qualitative Inquiry, mayo 2005.
11. CHOO, Hae y Myra Marx, 2010, “Practicing intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions and Institutions in the Study of Inequalities”, en: *Sociological Theory*, No. 28, Vol. 2, pp. 129-149.
12. COLLEY, Ann y Chris Comber, 2003, “Age and Gender differences in Computer use Attitudes among Secondary School Students: what has changed?”, en: *Educational Research*, No. 45, Vol. 2, pp. 155-165.
13. DENZIN, Norman, 1989, “Interpretative Biography”, en: *Qualitative Research Methods*, Sage Publications, Vol. 17.
14. DUEK, Carolina, 2014, *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
15. ESCOBAR, Arturo, 1998, *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Norma.
16. ESCOBAR, Arturo, 2005, *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*, Bogotá, Icanh/Universidad del Cauca.
17. FUNDACIÓN Sadosky, 2013, *¿Y las mujeres dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*, Ministerio de Ciencia, Técnica e Innovación Productiva, Argentina.
18. HAFKIN, Nancy y Nancy Taggart, 2001, *Gender, information technology and developing countries*, Washington, D.C, Academy for Educational Development.
19. HINE, Christine, 2004, *Etnografía Virtual*, Barcelona, UOC.
20. HOWE, Christine y Neil Mercer, 2007, “Children’s social development, peer interaction and classroom learning”, en:

- Research Survey 2/1b*, Cambridge, University of Cambridge.
21. HUERGO, Jorge y María Fernández, 1999, *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
 22. JONES, Daniel, Carlos Figari y Sara Barrón, 2012, *La producción de la sexualidad: políticas y regulaciones sexuales en Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
 23. LENHART, Amanda, 2007, “Teens and Social Media”, en: *Pew Internet Project*.
 24. LIVINGSTONE, Sonia y Leslie Haddon, 2012, “Theoretical framework for children’s internet use”, en: Sonia Livingstone, Leslie Haddon y Anke Görzig (eds.), *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and policy challenges in Comparative Perspective*, Bristol, The Policy Press.
 25. LIVINGSTONE, Sonia y Ellen Helsper, 2007, “Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide”, en: *New Media and Society*, No. 9, Vol. 4, pp. 671-696.
 26. MORLEY, David, 1996, *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.
 27. OECD 2007, *Pisa 2006: Science competencies for Tomorrow’s World*, París, OECD.
 28. PAVEZ, Inés, 2012, “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, en: *Revista de sociología*, No. 27.
 29. PECHENY, Mario, Carlos Figari y Daniel Jones (coords.), 2008, *Todo sexo es político*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
 30. PEDRÓ, Francesc, 2011, *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué: documento básico*, Buenos Aires, Santillana.
 31. PISCITELLI, Alejandro, 2006, “Nativos e inmigrantes digitales. ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 28, pp. 179-185.
 32. PRENSKY, Marc, 2001, “Digital Natives, Digital Immigrants”, en: *On the Horizon*, NBC Univerty Press, Vol. 9, No. 5, october.
 33. QUEVEDO, Luis, 2013, “La televisión no es un aparato, es un lenguaje”, en: Jorge La Ferla (comp.), *Televisión*, Buenos Aires, Telefónica.
 34. RODRÍGUEZ, Amelia, 2009, *Género y TIC: hacia un nuevo modelo más equilibrado o la sociedad de la información a dos velocidades*, Barcelona, UOC.
 35. SAUTÚ, Ruth, 2004, *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores*, Buenos Aires, Belgrano.
 36. SCRIBANO, Adrián, 2008, *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo.
 37. SILVERSTONE, Roger, 2004, *¿Por qué estudiar los medios?*, Buenos Aires, Amorrortu.
 38. SORENSEN, Knut Holtan, 2002, *Love, duty and the S-curve: an overview of some current literature on gender and ICT, SIGIS report*, Edinburgh, University of Edinburgh.
 39. TAYLOR, Steve y Robert Bogdan, 1986, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.
 40. THOMPSON, John, 1998, *Los media y la modernidad*, Barcelona, Paidós.
 41. TOMTE, Catherine, 2008, “Return to gender: Gender, ICT and Education”, en: Oecd-CERI, Oslo, 2-3 june, tomado de: <<http://www.oecd.org/education/research/oecd-cericonferencereturntogendergenderictandeducationoslonorway2-3june2008.htm>>.
 42. VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, 1992, *Métodos cualitativos*, Buenos Aires, CEAL.
 43. VOLMAN, Monique *et al.*, 2005, “New Technologies, New Differences. Gender and Ethnic Differences in Pupils’s Use of ICT in Primary and Secondary Education”, en: *Computers and Education*, No. 45, pp. 35-55.
 44. WATZLAWICK, Paul, Jane Beavin y Don Jackson, 1991, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder.
 45. WINOCUR, Rosalía, 2009, *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*, México, Siglo XXI.
 46. WINOCUR, Rosalía; 2014, “Conflitos e diferenças geracionais no uso das tecnologias digitais”, en: *Revista Desidades Revi,ta Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, No. 2, Nipiac/ Universidade Federal do Rio de Janeiro-Instituto de Psicologia.