ISSN 2796-8073

AÑO V
JUNIO
DE 2025

NÚMERO
ESPECIAL

Futuros Comunes
Revista de Tecnologías Informacionales

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA, PRODUCCIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

IMAGINARIOS TECNOLÓGICOS Y NUEVAS SOCIALIZACIONES

Mirar, escuchar y preguntar para comprender

Umbrales y futuros: hoja de ruta para una investigación necesaria

Los preadolescentes y la audiovisión

Socialización primaria compartida con tecnologías

Relaciones intergeneracionales y tecnologías digitales

Las tecnologías digitales entre la rutina y los micromomentos

Socialización lúdica en tiempos de videojuegos

Los chats de IA para hacer tareas escolares: usos, dilemas y perspectivas

EDUNPAZ
Editorial Universitaria

UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

Ti. Futuros comunes-Revista de tecnologías informacionales
Año V | Número especial | junio de 2025
© 2025, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731
José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
© 2025, EDUNPAZ, Editorial Universitaria
ISSN: 2796-8073

Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**

Directora General de Gestión de la Información y
Sistema de Bibliotecas: **Bárbara Poey Sowerby**

Jefa de Departamento Editorial: **Blanca Soledad Fernández**

Arte y diseño de colección: **Jorge Otermin**

Arte y maquetación integral: **Florencia Jatib** y **Mariana Aurora Zárate**

Coordinación editorial: **Paula Belén D'Amico**

Corrección de estilo: **María Laura Romero**, **Nora Ricaud**,

Mariangeles Carbonetti y **Laura González**

staff

Director: **Horacio Bilbao**

Coordinadores editoriales: **Fernando Fiorenzo** y **Cecilia Saux**

Comité editorial: **Horacio Bilbao**, **Cecilia Saux**, **Fernando Peirone**, **Mariana Lettieri**, **Fernando Fiorenzo**

Publicación electrónica - distribución gratuita
Portal EDUNPAZ https://edunpaz.unpaz.edu.ar/

Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)
Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de esta publicación ni de la Universidad Nacional de José C. Paz.

Ti. Futuros Comunes-REVISTA DE TECNOLOGÍAS INFORMACIONALES
AÑO V | NÚMERO ESPECIAL | JUNIO DE 2025

índice

EDITORIAL
Mirar, escuchar y preguntar para comprender
Daniel Daza Prado 5

NÚMERO ESPECIAL: IMAGINARIOS TECNOLÓGICOS Y NUEVAS SOCIALIZACIONES
Umbrales y futuros. Hoja de ruta para una investigación necesaria
Equipo de investigación (Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad y OISTE) 9

Los preadolescentes y la audiovisión
Marcelo Urresti 13

Socialización primaria compartida con tecnologías
Fernando Peirone 25

Relaciones intergeneracionales y tecnologías digitales
Rocío Wegman 41

Las tecnologías digitales entre la rutina y los micromomentos
Nicolás Medina 51

Socialización lúdica en tiempos de videojuegos
Julián Morales 61

Los chats de IA para hacer tareas escolares: usos, dilemas y perspectivas
Pedro De Bernardis Claro 71

Ti. Futuros Comunes-REVISTA DE TECNOLOGÍAS INFORMACIONALES
AÑO V | NÚMERO ESPECIAL | JUNIO DE 2025

Mirar, escuchar y preguntar para comprender

*Daniel Daza Prado**

Investigar en ciencias sociales es siempre una aventura de conocimiento que busca nuevas comprensiones que nos ayuden a vivir mejor. Desde la creación del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (OISTE) perseguimos el objetivo de identificar los saberes propios de nuestra época y reflexionar sobre las alternativas pedagógicas que aparecen en estos nuevos horizontes tecnosociales. Las juventudes y sus multifacéticos escenarios de aprendizaje de capacidades sociotécnicas siempre fueron un camino de exploración apasionante. Por eso, en nuestras investigaciones buscamos describir cómo se transmiten estos saberes entre las juventudes universitarias y reflexionar sobre el modo en que se relacionan con la pedagogía vigente en las aulas. Los espacios informales de socialización aparecen siempre como una constante en el desarrollo de habilidades tecnosociales, como una fuente caótica y controversial de aprendizaje que nos plantea un amplio abanico de preguntas.

Los artículos que conforman esta investigación profundizan y amplían de alguna forma nuestras exploraciones y tiran de ese hilo que desata la madeja de las fuentes de socialización, teñidas por la aparición de agentes socio-técnicos, y los imaginarios tecnológicos, a veces transparentes y otras opacos, que día a día modifican nuestras formas de experimentar el mundo.

Las reflexiones que están a punto de leer son el resultado de un trabajo arduo en el que se combinaron diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, para armar un rompecabezas que dé cuenta de la

* Profesor de las tecnicaturas informacionales de la UNPAZ, director del OISTE (UNPAZ-UNSAM-UNIPE) y miembro del Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad (EIDAES-UNSAM).

creciente influencia de las tecnologías digitales en los procesos de socialización primaria y secundaria, en las dinámicas familiares, en las prácticas educativas y en la construcción de subjetividades en las nuevas generaciones.

Un párrafo aparte merece la descripción del aparato metodológico que se armó para estas investigaciones. Una estrategia nutrida por la diversidad generacional del equipo de investigación que presenta una trama de herramientas tecnológicas que buscan incorporar todo tipo de inteligencias a la hora de hacer ciencia.

A lo largo de estas páginas, cada autor aporta su manojo de líneas a la trama. Fernando Peirone teje sus reflexiones a partir de analizar cómo la incorporación de agentes tecnológicos difusos está alterando los entornos familiares y el patrón histórico de socialización. La dimensión familiar también es explorada por Rocío Wegman para analizar las tensiones que surgen en relación con el uso de la tecnología. Su investigación explora las percepciones de los padres sobre su propio uso y el de sus hijos, así como sus estrategias de limitación y negociación.

Por su parte, Julián Morales nos revela cómo los videojuegos se han convertido en un medio relevante para la práctica lúdica, el afianzamiento de amistades y la producción de nuevas relaciones entre pares. Nicolás Medina aborda los cambios en la temporalidad y los debates que se generan en torno a esta mutación que cambia la manera de habitar el mundo.

Ninguna trama social del siglo XXI podría estar completa sin abordar la centralidad escurridiza de los denominados "teléfonos inteligentes". Por esta razón, Marcelo Urresti realiza una detallada exploración de las prácticas de consumo audiovisual de niños y adolescentes en la actualidad y analiza cómo el teléfono celular se ha convertido en un medio de comunicación universal que los introduce en la infoesfera digital. Las instituciones educativas aparecen en este escenario tecnosocial a través de las líneas que nos propone Nicolás Medina para analizar cómo las rutinas escolares y extracurriculares estructuran el tiempo de los jóvenes, pero también cómo emergen "micro-momentos" de uso esporádico de los dispositivos digitales. Otra de las líneas que tiñen el escenario social de este tiempo es sin duda el desarrollo y masificación de los agentes algorítmicos autónomos, que plagados de debates se ubicaron en el día a día social. Pedro De Bernardis Claro analiza los diferentes tipos de uso que los estudiantes de secundaria hacen de los *chatbots* de inteligencia artificial y explora los dilemas pedagógicos que plantean en relación con el plagio y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para finalizar esta invitación a la lectura, me gustaría retomar uno de los aprendizajes que hicimos en el OISTE, que fue comprender cómo los saberes tecnosociales juveniles, junto a los recursos que despliegan en su desarrollo, no provienen principalmente de la educación formal sino que, muy por el contrario, se tejen en los espacios de educación informales, en las dinámicas de socialización entre pares. En este sentido, la ramificación que estos artículos abordan continúa echando luz a la comprensión de la episteme que emerge en esta nueva trama de socialización atravesada por infinitas líneas tecnosociales. Y quizás lo más importante no son las valiosas coordenadas que nos aportan para comprender el nuevo mapa social, sino las preguntas que nos incomodan y nos movilizan a continuar la exploración.

Agradezco profundamente el valioso aporte de cada uno de los investigadores que integran este trabajo y la oportunidad de presentarlo en este número monográfico de *Futuros Comunes*. Estoy seguro de que su lectura será reveladora para todos aquellos interesados en comprender los desafíos y las oportunidades que nos presenta este fascinante momento tecnosocial.

Ti. Futuros Comunes-REVISTA DE TECNOLOGÍAS INFORMACIONALES
AÑO V | NÚMERO ESPECIAL | JUNIO DE 2025

Umbrales y futuros

Hoja de ruta para una investigación necesaria

*Equipo de investigación (Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad y OISTE)**

Salimos con un número extra de *Futuros Comunes* para presentar la primera etapa de una investigación desafiante, que pronto se convertirá en libro. Verán que nuestro objeto de estudio requirió un enfoque metodológico y analítico sui generis, resultado de los diálogos e intercambios entre dos generaciones de sociólogos, dos generaciones tecnosociales. Ambas circunstancias fueron fundamentales para abordar un tema que se sitúa entre marcos epistemológicos distintos: el de una tradición establecida, que cuenta con herramientas organizadas y probadas dentro del proyecto cultural de la modernidad; y otro más reciente, que surge en el contexto de la sociedad informacional, caracterizada por discontinuidades que exigen revisar formatos investigativos tradicionales y explorar recursos acordes con la nueva dinámica relacional influida por la tecnosociabilidad.

Este fue el escenario de la investigación titulada "Imaginarios tecnológicos y nuevas socializaciones", llevada a cabo por el Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad (EIDAES-UNSAM) y el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM-UNPAZ-UNIPE). En esta iniciativa participaron los estudiantes de Sociología de EIDAES Pedro De Bernardis, Julián Morales, Nicolás Medina y Rocío Wegman, bajo la dirección de Marcelo Urresti y Fernando Peirone. Este número monográfico resume el proceso investigativo, presentando aportes que resultan relevantes tanto para las *Tecnicaturas Informacionales* de la UNPAZ como para los estudiantes de Sociología y

* Núcleo sobre Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad (EIDAES-UNSAM) y Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM-UNPAZ-UNIPE).

Antropología de EIDAES. La publicación busca incluir perspectivas generacionales y conocimientos tecnosociales que aún están en proceso de integración.

La investigación

La investigación comenzó con un conjunto de preguntas clave: ¿cómo impacta la interacción de los preadolescentes con agentes socio-técnicos y dispositivos digitales en los procesos de socialización? ¿Cómo influye esto en términos relacionales, comunicativos, cognitivos y emocionales? Estas cuestiones iniciales llevaron al equipo a explorar interrogantes vinculados a los valores epistémicos, estéticos y éticos implicados, así como el grado de conocimiento de las familias y el sistema educativo acerca de estas nuevas dinámicas y sus posibles respuestas frente a ellas.

Para abordar estas preguntas, se definieron pautas de observación, comenzando por documentar las interacciones de los niños y adolescentes en contextos familiares y sociales en los que intervienen tecnologías digitales. Se observaron espacios, tiempos, actividades y dispositivos tecnológicos con el fin de registrar prácticas de uso y objetos de interés. Una vez mapeados estos elementos, el análisis se centró en las representaciones emergentes, los niveles de conciencia y los imaginarios asociados a las tecnologías. En particular, se buscó comprender las prácticas de comunicación intergeneracional (entre padres e hijos, docentes y estudiantes) y las intrageneracionales (entre pares y amigos).

Finalmente, la investigación se centró en la dinámica emergente entre las instituciones adultas que están experimentando transformaciones –como la familia y la escuela– y las prácticas autónomas y horizontales de los niños. Estas últimas abarcan grupos propios, interacciones con agentes difusos presentes en las redes, encuentros virtuales y, en resumen, una sociabilidad basada en tecnologías.

El equipo

Considerando el carácter del fenómeno socio-técnico analizado, el equipo de investigación decidió incluir a estudiantes avanzados de la carrera de Sociología de EIDAES (UNSAM). Esta decisión fue motivada por dos razones principales. Por un lado, los docentes tienen la responsabilidad de generar oportunidades para que los estudiantes participen en prácticas preprofesionales y acrediten horas de investigación, tal como lo estipula el programa de la carrera y lo estimula su Dirección. Esto ya había ocurrido en investigaciones anteriores (Peirone y Urresti, 2016; Peirone *et al.*, 2020), pero el objeto de estudio de esta investigación requería un intercambio formativo mutuo entre docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva empírica, esta decisión se fundamentó en investigaciones previas que demostraron el valor productivo de los saberes tecnosociales adquiridos fuera del ámbito educativo formal. Desde un punto de vista epistemológico, la interacción entre docentes y estudiantes permitió integrar conocimientos emergentes que se combinaban con la base teórica proporcionada por la formación

académica en la carrera. Este intercambio enriqueció todas las etapas de la investigación, contribuyendo significativamente al resultado que ahora se presenta.

La muestra

El estudio que sustenta esta publicación utilizó un enfoque cualitativo para analizar las relaciones entre los preadolescentes y las tecnologías digitales. Se centró en los contextos familiares, escolares y sociales de los participantes, observando tanto actividades programadas como momentos de ocio.

La muestra fue diseñada intencionalmente para abarcar un espectro socioeconómico y cultural diverso. Incluyó escuelas públicas y privadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde predominan familias de ingresos medios y altos con niveles educativos universitarios. También abarcó establecimientos educativos en los municipios de Moreno y José C. Paz, donde es común encontrar familias de trabajadores formales e informales con ingresos medios bajos.

La composición de la muestra incluyó:

1. Preadolescentes de entre 11 y 13 años, distribuidos entre estudiantes que finalizaban la escuela primaria e ingresaban a la secundaria, más algunos niños de 8 y 9 años que sirvieron como muestra de control.

2. Docentes con al menos diez años de experiencia en estos niveles educativos.

3. Madres y padres con hijos e hijas en el rango etario indicado.

A partir de esta selección, realizamos entrevistas en profundidad y grupos focales en los que aplicamos reactivos similares. En total, se realizaron doce entrevistas en profundidad y seis grupos focales de entre seis a ocho participantes. Las entrevistas individuales, fueron: tres a docentes, cuatro a madres/padres y cinco a niños/as; los grupos focales fueron: uno de docentes y cinco de niños/as con composición variada: uno mixto, dos de mujeres y dos de varones.

Notas de procesamiento

En esta investigación, Además de las herramientas clásicas que se utilizan para el procesamiento, incorporamos recursos novedosos y heterodoxos vinculados con la Inteligencia Artificial (IA). Esto se vio potenciado y enriquecido notablemente gracias a la interacción con los miembros más jóvenes del equipo.

El uso de estas herramientas se centró principalmente en dos funciones: la desgrabación automática y la integración de un asistente virtual. Para la primera, se empleó la *aplicación TurboScribe,* que en su versión gratuita permite transcribir hasta tres archivos diarios de una duración máxima de treinta minutos cada uno. Esta herramienta destacó por su capacidad para identificar a los distintos participantes de los grupos focales, aunque sus transcripciones no son perfectas y requieren una revisión posterior. Para esta etapa

de verificación se utilizó *oTranscribe*, una herramienta que permite trabajar en una pantalla dividida con el audio y el texto, facilitando la revisión mediante la ralentización del audio. Este proceso, supervisado adecuadamente, fue esencial para aprovechar al máximo el asistente virtual.

En cuanto a la segunda función, se utilizó *ChatGPT* en su versión Premium, que ofrece capacidades similares a las herramientas de análisis cualitativo de datos como ATLAS.ti. Este recurso permitió definir campos semánticos clave e identificar, mediante *prompts*, los ejes de observación y subtemas emergentes, como el uso de la IA, un tema abordado por Pedro De Bernardis en este mismo número. A partir de lo cual pudimos extraer los fragmentos textuales en donde los entrevistados aludían de manera directa o indirecta a los temas y ejes seleccionados. De este modo, se optimizó el análisis y la sistematización de los datos recogidos en el campo, que incluyeron no solo los audios de las entrevistas y los grupos focales, sino también notas de campo, conversaciones, datos estadísticos, noticias, publicaciones, libros y artículos académicos.

Presentación temática

Los temas tratados en este número de la revista no fueron definidos de antemano. Cada artículo surgió de observaciones y análisis realizados durante las reuniones de trabajo, donde semana a semana, se procesaron las entrevistas y grupos focales que se llevaron a cabo en el trabajo de campo. Este número, entonces, no representa un cierre definitivo, sino la apertura de un umbral: una organización inicial de conceptos, inquietudes y hallazgos que marcan el inicio de nuevas preguntas y exploraciones. *Umbrales*, el libro que compilará esta investigación, será un espacio para reflexionar sobre este punto de partida y proyectar futuras indagaciones.

Los preadolescentes y la audiovisión

Marcelo Urresti

En un mundo donde la revolución digital ha aumentado drásticamente las fuentes de estímulo audiovisual, los niños y adolescentes desarrollan actividades que no se parecen a las de las de sus mayores, ni tampoco a las de los niños y adolescentes de otros tiempos. Esas actividades son centrales para entender la forma que adquiere el proceso de socialización[1] en el momento en que los niños comienzan a ingresar en la adolescencia, es decir, cuando conquistan su primera autonomía a través de actividades horizontales, decididas por ellos mismos y los grupos en los que se incluyen.[2] Este artículo se dedica específicamente al tema de la audiovisión, que es la actividad que desarrollan los niños y adolescentes de nuestro estudio con lo que obtienen y eligen de la oferta audiovisual. En concreto, atenderemos a los soportes por los que la audiovisión toma cuerpo, los formatos en los que se distribuye y los usos que hacen de ella los niños y los adolescentes que estudiamos.

1 Comprendemos por ello de un modo amplio a los procesos de transmisión intergeneracional de la cultura y sus contenidos, agrupados por diversas corrientes de la sociología del siglo XX como socialización –según el interaccionismo y posteriormente la fenomenología–, personalización –en el funcionalismo–, y subjetivación/sujetamiento –en la versión del marxismo. Ver Mead (1973); Berger y Luckmann (2001); Parsons (1988); Althusser (1984).

2 El pasaje de la infancia a la primera adolescencia, con el umbral psicobiológico de la revolución hormonal, ha sido tratado extensamente por diversas escuelas de la psicología del siglo XX. Una lista bibliográfica sobre la temática, incluso mínima, sería muy extensa, por lo cual recomendamos textos que recorren esas tradiciones de modo más o menos exhaustivo. En ellos se podrá acceder a las referencias de los materiales tratados para posteriores búsquedas. Ver Obiols y Di Segni (1998); Krauskopf (2000); Feixa (1998); Urresti (2011); Costa Moreira y Stengel (2011).

El entorno digital "teléfono-centrado"

La relación que las generaciones jóvenes[3] tienen con las tecnologías digitales, con la comunicación y el acceso a las redes de información pasa fundamentalmente por el teléfono celular y los usos que posibilita. En efecto, el teléfono celular es el medio principal del que se valen los niños y los preadolescentes para comunicarse con sus familias y amigos, para jugar o postear contenidos en sitios diversos, para obtener y procesar información pertinente respecto de sus intereses, y hasta incluso para satisfacer los requerimientos de la escuela.

El celular ocupa el centro de las conexiones en la red por su practicidad y prestaciones: permite realizar actividades cruciales como la comunicación con familiares y amigos de modo ubicuo y casi instantáneo; facilita todas las acciones que pueden realizarse con los otros medios, como acceder a redes y aplicaciones, ver todo tipo de contenidos audiovisuales, leer videotextos, jugar videojuegos, escuchar música, ingresar en canales en los que convergen medios analógicos como la televisión o la radio, vincularse con instituciones como las escolares y hasta incluso cumplir con muchas de sus tareas.

Esto convierte al celular en un centro de actividad comunicativa digital alrededor del cual los otros dispositivos mencionados se convierten en periféricos. Cuando la familia los posee se los emplea para resolver cuestiones puntuales, ampliar o mejorar experiencias específicas, como jugar, ver series y películas de cine o hacer tareas escolares, según sea el caso con consolas, televisores inteligentes o computadoras portátiles o de escritorio. Cuando las familias no poseen otros dispositivos, el teléfono funciona como una garantía de acceso para las diversas actividades que cotidianamente realizan los niños y los preadolescentes.

Estas necesidades de la vida de las jóvenes generaciones le otorgan al teléfono celular una primacía sobre los demás objetos del mundo digital: son versátiles, prácticos y baratos, y facilitan el contacto de padres e hijos. Esto último hace que los adultos mismos estén interesados en proveer teléfonos para sus hijos, pues les permite un cierto control a distancia. Cuando los chicos y las chicas entran en la edad de moverse solos, en general en los últimos años del primario y los primeros del secundario, es común que la familia les ceda o les compre un teléfono. El acceso por lo tanto se extiende, algo que se percibe en la muestra del estudio y coincide con lo que se observa en las estadísticas del INDEC.[4]

3 Cuando hablemos de generaciones jóvenes nos estaremos refiriendo de modo directo a niños y adolescentes más que nada como un sinónimo, para no utilizar tantas veces la misma fórmula. La idea detrás de ese uso es la de graficar rápidamente la oposición respecto de las generaciones mayores, que incluye tanto a los adultos como a los ancianos.

4 El teléfono celular en nuestros días está tan extendido en la población que se puede afirmar que se trata de un medio de comunicación universal. Según los datos de la EPH, en el segmento de edad 13 a 17 años el uso de teléfonos celulares avanza hacia la universalización: 2019: 88%; 2020: 92,7%; 2021: 91,2%; 2022: 93,7% ; 2023: 95,5%. INDEC. *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación.* Cuadernos técnicos. Cuarto cuatrimestre de cada año.

Fragmentos de una evolución: del cine al teléfono celular

Para entender la situación actual de la audiovisión hay que considerar como evoluciona la sociedad en relación con las pantallas y la oferta audiovisual que en ellas circula. Nuestra sociedad contemporánea es nieta del cine, hija de la televisión y contemporánea de las computadoras y los teléfonos celulares. Ninguna de estas pantallas suprime a las otras, pero es claro que transforma el entorno en que se despliegan. Cuando el cine reinaba en soledad era "el" espectáculo por excelencia y la televisión no lo hizo desaparecer, pero lo situó en un ámbito específico donde se convirtió en extraordinario, por oposición al nuevo sistema que conquistaba los hogares y la cotidianeidad.[5]

A su vez, la televisión no permaneció inmóvil a lo largo de las décadas. Desde los años sesenta, ha experimentado importantes transformaciones técnicas y de programación que la condujeron desde el exclusivo espacio de las cinco señales de aire relativamente parecidas en términos de géneros discursivos, hacia el variado y múltiple universo de las sesenta, luego noventa, luego más de ciento cincuenta propuestas del cable, gracias a la que la oferta estalló en diversidad y programas a la carta, por oposición al menú fijo de la primera televisión. El cable y la televisión satelital encarnaron técnicamente ese cambio que hizo de la televisión, llamada segmentada o temática, un espectáculo para grupos cada vez más pequeños, incluso atomizados si lo miramos desde arriba.[6]

La televisión entra en una nueva fase de desagregación cuando internet comienza a diversificarse en nuevas propuestas audiovisuales que debilitan aún más su alcance. El aporte de internet con sus posibilidades técnicas –asincronía, contenidos disponibles las 24 horas, almacenamiento de grabaciones del pasado y del presente cercano, inclusión del cine, de series, de documentales y de géneros propios– articula un aparato sofisticado y tan variado que parece capaz de satisfacer todos los gustos y las preferencias, por más remotos que sean.[7] Internet amplía y multiplica la audiovisión, incluye al cine, la industria cultural previa, y también la televisión, que pasan a ser dóciles contenidos del nuevo universo digital en expansión.[8]

Para las generaciones menores, esto implica una ventaja incomparable respecto de los demás medios. Internet se presenta como una enorme biblioteca digital que contiene como nunca antes la memoria audiovisual de la humanidad. Se encuentra disponible para el acceso remoto y a costos nulos para quien lo desee. Con esta forma estamos muy lejos de la televisión y sus variantes, pues aquí, si bien la oferta es casi infinitamente variada, es muy débil y dispersa respecto de los otros sistemas y depende en forma completa de la actividad de los "receptores", que funcionan como programadores de los contenidos que seleccionan y disfrutan de acuerdo con sus preferencias puntuales.[9] Se pasa entonces

5 Para ver la historia de este desplazamiento en América Latina ver Martín-Barbero (1985). Para el caso argentino, ver Rivera (1994), o también Varela (2005).

6 La oposición entre programación de menú fijo vs. a la carta, surge de la obra de Wolton (1992). Pero se pueden encontrar planteos similares en Martín-Barbero y Rey (1999) y en la publicación colectiva de Carlón y Scolari (eds.) (2009).

7 Ver Wolton (2003).

8 La convergencia de medios y sistemas de comunicación se remite a las obras fundamentales de Jenkins (2008) y de Castells (1997).

9 La idea de autocomunicación de masas de Castells se relaciona con este proceso novedoso de producción y reconocimiento discursivo. Ver Castells (2009).

de las audiencias masivas y de los segmentos de esas audiencia a los individuos, que buscan contenidos y los combinan de modos autónomos. Aunque pueda haber coincidencias con otros, es poco probable que de allí surjan públicos duraderos.

Aunque se produzca una cierta masividad por los grandes números, la recepción se encuentra atomizada por la dispersión de las búsquedas individuales. Es muy difícil que alguien coincida en sus gustos con los de otro, y si lo hace, es improbable que lo haga de modo sincrónico. Por eso puede haber números agregados importantes, pero nunca un público masivo, como en los tiempos del cine, de la antigua radio o de la primera televisión. Internet completa el pasaje hacia la audiovisión individual que comienza a perfilarse en los años noventa, cuando se consolida la televisión de públicos segmentados.

El nuevo cuerpo del mirar

Cuando se observa la actividad del mirar, lo primero que se destaca es la corporalidad de los niños y los adolescentes. En la medida en que los dispositivos son manuales y móviles, acompañan a los audiovidentes en todos sus movimientos, como si fueran extensiones del cuerpo capaces de moverse dócilmente junto con el sujeto que los porta, dando la sensación de que se tratara de una parte nueva del cuerpo. Esto aleja por completo la antigua forma de la audiovisión tradicional, con telespectadores sentados en sillones o en sillas de comedor frente a los voluminosos aparatos que se encontraban sobre mesas específicas o más atrás en el tiempo en muebles propios que los incluían.[10] Esa audiovisión desplegaba una suerte de cono abierto en el que se ubicaban los miembros de la familia en abanico con la pantalla como foco.

También se aleja de la audiovisión de transición, la del modelo segmentado, cuando se multiplican los televisores por familia y llegan a los dormitorios y las señales particularistas diversifican sus propuestas para grupos específicos. Los aparatos en los dormitorios iniciaron la postura acostada, especialmente por las noches antes de dormir. Esta situación, al depender de los recursos de las familias, tendía a reducirse a los grupos de mayores ingresos.

Ahora bien, con los dispositivos móviles, laptops, tabletas y especialmente teléfonos, la audiovisión se ha vuelto nómade y por lo general en posición acostada, algo que se ve más que nada entre las generaciones menores. Ya no se trata de una situación específica, el dormitorio, el momento previo a dormir, sino que se extiende por todo momento libre y en todo lugar donde sea posible acostarse: en camas, en sillones, en el piso. En esas ocasiones se puede ver a los chicos con la pantalla muy cerca de la cara, o con los brazos apenas extendidos, siempre recostados como si estuvieran a punto de dormirse o en posición fetal.

Miran contenidos descansando más que concentrados, en posición y situación de relajamiento antes que de focalización. Los contenidos pueden variar, desde la industria audiovisual tradicional, plataformas

10 Para una historia y un análisis de la televisión tradicional ver Varela (2005), o también Verón (2001). Para un análisis etnográfico de la recepción tradicional ver Morley (1996).

–series, películas–, *shorts* y *reels* de entretenimiento, hasta videos con fines educativos y escolares. La posición tendida de costado, con bajo volumen o con auriculares, da la imagen de chicos retozones que se aíslan de su entorno inmediato para sumergirse en otras profundidades, las de la digitósfera audiovisual.

La otra forma predominante es la que se produce con las computadoras portátiles, más difíciles de sostener en la mano, por lo general colocadas sobre las piernas cuando se permanece sentado o sobre el abdomen cuando se está acostado. Quienes disponen de estos artefactos los tienen como una segunda opción y los combinan de acuerdo con el uso específico que le quieren dar. Las laptops en estos casos se usan para ver contenidos donde lo visual es importante, para jugar con periféricos conectados o para estudiar. La postura de sentado supone actividades más exigentes y con más participación. La de acostado implica una pasividad física mayor, no se mueven las manos ni se interviene en lo que se recibe. La del teléfono es una postura de tipo crisálida, donde no se cambia de posición y se tiende a la inmovilidad por largos períodos.

Ahora bien, en todos los casos se trata de una audiovisión individual, exclusiva y que no se puede compartir con otros físicamente cercanos. Es encriptada en la medida en que no sale mucho de la esfera del receptor, algo que resulta "cómodo" en familias con muchos miembros porque no se invade la esfera de los demás convivientes. Un cuadro repetido en familias con más de un hijo es que los chicos pueden estar muy cercanos entre sí, con sus teléfonos en mano, tirados en sillones próximos, cada cual en su mundo sin que el otro se entere de lo que hace.

Es la audiovisión de *egocasting* por excelencia:[11] en ella el teléfono es una continuidad de la mano, un apéndice del cuerpo, un nuevo órgano protésico que se añade al brazo y alimenta de información audiovisual a los cerebros ávidos a pocos centímetros del estímulo. Entre los chicos más que entre los grandes esa continuidad cuerpo-pantalla, ese eje mano ojos cerebro, cuerpo yacente relajado receptor, es una indicación de un cambio corporal definitivo unido a una forma particular de ver contenido audiovisual, en cualquier lugar, en cualquier momento libre, en el capricho minucioso de la postura, fielmente acompañada por la pantalla dócil.

Tres emergencias del mundo audiovisual: el maratón, el *reel*, el streaming

Dentro de la actividad de selección/recepción audiovisual de los preadolescentes de la muestra, hay tres formas emergentes que si bien se encuentran en otras generaciones, tienden a ser excluyentes entre las generaciones de menor edad. Se trata del maratón, el *reel* y el *streaming*.

11 Si tomamos la categoría tradicional del *broadcasting* para los medios masivos, donde las audiencias son amplias, anónimas y generales, las que corresponden a la radio antigua o a la televisión abierta, en oposición se presenta la categoría de *narrowcasting* para mencionar las audiencias segmentadas de la televisión particularista y las radios de frecuencia modulada. En oposición a ambas, en nuestros días, suele graficarse como *egocasting* a estas "audiencias" donde idealmente hay un solo espectador que prácticamente se separa del resto en sus actividades de recepción. Se trata claramente de un modelo para comprender audiencias cada vez más pequeñas y singulares.

El maratón es la forma de mirar contenidos en continuado, especialmente series, en menor medida películas, sin detenerse. Es una práctica habitual en nuestros días, especialmente después de la pandemia, la ocasión que propició la consolidación de los servicios conocidos técnicamente como plataformas de *streaming*. Esta innovación responde a la evolución de las infraestructuras digitales –que no son internet– y que permiten distribuir por los hogares conectados a las redes de fibra óptica canales con contenido audiovisual. Ese contenido está inactivo hasta que los receptores los ponen en funcionamiento. Entre los servicios más conocidos se encuentran Netflix, Amazon Prime Video, Apple TV, Disney plus, HBO Max.

Estos sistemas de alojamiento permiten ver contenidos exclusivos y, en ocasiones, otros que se encuentran en más de un servicio, incluso en la red. Las características de estos sitios los asemejan en la forma con internet y su ecología dominante, de tipo biblioteca con contenidos inactivos e indexados para las búsquedas de los usuarios. También operan con un sistema algorítmico de sugerencias similar al de los sitios y aplicaciones de la red donde se producen ofertas nuevas que los sistemas sugieren sobre la base de las elecciones anteriores de los usuarios. Otra novedad de estos sistemas consiste en que se accede por perfil, con sesiones que se registran y orientan las ofertas específicamente para cada usuario. Así, los diversos miembros de un hogar manejan distintas programaciones de contenidos. Esta modalidad se acopla sin inconvenientes con la tendencia impuesta por la televisión segmentada y, de hecho, contribuye a su radicalización, dando como resultado una audiovisión individual consolidada. En la muestra que trabajamos todos los preadolescentes cuentan con perfiles propios en distintas plataformas.

Dentro de ellas, cuando se trata de series, el sistema ofrece la posibilidad de omitir las presentaciones, procedimiento que facilita un tipo de recepción en continuado, popularmente conocido como maratón o mirar series en maratón, es decir, con largas sesiones que pueden extenderse por varios capítulos. La llamada reproducción automática ha sido tan exitosa que también puede encontrarse en ciertos vídeos de YouTube, lo que facilita esta suerte de "mindless consumption", de atracones de consumo no consciente o compulsivo, en este caso no de comida o bebidas, sino de contenidos audiovisuales, algo imposible de hacer dentro de los formatos tradicionales. Al estar todos los contenidos disponibles no hay que esperar una programación para desplegarlos.

Si pensamos en la finalidad de conquistar la atención de los espectadores, en un momento de ardua competencia por reclutar audiencias, estas plataformas de *streaming* –también YouTube– apelan a los mecanismos automatizados, los perfiles y los algoritmos para mantener y fidelizar a sus telespectadores. Una carrera por seducir, donde la variedad, la novedad y la practicidad en el acceso, se apropia del ecosistema digital, sea o no parte de internet.

La segunda emergencia se desarrolla alrededor de los contenidos breves, los *shorts*, y la forma de recibirlos, el *reel*, el hilo por el cual se pasa verticalmente de uno a otro. Este tipo de recepción solo se encuentra en internet, en sitios como TikTok, que es el asiento fundamental de estos contenidos, modo exitoso que se ha copiado en otras redes y plataformas como Instagram, Facebook, X y YouTube.

El short es una compactación de las presentaciones en formatos cada vez más breves en términos de duración, con un contenido reducido y por lo tanto más abreviado y rotundo. En estas piezas, la brevedad y la contundencia son características definitorias de la forma comunicativa: pueden durar unos pocos segundos, ser protagonizadas por comunicadores de distinto tipo –anónimos, influencers, estrellas mediáticas–, referirse a las temáticas más diversas y apilarse en colecciones astronómicas capaces de cubrir una amplitud prodigiosa.

La presentación habitual de *shorts* sigue la forma de *reels*, que son encadenamientos en los que cada pieza va debajo de la otra como en un carrete de hilo –de allí el nombre- y se activan con el simple posicionamiento del puntero del mouse o del touch pad sobre la imagen. Si no se continúa con un ascenso o un descenso por la línea del *reel* el contenido se vuelve a repetir. Esa forma de comunicación simple aprovecha la reacción veloz del mouse y el mecanismo de la rueda de scrolling. Como dijimos arriba, el éxito tan contundente de TikTok ha conducido a que se incorpore en otras redes con formatos originalmente muy distintos, como Facebook o YouTube. Así, los *shorts* y el *reel* se generalizan. Esto agiliza la dinámica de los posteos e impulsa formas de atención acordes con esos contenidos.[12]

La dinámica de los *shorts* en *reels* es sencilla e intuitiva y supone una navegación veloz sobre contenidos de duración ínfima, lo que facilita la activación vertiginosa y en cadena descendente, con el efecto hipnótico que genera ese cambio permanente sobre piezas tan compactas. El punto de atención se mueve a gran velocidad y, por el constante cambio de estímulo, hace que sea muy difícil cortar la cadena de caída. Siempre hay un contenido por debajo que puede generar atractivo. Hasta que no se lo ve, no se puede decidir su valor, pero dura tan poco que no cuesta mucho verlo, la inversión es baja y así se continúa descendiendo. Esa es precisamente la idea del *reel*, que haya una continuidad entre piezas sin cortes.

Si partimos del hecho de que las detenciones en piezas de interés, la repetición en algunas de ellas, o el simple seguir de largo ante las que producen indiferencia, dejan huellas en los navegadores, con los historiales y las cookies revisadas por los seguidores –trackers– que alimentan los algoritmos, la oferta de contenidos comienza a amoldarse a las temáticas de las búsquedas y las preferencias de escrolleos anteriores. Si se mantienen abiertas las sesiones de los sitios de alojamiento, es habitual que la oferta que se "encuentre" en ellos comience a adaptarse a los intereses que movilizan a sus visitantes, a quienes se sigue de modo personalizado. Así, los múltiples universos temáticos posibles alojados en los sitios, se recortan a las preferencias ajustadas del espectador.

El tercer elemento novedoso es el *streaming*. No confundirlo con las plataformas de las que hablamos arriba. El *streaming* es un tipo de contenido autóctono de internet y se caracteriza por la emisión en vivo de contenidos que pueden tener diverso origen: desde estudios caseros de comunicadores amateurs, de producciones más elaboradas sostenidas por independientes, o desde instalaciones so-

12 Scolari, por ejemplo, los colocó bajo la figura del snack para aludir a piezas comunicacionales que se ven como si se estuviera picando y cambiando a gran velocidad. Ver Scolari (2020).

fisticadas y profesionales donde pueden transmitir influencers, youtubers o incluso miembros de las industrias mediáticas tradicionales.

Estas producciones suelen sostenerse por lo general con financiamiento de las plataformas, esto es, por número de suscriptores, con apoyo en sitios específicos de *crowdfunding*, o con publicidad de auspiciantes. Al ser producciones livianas y de baja inversión, son sustentables incluso con audiencias pequeñas.

En términos de temática, el *streaming* suele tener formato híbrido de *infotainment*,[13] con orientación a cuestiones específicas como el videojuego, los deportes, la música de preferencia juvenil, la actualidad, las series, el cine y otras áreas de interés variable. Esa variabilidad puede ser muy amplia en la medida en que al tratarse de emisiones de bajo costo, pueden cubrir temas de nicho y dirigirse a audiencias muy pequeñas.

El formato suele basarse en charlas, intercambios de un grupo estable y entrevistas cuando hay invitados. Por lo general son emisiones de un presentador o de un grupo de anfitriones que dialogan entre sí y que interactúan con sus públicos por canales de chat laterales, con intervenciones de micrófono abierto o por listas de comentarios escritos. Esas charlas suelen darse en un registro de habla informal, donde los participantes se expresan desenfadadamente, como lo harían en presencia de sus amigos, en una reunión distendida, en un living o en una mesa de comedor. Recordemos que aquí no presionan las convenciones de los medios tradicionales, lo que propicia una retórica abierta, de pares, generacional, de estrecha cercanía.[14]

Este género ha convertido en celebridades a comunicadores poco conocidos fuera del ámbito digital. Estos personajes submediáticos son ídolos dentro del mundo de los jóvenes y los adolescentes, y perfectos desconocidos para los padres y los adultos. Valga como síntoma la sorpresa que estos suelen manifestar cuando confrontan con sus hijos sobre lo que están viendo en internet. Estas celebridades son los llamados streamers, que irrumpen cada tanto en los medios tradicionales y sacuden la modorra con su desfachatez y su humor, o generan asombro con los astronómicos números de sus seguidores o las masivas convocatorias a encuentros, inconcebibles para los adultos o los externos poco informados.

Ahora bien, una novedad importante del *streaming* es que ha inducido una transformación en la televisión y especialmente en la radio. Ambos medios en muchas de sus emisiones han optado por transmitir en simultáneo por internet, con el objetivo de alcanzar audiencias no estacionarias, fuera de

13 Se entiende por *infotainment* una unión de géneros mediáticos tradicionalmente separados entre sí: la información y el entretenimiento. La evolución de la radio y especialmente la televisión llevan a innovar en este terreno produciendo un espectáculo alrededor de la información, con la finalidad de hacer más atractiva su presentación para un público que se ve tensionado por ofertas más gratificantes. Ver, entre otros, a Ford (1994); Steimberg (1993); o su aplicación a la esfera digital, Urresti (2008).

14 Esto que hoy se acepta con familiaridad, fue una novedad en la televisión abierta de los años noventa y generó bastante debate. Los modelos de entonces, *Showmatch* de Tinelli y su grupo y *Hacelo por mí* de Pergolini y su grupo fueron propuestas con una marcada impronta juvenil. El cambio de lenguaje y de formato por entonces transgresor, hoy ha sido superado ampliamente. Para ver un análisis cercano al momento de su emergencia, ver Wortman (1996).

casa o en ámbitos donde no cuentan con los dispositivos tradicionales, o también a los jóvenes que ya no se relacionan con los aparatos de recepción habituales incluso cuando están en sus casas.

En el ámbito de la radio, el *streaming* tiene un impacto mayor. En efecto, la transmisión en vivo le ha puesto imagen a la radio, algo que en el formato tradicional es imposible. Esto ha cambiado los estudios de radio con la instalación de cámaras fijas y el acceso a imagen de monitores que les permite ampliar la comunicación con información gráfica, audiovisual y hasta vivos fuera del estudio. La radio con *streaming* se amplía hacia una forma nueva de televisión y se expande hacia el universo visual, en algún punto dejando de ser estrictamente radio. La aparición de streamers de radios on line es la nueva estrella del sistema digital de medios, una figura de mayor arraigo juvenil que carcome las audiencias de la radio tradicional, aunque se vuelque en formato digital.

Los niños y los adolescentes entran habitualmente en "radios" por la vía del *streaming*, al que encuentran más atractivo que la televisión y la radio tradicional, con el efecto de debilitamiento de esos medios, complemento del crecimiento de los emergentes en los que se inscriben las preferencias de los públicos más jóvenes, receptores privilegiados de las propuestas informales, con temáticas específicas y con una impronta generacional marcada.

Una audiovisión encerrada, vertiginosa y seductora

¿Qué clase de recepción audiovisual encontramos en la muestra? Para responderlo, tenemos que partir de una consideración sobre la edad. Hemos trabajado con púberes y preadolescentes. Por esta razón, es comprensible que no lean diarios, que no sientan interés por ellos, y que tampoco entren en portales de noticias. No se sienten interpelados por el discurso informativo ni por lo que este pueda aportar como relevante para ubicarse en la coordenada actual de la sociedad y la política. Tampoco lo hacen por el lado de la televisión, que ya no miran. Con lo cual su dieta informativa es oral, viene por el contacto con lo que los padres pueden contarles o de modo indirecto por lo que sus mayores activan –sea radio sea televisión–. Salvo entre los varones respecto de la información deportiva, podemos afirmar que hay un bajo interés generacional por la información.

Otra rotunda y extendida negativa se da en torno a la televisión. Los chicos que investigamos no miran más televisión. Ninguno menciona seguir algún programa, ni encenderla con la intención de ver algo específico o hacer zapping. La televisión como sistema de difusión de contenidos audiovisuales es una entidad no consultada, ni siquiera para mirar señales que se supone que los tiene como destinatarios. No hay una conexión que busque ni el vivo ni el tiempo real de programación. Sí puede suceder que consulten contenidos que han sido producidos por el sistema televisivo, pero lo hacen por las redes, visitando sitios que pueden alojarlos. Por lo tanto, no tienen conciencia del contenido "televisivo" y lo ven como un audiovisual más en la densa jungla que se apilan en la red.

El televisor es solo un soporte de audiovisuales que tienen muchos otros orígenes y se mezclan en la misma alquimia maravillosa que acontece en sitios como YouTube, Instagram, y TikTok. En esa alquimia

el favor más importante es el que reciben las plataformas de *streaming* –Netflix, el paradigma, y las otras que nombramos más arriba–. Así, cuando el televisor es inteligente y permite acceder a los contenidos de internet o de las plataformas de *streaming*, la televisión como sistema comunicativo se debilita marcadamente y, en el caso de los niños y adolescentes, tiende a desaparecer.

En contrapartida el teléfono celular es el soporte principal de la actividad audiovisual receptiva de los preadolescentes que estudiamos. En él, los contenidos tienden a ser provistos por las redes que facilitan los *shorts* y los *reels*, más fáciles de recibir y activar en formatos de pantalla pequeña. La corta duración y la recepción en *reels* hablan de un consumo de pastillas compactas, que se sucede a gran velocidad y cerca la atención. A su vez, la posibilidad de moverse por distintos espacios físicos no ata la recepción a ámbitos específicos, sino que la vuelve nómade, como si fuera una prenda que acompaña a aquel que la viste. De igual modo, el celular y sus contenidos siguen a los preadolescentes a donde se dirijan, siempre que la señal lo permita. El *streaming* de las emisiones en vivo, o los podcasts cuando esos contenidos se encuentran alojados en sitios, van con los adolescentes en colectivos y trenes, mientras caminan, en los recreos de los colegios, mientras deambulan por sus casas o se detienen en un determinado lugar.

La audiovisión individualizada y móvil es el resultado de la convergencia múltiple entre dispositivos como el celular, sistemas de producción como los segmentados, géneros como los *shorts* y hábitos de recepción como el maratón y el *reel*. Esa audiovisión, si bien afecta a todos los grupos de edad, tiende a asentarse con menor resistencia entre las generaciones más jóvenes. Si recordamos que los preadolescentes se mueven en un terreno en el que no cuentan con experiencias previas que los enfrenten por comparación con otras formas posibles, queda claro que son proclives a tomar el presente con menor distancia. Esa situación, si bien no puede asumirse como definitiva ni determinante, hay que evaluarla como mínimo con cierta precaución, pues engendra potenciales efectos negativos por uso compulsivo, aislamiento en burbujas algorítmicas y pasividad frente al tenor de los contenidos recibidos.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Carlón, M. y Scolari, C. A. (eds.) (2009). *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.

Castells, M. (1997). *La era de la información.* Vol. III. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, tribus y bandas*. Barcelona: Ariel.

Ford, A. (1994). *Navegaciones.* Buenos Aires: Amorrortu.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Bacelona: Paidós.

Krauskopf, D. (2000). *Adolescencia y educación.* San José de Costa Rica: EUNED.

Martín-Barbero, J. (1985). *De los medios a las mediaciones*. México: Gilly.

Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y narración televisiva.* Barcelona: Gedisa.

Mead, G. (1973). *Espíritu, persona, sociedad*. Barcelona: Paidós.

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Obiols, G. y Di Segni, S. (1998). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

Parsons, T. (1988). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Rivera, J. (1994). *Postales electrónicas. Ensayos sobre medios, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Atuel.

Scolari, C. (2020). *Cultura snack.* Buenos Aires: La Marca.

Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.

Urresti, M. (ed.) (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.

Urresti, M. (2011). Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. En J. Dayrell, M. I. Costa Moreira y M. Stengel. (orgs.), *Juventudes contemporaneas: un mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUCMINAS.

Varela, M. (2005). *La televisión criolla. Desde sus inicios hasta la llegada del hombre a la luna*. Buenos Aires: Edhasa.

Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes.* Buenos Aires: Norma.

Wolton, D. (1992). *Elogio del gran público*. Barcelona: Gedisa.

Wortman, A. (1996). Televisión e imaginarios sociales: los programas juveniles. En M. Margulis et al., *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Socialización primaria compartida con tecnologías

*Fernando Peirone**

De un tiempo a esta parte, los entornos familiares están siendo alterados por la incorporación de agentes tecnológicos difusos que participan activamente en la socialización primaria. Este artículo analiza el modo en que las situaciones vinculadas a este nuevo fenómeno social se multiplicaron hasta alcanzar un volumen, una transversalidad, una gravedad y una expansión que a esta altura resultan alarmantes. Para ello me basaré en la investigación que realizamos con el Núcleo Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad (EIDAES-UNSAM) y el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM/UNPAZ)[1] sobre las fuentes no tradicionales de socialización como un problema socialmente generalizable y de gran trascendencia epocal.

* Docente de las Tecnicaturas Informacionales (UNPAZ). Director del Núcleo Tecnologías Digitales, Cultura y Sociedad (EIDAES-UNSAM). Miembro fundador del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (UNSAM/UNPAZ/UNIPE).

1 OISTE fue creado por las universidades públicas de San Martín, José C. Paz y Pedagógica Nacional en 2018 con el fin de abordar, investigar y debatir la educación superior argentina en el contexto de los cambios multimodales que transita el mundo. En la actualidad agrupa cerca de veinte universidades de América Latina con las que comparten e intercambian investigaciones, actividades y publicaciones.

El contexto informacional

En los últimos doce años, a través de diferentes investigaciones,[2] identificamos y analizamos diversos emergentes de la sociedad informacional. De todo ese espectro quisiera mencionar la concurrencia de tres fenómenos epocales que tienen una fuerte imbricación público-privada:

La disidencia entre los imaginarios que definen la relación con el entorno socio-técnico actual, ya sea al interior de los núcleos familiares en cuanto unidades sociales genéricas con efectos perdurables, como al interior del Estado, haciendo que su indefinición, su diversidad de criterios y su errancia política se reflejen en el caos y el desconcierto que experimenta todo el cinturón institucional. Todo lo cual –va de suyo– contribuye al desgaste de la figura del Estado que se promueve desde las usinas neoliberales.[3]

La agregación de fuentes no tradicionales de socialización a manos de agentes socio-técnicos difusos que, además de alterar la dialéctica entre lo individual y lo colectivo, están: a) modificando el modo en que experimentamos, conocemos y valorizamos el mundo, y b) generando condiciones proyectivas que aún no podemos dimensionar, tanto sea en el plano subjetivo como político, social e institucional.

La consolidación de una narrativa social que, en su paulatina prescindencia de la escritura, discontinúa un modo de internalizar lo real y genera una manera disruptiva de construir sentido, con efectos en el lenguaje, los esquemas perceptivos y el reordenamiento del teatro humano a escala global.[4]

Aunque los tres puntos tienen intersecciones y son igualmente relevantes, en este artículo abordaré el segundo de estos hitos, con foco en los adultos y las instituciones educativas.

Fuentes no tradicionales de socialización

El núcleo familiar es el entorno donde los niños adquieren el lenguaje e incorporan las normas sociales básicas, junto a los esquemas interpretativos y la identificación de los roles fundamentales de su comunidad. La escuela primaria funciona como un complemento institucional que acompaña el proceso de la socialización primaria, al que se suman y contribuyen los vínculos con los pares. Esta mecánica, con adaptaciones, distingos y diferentes grados de desarrollo e inclusión, fue adoptada y reproducida por todas las grandes culturas. Hoy, ese patrón histórico de socialización está siendo alterado y resignificado por la agregación de agentes socio-técnicos difusos que participan activamente del proceso y desde muy temprana edad.

2 Ver Peirone (2020, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2020, 2022, 2024b).

3 Aunque esta investigación se llevó a cabo durante el primer año de gobierno de Javier Milei, con políticas públicas que llevan adelante una cruzada desreguladora y destructora del Estado, la falta de anticipación –y por lo tanto de respuestas efectivas– lo preceden y son una constante en casi toda Latinoamérica.

4 Me refiero a la escritura como la narrativa social que, además de alinear signos y palabras, organiza ideas y establece un orden que –gramática mediante– se proyecta en lo social. Ver Peirone (2024a).

Actualmente, las pantallas y los dispositivos digitales forman parte de la vida familiar de un modo mucho más personalizado e intrusivo que el de la televisión durante la segunda mitad del siglo XX. La diversidad de sus formas y prestaciones convierte a los *gadgets* en una Hidra de mil cabezas que se integra a la vida subjetiva y social de un modo que, por cotidiano, puede resultar esquivo; ya sea porque acontecen en un registro que exige un cambio perceptivo o porque su discernimiento requiere sortear las instancias disuasivas y correctivas que interpone el discurso dominante, impidiéndonos ver la agregación de valores y significaciones exógenos al proceso de socialización primaria. Eso se ve en la proliferación de escenas con padres de todos los espectros socioculturales a los que les cuesta discernir qué está bien, qué está mal y dónde empieza la nocividad de estas situaciones; del mismo modo que les cuesta saber cuándo y cómo limitar las prácticas tecnosociales de sus hijos.

A continuación, compartiré algunos emergentes que surgieron en el trabajo de campo con los dos universos abarcados por la muestra: por un lado, padres y docentes, y por otro, preadolescentes de entre 11 y 13 años de edad (distribuido entre estudiantes que están terminando la escuela primaria e ingresantes a la escuela secundaria).[5] Para ello me centraré en dos puntos principales de la investigación: 1) la influencia de las fuentes no tradicionales de socialización durante la socialización primaria; y 2) sus efectos en el escenario social actual.

Fuentes no tradicionales de socialización, algunos emergentes investigativos

Los adultos y las instituciones

A diferencia de lo que ocurre con los preadolescentes, los adultos expresan prejuicios, resistencias y un gran extrañamiento experiencial frente a las tecnologías digitales. Como si estuvieran ante un mundo que terminó con el suyo, llevándose consigo –además de su autoridad– todas las representaciones y referencias que les proporcionaban el sentido práctico necesario para interactuar en el teatro humano. La percepción de ese derrumbe en un lapso de tiempo tan corto como disruptivo los empujó hacia una situación anómica, ya que no terminan de asimilar, comprender ni aceptar las formas del devenir informacional. Para referir esta lógica relacional, Manuel Castells utiliza el término "sociabilidad 3.0",[6] por el modo en que internet y las redes sociales instituyeron vínculos de nuevo tipo que las generaciones adultas experimentan como débiles e impersonales, junto a una fuerte nostalgia por la pérdida de la "auténtica sociabilidad". Todo lo cual hace que las generaciones anteriores a los *millennials* exhiban

5 Los detalles de la muestra y la investigación están desarrollados en la introducción de este número monográfico.

6 La "sociabilidad 1.0" sería la que se desarrolló junto a la era industrial, determinada por la familia, las relaciones cercanas y la contigüidad entre el trabajo y el hogar; mientras que la "sociabilidad 2.0", sería la que, incluyendo las formas anteriores, configuró la experiencia social del siglo XX, construyendo opiniones, valores y posicionamientos ideológicos sobre la base de una interacción mucho más amplia, que incluyó el teléfono, el cine, la fotografía y los medios masivos de comunicación. Ver Castells (2024). Sobre tecnosociabilidad, ver Peirone (2023, 2024b).

una fuerte resistencia hacia los cambios culturales que se despliegan con el surgimiento de la sociedad informacional, sin advertir –o admitir– que sus propias vidas están mediadas por las tecnologías informacionales, igual que –a esta altura– la de toda la antroposfera.[7] De hecho, el acceso de los niños a la tecnología es provisto por adultos a los que ven permanentemente con un celular en la mano –y en esto no nos referimos solamente a los padres, sino a los docentes, a los periodistas en la televisión o a los *streamers*– como una parte inescindible del mundo de la vida actual que se ve reflejada en el transporte público, en los bares, en los recitales, en las canchas de fútbol, en el trabajo, etc.

A pesar de su involucramiento en el devenir informacional, para la mayoría de los padres y madres entrevistados –sobre todo los que superan los 40 años– las tecnologías digitales se transformaron en *actantes*[8] que participan protagónica, dramática e inevitablemente en las interacciones de la vida familiar, sin que encuentren la manera de evitarlo:

> Toda la familia está preocupada por esto [el celular]. Es como el tema del momento, pero no tenemos un plan. Para mí la forma de abordar este tema es charlar mucho con ellos, pero la verdad es que cada vez lo charlamos menos. Es como una presencia que va invadiendo y de a poco nosotros tampoco lo charlamos tanto (madre, 48 años).
>
> Por más que no quieras que vean, llega un momento que no podés controlar lo que están mirando (madre, 47 años).
>
> Es un problema el celu. Yo ya lo vivo como un problema de ellos y mío también. A veces levanto la vista y veo algo que me da vergüenza, porque estamos todos mirando el celular. Lo que pasa es que siempre hay una excusa. Contestar algo importante, ver una receta de Paulina Cocina, lo que sea. Yo lo considero como nuestro mayor problema (padre, 48 años).

Resulta importante decir que en los padres y madres donde apareció esta preocupación no encontramos referencias a un acompañamiento institucional acorde. En ninguna de las entrevistas se mencionó alguna acción, programa o entidad (privada o pública) que acompañe o ayude a despejar dudas sobre lo que evidentemente experimentan como preocupación y/o desconcierto –aun entre los que cuentan con una instrucción por encima del promedio–.

Como contraparte, y con una experiencia del mundo actual mucho más asimilada, observamos que, a menor edad de los padres y docentes, mayores son los recursos, tanto para comprender y expresar conceptualmente lo que representan las tecnologías digitales como para regular su uso –por ejemplo a través del *Family Link*–,[9] considerando los riesgos pero también las potencialidades.

7 La antroposfera abarca a todos los sistemas y procesos que fueron creados o modificados por la actividad humana en el planeta Tierra. Y, por lo tanto, a todos los humanos como parte de una sociedad universal.

8 Bruno Latour llama "actante" a cualquier entidad que, independientemente de su naturaleza, incide dentro de una red de relaciones. El actante no preexiste a sus acciones, sino que se expresa a través de la dinámica de sus interacciones y asociaciones. Ver Latour y Woolgar (1995); Latour (2008).

9 Herramienta de Google para que los padres controlen el uso de los dispositivos que usan sus hijos.

> Mis tres hijos [de 8, 13 y 15 años] tienen celulares. El del más chico no tiene chip. No dejamos que se comunique con el exterior, es solo para usar con wifi dentro de casa para que pueda descargar algún juego o ver videos de YouTube o TikTok. Cuando usa Roblox, que es un juego en el que se puede comunicar con otros, es a través de la cuenta del hermano mayor y él lo monitorea (madre, 39 años).

En este contexto, y de acuerdo a lo que pudimos observar, el dispositivo escolar se suma al desconcierto. Tanto en las entrevistas a docentes como en el trato con directivos de escuelas, registramos signos de impotencia porque no pueden controlar la penetración y el impacto de las tecnologías digitales en la vida escolar. En paralelo, no se mencionaron ni percibieron canales fluidos para transmitir y gestionar sus preocupaciones ante los estamentos superiores correspondientes (ministerios, inspectores distritales, etc.). Tampoco encontramos, tanto entre los docentes como entre los padres y madres, referencias a capacitaciones o libros, autores y trabajos académicos que hayan consultado o les sirvieran de soporte para cubrir el variado espectro de "carencias" que surgieron en las entrevistas. Sería interesante identificar si esto obedece a la falta de comunicación y visibilización de la producción científica vinculada a esas preocupaciones –porque de hecho las hay en formato libro o revista, con diferentes abordajes y posiciones, tanto nacionales como extranjeras–; si es porque permanecen apegados a marcos epistémicos que se fueron discontinuando debido a sus dificultades para dar cuenta de los emergentes de la sociedad informacional; o si se trata de investigaciones que, por abundar en un lenguaje técnico y críptico, no llegan a convertirse en saberes socialmente aprehensibles.[10]

En línea con lo que acabamos de relatar, aunque la muestra no fue masiva ni representativa, ninguno de los adultos entrevistados relacionó –al menos de manera directa– la omnipresencia de las tecnologías digitales con una dimensión política; tampoco se mencionaron actores nacionales o internacionales vinculados al negocio de los bienes y servicios digitales ni su influencia en los problemas institucionales, personales y domésticos. Como si la tecnología —en lugar de ser un *actante* que también define posiciones, ventajas y formas de dominio— fuera una Matrix impersonal e inescrutable, casi sobrenatural, que avanza sobre la humanidad sin que podamos limitarla o ejercer algún tipo de control.

Asimismo, no se observaron estrategias pedagógicas para el celular, solo se refirieron sanciones, prohibiciones, restricciones y reglamentos improvisados. Esta ausencia de políticas públicas claras y homogéneas sobre el celular hace que las decisiones recaigan sobre los directores de escuela, lo cual –a pesar de la "buena voluntad" y la preocupación genuina– redunda en criterios y medidas que carecen de uniformidad y equidad. Esto hace que el dispositivo tecnológico que para la mayoría de los adultos entrevistados tiene una presencia y una gravitación, determinantes en la vida de sus hijos y en la dinámica familiar, no esté contemplado de manera evidente ni congruente por el sistema educativo. Consecuentemente, es el mercado quien –como el gran demiurgo epocal– termina definiendo e imponiendo su criterio sin un control del Estado que regule su presencia y limite su poder. En ese sentido, el testimonio de este padre recogido en una de las entrevistas, resulta elocuente:

10 Sobre campos epistémicos, ver Castorina (2007, 2016, 2020).

> La otra vez hablábamos con mi mujer. Porque no lo podemos comprobar, pero tenemos la sensación de que toda esta cosa de los jueguitos como el Wonder Boy o el Star Gems, están en sintonía con las aplicaciones de apuestas. Yo no soy conspiranoico, pero puede ser que en este caso valga la pena. Porque te incitan a ganar y acumular, y cuando llegás al cofre no alcanza, entonces tenés que conseguir el plus de 5000 que después terminás apostando (padre, 48 años).

En el marco que venimos describiendo, las sospechas de este papá no parecen caprichosas ni infundadas. Pensemos si no en las aplicaciones y videojuegos diseñados para niños. Esta industria millonaria, sin una regulación acorde a sus riesgos, 1) modela valoraciones y jerarquizaciones, 2) incentiva procesos de monetización, 3) fomenta técnicas de emparejamiento como el *swiping* y el *matchmaking*, que funcionan como un entrenamiento para incorporar operaciones que más tarde emplearán como reflejo condicionado en aplicaciones de citas, apuestas y *trading*.[11]

Ahora, pensemos de manera concomitante en la influencia de las *big tech*. Los gigantes tecnológicos, en Occidente[12] forman parte de un esquema geopolítico y financiero complejo, liderado por magnates tecnológicos y fondos de inversión que no ocultan su alianza con la extrema derecha internacional. Ese no es un dato menor si pensamos que tienen acceso a información privada de millones de usuarios que –entre otras cosas– les permite 1) diseñar campañas cuasi personalizadas con el sesgo que decidan, 2) manipular algoritmos, 3) construir y viralizar *fake news*, 4) definir la agenda pública, 5) promover *influencers* y *streamings* afines, 6) configurar la operatoria interna de apps y videojuegos que realimentan y sostienen el sistema que las produce. En suma, angostar los horizontes experienciales y conducir la interacción social a partir de la proliferación de flujos y contenidos personalizados *ad hoc*.

Los preadolescentes

A fines de 2023, cuando comenzamos a pensar en esta investigación, 9 de cada 10 argentinos tenían acceso a internet a través de su celular,[13] con un 60 % de los niños mayores de 4 años que poseía un celular propio. Este número crecía al 96% en los mayores de 12 años y al 98% en los mayores de 18 años. El grupo comprendido entre los 13 a 17 años registraba el segundo lugar más importante en el uso de internet con el 96,4% (EPH, 2023). Casi un año más tarde, durante las entrevistas no encontramos que los preadolescentes se sientan influenciados o "contaminados" por las tecnologías digitales. Esto, que en principio se podría atribuir a que se encuentran en una etapa evolutiva que todavía no les

11 Estas son algunas de las aplicaciones diseñadas para niños que utilizan técnicas de emparejamiento (*matchmaking*) similares a las que utiliza Tinder, pero orientadas a fomentar amistades: PopJam, Messenger Kids, Kinzoo, GoBubble, Kidzworld.

12 Sobre la cultura digital en Oriente y otras culturas, no contamos con un panorama suficientemente claro y abarcador como para equiparar o diferenciarla de occidente, donde –además de nuestra experiencia– contamos con acceso a abundante material. Para una aproximación a la tecnodiversidad y la filosofía de la tecnología en China, ver Hui (2020, 2021).

13 Aunque el 60% de la población tiene acceso a internet desde computadoras hogareñas, la conexión móvil es ampliamente mayoritaria.

permite tomar una distancia crítica del entorno tecnológico que tienen naturalizado o, sencillamente, a que nacieron y crecieron en ambientes mediados por tecnologías, revela una complejidad mayor.

Las entrevistas y los grupos focales nos permitieron comprobar que alrededor de los 12 años, el celular se convierte en una suerte de órgano externo que de ahí en más los acompañará permanentemente, proporcionando múltiples funciones y prestaciones. Recordemos que los preadolescentes, en ese rango etario y experiencial, comienzan a transitar la socialización secundaria. Es decir, es el momento de la vida en que empiezan a explorar y desarrollar sus propios vínculos con el mundo objetivo sobre la base de todo lo acumulado y aprehendido durante la socialización primaria. Hablamos, por lo tanto, de un momento crucial de la vida donde la base de sustentación axiológica y conductual con la que el preadolescente se introduce en el mundo no fue provista únicamente, como otrora, por la familia, la escuela y los pares de su entorno barrial, sino también por un orden informacional que –fundamentalmente a través del celular– le mostró referencias, modelos, lógicas relacionales, narrativas, operatorias y un marco epistémico acorde al mundo en el que van a interactuar. Lo cual no es menor en un orden informacional que –por todo lo que venimos viendo– no solo construye sentido a través de los celulares, las aplicaciones y los videojuegos, sino que además disputa sentido, desafiando tradiciones e instituciones, interviniendo la "soberanía cognitiva" con que las personas controlan y gestionan su propio conocimiento, su pensamiento y sus decisiones.[14]

Esa agregación subrepticia de agentes socio-técnicos al proceso de socialización primaria no solo relativiza el peso de los roles históricos que ejercían el núcleo familiar y la escuela, sino también sus funciones, que muchas veces implica poner límites, transmitir valores, contener emociones, asimilar frustraciones, evaluar riesgos y enseñar a convivir; todo lo cual pasó a ser asociado a las obligaciones, los sermones, las restricciones y los remilgos morales y en muchos casos reemplazados por interacciones con la inteligencia artificial.[15] Esto se vio reflejado en las entrevistas, por ejemplo, como una relación conflictiva con la autoridad escolar y una percepción de incompetencia por parte de la escuela:

> La escuela es muy floja... No nos enseñan mucho.
>
> Hay pibes que dentro de la escuela están en cualquiera y no pasa nada.
>
> Las tareas que me dan en la escuela son muy fáciles.

Complementariamente, encontramos que la escuela –sobre todo el nivel medio– se encuentra desbordada, a) porque hay casos de *bullying* y viralización de videos sexuales (incluso de profesores); b) porque hay pibes de 8 o 9 años que crean y circulan *stickers* donde se burlan de los profesores;

14 Ver Ruocco (2025).

15 Ver https://www.lanacion.com.ar/comunidad/tengo-depresion-me-lo-dijo-chatgpt-cada-vez-mas-ninos-y-adolescentes-recurren-a-la-inteligencia-nid08042025/ y https://www.instagram.com/reel/DH3Xgp-cxGfH/?igsh=bDF5YzU2amVtcmZl

c) porque hay casos de ansiedad, ataques de pánico y autolaceraciones que son más frecuentes de lo que se admite o se divulga; d) porque hay estudiantes que sacan fotos de personas y situaciones incómodas para luego burlarse en redes y grupos de WhatsApp; e) porque hay muchos estudiantes que en lugar de escribir le sacan fotos al pizarrón para compartir las capturas por WhatsApp o scanearlas y subirlas a un Drive común; f) porque graban las clases con el celular para luego desgrabarlas con inteligencia artificial o escucharlas en velocidad 1.5 cuando tienen que estudiar para una prueba; g) porque usan aplicaciones de inteligencia artificial para generar respuestas, resumir textos y resolver problemas matemáticos, *anche* —como ya vimos— personales; h) porque la dinámica de las redes sociales, los influencers y los modelos de referencia proyectan las aspiraciones juveniles en un horizonte donde lo profesional, lo productivo y lo político se diluye; i) porque se incrementan los episodios de bulimia y anorexia con derivas dramáticas; j) porque, según el propósito y el universo con el que interactúen, diversifican su comunicación a través de WhatsApp, Instagram, la Play, Discord, Twitch o a través del chat de Roblox, que impiden su seguimiento; k) porque los tutoriales operan como una puerta de entrada rápida al saber, en detrimento del libro y de otros dispositivos didácticos tradicionales; l) porque a través del Fortnite y otros videojuegos mantienen vínculos con amigos virtuales que no conocen, tal como se refleja en los relatos de estos varones:

> Tuve amigos virtuales que se hacían los amigos pero que ni conocía, que solo conocía de jugar. Pero no les volví a hablar porque yo creo que eran más grandes que yo porque tenían la voz muy gruesa (varón, 12 años).
>
> Juego con gente de todo el mundo. Si me cae bien y juega bien, seguimos hablando, si no, no (varón, 13 años).
>
> Tengo conocidos de todo el mundo. Chilenos, colombianos, chinos, yankees, brazucas, de todo. Eso sí, hablamos en español. En el Fortnite sí y en el WarZone (varón, 12 años).

Todo esto pone de manifiesto, como se viene exponiendo, que el orden familiar y el modelo escolar que participan de la socialización primaria no solo deben lidiar con agentes exógenos, sino también contra sus propias configuraciones, en la medida que se volvieron inactuales en un contexto donde buena parte de las variables formativas que la constituían no aplican de la misma manera en la sociedad informacional. Ya sea porque sus problemáticas son diferentes o porque sus modelos de autoridad se encuentran fuertemente interpelados por la dinámica tecnosocial:

> Mi papá no entiende lo que hago con el celu.
>
> En la escuela a veces me aburro y como no nos dejan poner música, lo uso para boludear.
>
> Mi mama tiene redes sociales, pero no las usa, o sea, no sabe cómo usarlas.

> El año pasado me habían dicho que no usara Instagram, pero mentí. Les dije que lo borré, pero no lo hice porque no se dan cuenta.
>
> Mis papás me siguen en redes sociales, pero no revisan lo que publico; y tampoco lo entienden.
>
> A mí me gustan las cosas que me entretienen. Mi papá me manda noticias, pero solo miro la imagen, los textos largos no los leo.

Varios de estos testimonios reproducen, casi con las mismas palabras, el diálogo entre el detective Luke Bascombe y su hijo Adam de 13 años en la miniserie británica *Adolescencia*, como una evidencia clara de la transversalidad y la extensión de la grieta experiencial y comunicacional que afecta el vínculo entre los adultos y los preadolescentes.

Si contrastamos el escenario que venimos describiendo con el último relevamiento que hizo la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME) de las ventas durante la última Navidad, veremos que la inercia tecnosocial nos abarca y nos involucra como sociedad. Por ejemplo, mientras que el gasto promedio se ubicó en $36.165, el valor más alto fue en celulares y tecnologías con $60.658, y el más bajo fue en librerías con $30.069. La venta en librerías cayó un 5,8% y en jugueterías un 1,9%; mientras que los de tecnologías subieron un 2,5% (CAME, 2025). No son datos menores si le sumamos que poco tiempo atrás, las compras de tecnología durante el Cyber Monday y el Black Friday, tuvieron un incremento respectivo del 213% y del 8% comparado con al año anterior (CACE, 2024).

Cuatro consideraciones finales

Con este artículo, que resume uno de los capítulos del libro donde publicaremos la investigación y sus diferentes emergentes, me propuse visibilizar y poner de relieve un tema que, por sus kilates y sus aristas, amerita un estudio transdisciplinario donde se puedan abordar y analizar los distintos emergentes de la investigación. Dicho esto, solo mencionaré cuatro puntos que considero significativos porque permiten cerrar una primera etapa identificando algunos puntos relevantes y porque abren el camino para su continuidad investigativa:

Uno

El repaso que acabamos de hacer, evidencia el alcance y la diversidad de una tecnosociabilidad que, de un tiempo a esta parte: 1) construye sentido internalizando una realidad multiversal cuya dinámica se aparta de los esquemas interpretativos y explicativos heredados de la Ilustración;[16] 2) extiende las referencias identitarias a formas relacionales y comunidades que trascienden el cordón institucional

16 Multiversal es un término tomado de la física para aludir a la coexistencia de múltiples realidades que, sin ser necesariamente contradictorias ni contendientes, instituyen normas, valores y formas relacionales por fuera de la institucionalidad. Ver Villasmil Espinoza (2022).

de los Estados-nación; 3) reformula el registro comunicacional con una narrativa social que prescinde de la escritura y, por lo tanto, de un modo de relacionarnos y de internalizar lo real.[17] En este sentido, podríamos concluir que las ciencias sociales y humanas se ven compelidas a componer un campo que interseccione la sociología, la política y la cognición, pero que a la vez trascienda el alcance de la sociología del conocimiento, los estudios culturales, la pedagogía, la psicología social y la neurociencia social,[18] en la medida que hablamos de acciones socio-técnicas que se trasladan a la subjetividad –por ejemplo– mediante la economía de la atención y el condicionamiento epistémico. En mi opinión, sin que sea una limitante, lo más próximo para identificar y abordar esta operatoria sería el constructivismo social en que se basa la perspectiva socio-técnica,[19] porque habilita el abordaje –bastante desestimado– de la psicopolítica y la defensa de la soberanía cognitiva.

Dos

La reproducción de subjetividades que idealizan sus deseos y ponderan su libertad por encima de otras consideraciones generan las condiciones de posibilidad para erosionar el rol social de los adultos, de la escuela y del Estado-nación. Me refiero a los efectos de una política socio-técnica diseñada para favorecer intereses sectoriales que necesitan un Estado débil, limitando el poder político de las mayorías y responsabilizando a las instituciones públicas de todo aquello que inhiba el libre albedrío o frustre las aspiraciones personales.[20] En ese sentido, es bueno recordar o tener presente que frente a esto, que evidentemente sobrepasa a las familias y sus recursos, la escuela no puede generar las respuestas que no generamos como sociedad.

Tres

Sobre la base de todo lo dicho, se podría decir que los audios de las entrevistas y los grupos focales expresan una situación babélica. Como si hubiera una narrativa vigente pero agotada o anacronizada (la de la escuela y de los adultos) que convive con varias otras lenguas emergentes (la de los jóvenes) que todavía no constituyen una narrativa alternativa ni acabada, en la medida que todavía no logran una homogeneidad intercomunicativa.

17 Me refiero a la escritura como la narrativa social que, además de alinear signos y palabras, organiza ideas y establece un orden que –gramática mediante– se proyecta en lo social. Ver Peirone (2024a).

18 Martín Becerra (2025) señala que en Brasil, Canadá, Australia y la India, paulatinamente, fueron identificando que la programación algorítmica de las grandes plataformas se relaciona con los niveles crecientes de violencia, desinformación y problemas de salud mental y física, falta de protección a niñas, niños, adolescentes y a los segmentos más vulnerables de la población.

19 Ver Bijker *et al.* (1982); Hughes (1983, 1987); Bijker y Pinch (1987, 1993); Bijker (1995); Thomas y Buch, (2013).

20 Ver Sibilia (2024).

Cuatro

La alta capacidad de los preadolescentes para identificar cambios de patrones comunicacionales y adaptarse a sus exigencias forma parte de su rutina informacional. Esto demanda un grado de adaptabilidad que por ininterrumpido obstaculiza no solo la posibilidad de evaluar riesgos y prevenir consecuencias, también impide desplegar una capacidad de agencia que aún no experimentaron, porque tampoco desarrollaron un nivel de abstracción suficiente para imaginarlo y expresarlo.

Referencias bibliográficas

Becerra, M. (2025). Las big tech salen del closet. Buenos Aires: *Revista Anfibia* (UNSAM). Recuperado de https://www.revistaanfibia.com/las-big-tech-salen-del-closet/

Berardi, F. (2007). *La generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Tomo 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.

Bijker, W.; Van Oost, E.; y Bönig, J. (24-26 de septiembre de 1982). The Social Construction of Technological Artifacts [ponencia]. *Conferencia de la EASST*, Deutschlandberg, Austria.

Bijker, W. y Pinch, T. (1987). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En H. Thomas y A. Buch (coords.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (pp. 19-62). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Bijker, W. y Pinch, T. (eds.) (1993). *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge MA / Londres: The MIT Press.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cabello, R. (2018). Tecnosfera Infantil. ¿Cómo pensamos el ambiente tecnocultural en el que crecen los chicos y las repercusiones que tiene en ellos? *Razón y Palabra*, *22*(2_101), 701-712. Recuperado de https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1216

Cabello, R. (2019). Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia. En A. L. Rivoir y M. J. Morales (coords.), *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Ares: CLACSO; Montevideo: RIAT.

Cabello, R. (2022). Comunicación interpersonal en el espacio digital. En S. Morales (coord.), *¿Quién se apropia de qué?: tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: CLACSO.

Calderón, F. (comp.) (2018). *Navegar contra el viento. América Latina en la era de la información*. San Martín: UNSAM Edita.

Cámara Argentina de Comercio Electrónico (8 de noviembre de 2024). CyberMonday 2024. Recuperado de https://cace.org.ar/prensa/cybermonday-2024-facturacion-493-millones/

Confederación Argentina de la Mediana Empresa (25 de diciembre de 2024). Navidad 2024: las ventas minoristas subieron 1% interanual. Recuperado de https://www.redcame.org.ar/novedades/14072/index.php

Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Madrid: Alianza.

Castorina, J. A. (coord.) (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Castorina, J. A. (septiembre de 2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, *11*(21). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00079.pdf

Castorina, J. A. (2020). Relaciones entre conocimiento científico y sentido común. Problemas, conflictos y aperturas. *Ucronías*, (2). Recuperado de https://doi.org/10.5281/zenodo.4397883

INDEC (mayo de 2024). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. *Informe Técnico*, *8*(111), EPH. Cuarto trimestre de 2023. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_24F87CFE2258.pdf

Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados. Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, *10*(2), 395-411. https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer

Finquelievich, S.; Feldman, P.; Girolimo, U.; Odena, B. (comps.) (2019). *El futuro ya no es lo que era*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo Press, Instituto de Investigación Gino Germani-UBA.

Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas. Elogio de la superficialidad*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Forte, M. Á.; Pignuoli, S.; Calise, S.; Palacios, M. y Zitello, M. (enero-junio de 2012). Las TIC como problema de la teoría sociológica. Una aproximación conceptual a la comunicación digitalizada desde la teoría general de sistemas sociales autorreferenciales y autopoiéticos. *Revista de la Carrera de Sociología*, *2*(2), 205-226.

García Canclini, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 3-16. Recuperado de https://bit.ly/3w3KPuL

García Canclini, N.; Cruces, F. y Urteaga, M. (comps.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de https://bit.ly/3scCxPY

Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.

Gatti, G. (2005). La teoría sociológica visita el vacío social (o de las tensas relaciones entre la sociología y un objeto que le rehúye). En A. Ariño Villarroya (coord.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Geertz, C. (2003 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gramsci, A. (1985-2000). *Cuadernos de la cárcel.* Tomos I-VI. México: Editorial ERA.

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.

Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.

Han, B-Ch. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Buenos Aires: Taurus.

Himanen, P. (2004). *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*. Madrid: Destino.

Hughes, T. (1983). L´Electrification de l´Amerique. Les bâtisseurs de systèmes. *Culture Technique*, (10), 21-42. Recuperado de https://bit.ly/3sysepV

Hughes, T. (1987). The evolution of large technological sistems. En W. E. Bikjer, T. P. Hughes y T. Pinch (eds.), *The social construction of technological sistems. New direction in the Sociology and History of Techonology*. Cambridge: MIT Press.

Hui, Y. (2020). *Fragmentos del futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

Hui, Y. (2021). *Cosmotecnica. La Questione della Tecnologia in Cina*. Roma: Produzioni Nero.

Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jaspers, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. Barcelona: El Acantilado.

Kantayya, S. (2020). *Coded Bias*. [Documental]. EE.UU./Reino Unido: Netflix.

Kap, M. (enero-abril de 2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, *27*(1), 1-22. Recuperado de https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106

Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Lemus, M. (2021) Exposición regulada: prácticas de jóvenes en Instagram. *Revista Astrolabio*, (26), 312–342. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/25144

Linne, J. (2024). ¿Qué hacemos con lo que las redes y las apps hacen de nosotros? Usos y apropiaciones de las tecnologías de contacto. En M. Urresti (comp.), *Polinizadores digitales. Tácticas, cooperación y agencia en el mundo de las redes* (pp. 105-120). Buenos Aires: Dedalus Editores.

Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. *Revista Aprender para Educar con Tecnología*, (1), 4-09. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Recuperado de https://es.slideshare.net/slideshow/la-enseanza-reconcebida-la-hora-de-la-tecnologa/32699716

Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Martínez, M. (2014). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: EDUVIM.

Martínez Miguélez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis*, (8). Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/6170

Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona, sociedad*. Barcelona: Paidós.

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor.

Orlowski, J. (2020). El dilema de las redes sociales [documental]. EE.UU.: Netflix. Recuperado de https://www.netflix.com/ar/title/81254224

Ortiz de Zárate, L. (2022). Imaginarios tecnológicos: el papel del lenguaje en la Inteligencia Artificial. AECPA. Recuperado de https://aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/16-0/2911/

Peirone, F. (2010). Educación extensa. En VV.AA., *La educación alterada*. Villa María: EDUVIM, Salida al Mar Ediciones.

Peirone, F. (junio de 2014). Figuraciones del saber juvenil. Un análisis del desencuentro entre los jóvenes y la cultura. *Le Monde Diplomatique*, (180).

Peirone, F. (2015a). De la Paideia a la Heurística. O las causas generacionales de una controversia pedagógica. *Revista Hipertextos*, *2*(4), 117-136. Recuperado de http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2015/12/Hipertextos-no.-4-1.pdf

Peirone, F. (dir.) (2015b). Tecnicaturas y diplomaturas informacionales. Proyecto académico 2016-2020, Informe final, UNPAZ, UNSAM, UNVM. Recuperado de http://www.tecnicaturas.vnct1014.avnam.net/proyecto

Peirone, F. (2015c). Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI. *Le Monde Diplomatique* y la *Universidad Pedagógica*. Edición Especial Hacia dónde va la educación, 21 de febrero de 2015. Recuperado de https://bit.ly/3yd0kTP

Peirone, F. (coord.) (2016a). El saber juvenil y sus aplicaciones en el campo educativo. [Informe de investigación]. Programa de Saber Juvenil Aplicado, UNSAM.

Peirone, F. (2016b). El psicoanálisis en la era de la hiperconectividad. Entrevista a Ricardo Seldes. *Página/12*, 27 de octubre. Recuperado de http://bit.ly/2eGjE2U

Peirone, F. (2019). Tecnoviolencia y violencia remota en la comunicación política actual. Seminario Historia social y política de América latina, a cargo de Dr. Waldo Ansaldi, Dra. Verónica Giordano, dictado en 2018 en el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://bit.ly/3yaayUT

Peirone, F. (2022). Emergencia, desarrollo y transversalidad de los saberes tecnosociales. El caso Arbusta, una empresa de servicios informáticos con empleados provenientes de los sectores populares de la Región Metropolitana de Buenos Aires (2019-2020) [tesis de doctorado en Estudios Sociales de América Latina]. Universidad Nacional de Córdoba.

Peirone, F. (2023). Fuentes de socialización no-institucionales, o la otredad del sistema educativo. [Ponencia]. *XV Jornadas de Sociología*, UBA; reformulada para el Ciclo de Conversaciones entre la Educación y la Inteligencia Artificial, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de https://shorturl.at/AkUiQ

Peirone, F. (2024a). *El fin de la escritura. Efectos políticos y culturales de la sociedad poslogo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Peirone, F. (2024b). La (tecno)socialidad y la (tecno)sociabilidad, como problemas de la investigación sociológica., *Hipertextos*, *12*(22).

Peirone, F. (2024c). El difícil diálogo entre las ciencias exactas y las ciencias sociales en torno a la inteligencia artificial [Ponencia]. *International Workshop on Public Policies and Artificial Intelligence: confronting new realities and challenges*. 15 de noviembre. Recuperado de https://shorturl.at/AnCS9

Peirone, F.; Bordignon, F.; Daza, D.; Di Prospero, C. y Dughera, L. (2020). Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ - UNSAM. *Revista Propuesta Educativa*, *29*(53), 9-24. Recuperado de https://bit.ly/3vNh8iO

PNUD (2009). *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Puiggros, A. y Gagliano, R. (dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos después del ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.

Rodríguez, P. M. (2019). *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires: Cactus.

Ruocco, J. (2023). *¿La democracia en peligro? Cómo los memes y otros discursos marginales de internet se apropiaron del debate público*. Buenos Aires: Paidós.

Ruocco, J. (2025). Soberanía cognitiva: una introducción a la autonomía psíquica. *Revista digital 421*. Recuperado de https://www.cuatroveintiuno.com/soberania-cognitiva-introduccion-autonomia-psiquica/

Saura, G.; Lima P. y Arguelho, M. (2024). Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. *Journal of Supranational Policies of Education*, (20), 11-30.

Sadin, E. (2022) *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, E. (ed.) (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de https://bit.ly/2Omp8jj

Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2024). *Yo me lo merezco. De la vieja hipocresía a los nuevos cinismos*. Buenos Aires: Taurus.

Thomas, H. y Buch, A. (coords.) (2013). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Thomas, H. (2015). Estrategias de desarrollo [Charla]. Ciclo de charlas Innovar para incluir. Tecnópolis, Buenos Aires, Red de Tecnología para la inclusión social. Recuperado de https://youtu.be/Bn15Gp_o1fg

Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Books.

Urresti, M. (septiembre de 1998). El malestar de una cultura. *El ojo furioso*, (5).

Urresti, M. (comp.) (2024). *Polinizadores digitales. Tácticas, cooperación y agencia en el mundo de las redes*. Buenos Aires: Dedalus.

Villasmil Espinoza, J. (2022). Multiversos y metaversos en la presente realidad global. *Multiverso Journal*, *2*(2), 4-6. Recuperado de https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2022.2.0

Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

Relaciones intergeneracionales y tecnologías digitales

Rocío Wegman

Introducción

La vida cotidiana de los preadolescentes transcurre hoy en un entorno profundamente atravesado por tecnologías digitales (TD), cuyas lógicas se entrelazan con las prácticas familiares y los vínculos intergeneracionales desde edades cada vez más tempranas. En este escenario, la socialización primaria (Berger y Luckmann, 2001) y las relaciones intergeneracionales ya no pueden pensarse al margen del uso de estos dispositivos ni de las tensiones allí presentes.

Para indagar en esta relación, trabajamos con grupos focales y entrevistas realizadas en Buenos Aires durante el año 2024 a preadolescentes de, en su mayoría, entre 11 y 13 años, además de madres y padres con hijos de la misma edad. Partimos de la base de que, tal como plantea Bernstein (1998), es en el seno del sistema de roles de la familia" donde los individuos "llegan a aprender sus roles sociales a través del proceso de comunicación" (1998: 151). Con esta premisa, nos proponemos prestar especial atención a los códigos comunicacionales presentes en los hogares, entendidos no solo como las formas de lenguaje y estructuras lingüísticas utilizadas para comunicarse, sino también como los sistemas de significados y normas que configuran las interacciones familiares. Aunque si bien, en términos de los autores, los chicos al momento de las entrevistas ya habían completado su socialización primaria, a partir de sus relatos es posible pensar, en clave metodológica, que los códigos comunicacionales narrados y adquiridos por los chicos recuperan lo aprendido durante esa etapa; hoy ya extendido a la socialización secundaria.

De esta forma llegamos a representarnos el proceso de socialización, mediado por los esquemas interpretativos legados por la familia y, hoy más que nunca, mediado por un aprendizaje específico del uso de la tecnología, donde los chicos incorporan saberes y operatorias a partir de las cuales "trasladan su lógica operativa al mundo de la vida en general" (Peirone, Dughera y Bordignon, 2019: 275). Aquí, la esfera digital aparece como un entorno en donde los chicos socializan entre ellos sin la mediación de los adultos, y al hacerlo, incorporan saberes tecnosociales y discursos cuyo origen la mayoría de los adultos desconoce.

Asimismo, en el presente artículo, cuyo objetivo es exponer los primeros avances propios del capítulo de un libro colectivo en proceso de elaboración, nos proponemos explorar las relaciones entre padres. madres y preadolescentes con respecto a la tecnología. Para ello consideraremos los usos que ellos hacen tanto de forma compartida como diferencial, las percepciones de uso y las consecuentes estrategias de limitación y negociación. En este sentido, comenzaremos con el análisis de los usos de la tecnología tanto en los chicos como en los padres, para luego profundizar en las distintas estrategias de estímulo, límites y comunicación que tienen lugar en los hogares en lo que refiere a tecnologías digitales.

Los chicos

Al preguntar a los chicos entrevistados sobre los principales usos que hacen de la tecnología, destacó su carácter naturalizado e integrado en su vida cotidiana. Esta naturalización del uso de la tecnología se manifiesta de diversas maneras. En primer lugar, aparece como una actividad más dentro de su rutina diaria, junto con otras acciones que realizan durante el día. Un ejemplo de esto es el relato de un chico de 8 años: "Voy a jugar al parque. Voy a desayunar. Voy a hacer algo que me divierta. Agarro el celular. O con la compu. O la Play".

A menudo, sin embargo, este uso de la tecnología no se presenta como una actividad central desarrollada durante un tiempo prolongado, sino como algo más imperceptible, en momentos cortos, y que muchas veces no es reconocido por los chicos como uso de tecnología en sí mismo. Ejemplos de esto se pueden ver en los casos de dos entrevistadas de 12 años. La primera, en relación con el uso del celular por la noche, comentó: "Y a la noche no lo uso nunca. Porque es como que... Ni siquiera antes de irme a dormir, pongo la alarma y ya está". En este sentido, la segunda, haciendo alusión al uso del celular durante el recreo, afirmó: "Pero no es como que lo use, como que voy a usar el celu. Es como que pongo música". Aquí podemos ver cómo el hecho de utilizar el celular para poner una alarma en el primer caso, o escuchar música en el segundo, no es considerado como uso del celular. Esta naturalización está vinculada a usos puntuales que se dan simultáneamente con la realización de otras actividades, las cuales no son percibidas como uso de tecnología. Algo similar ocurre con WhatsApp, medio de comunicación que algunos de los entrevistados encuentran tan incorporado en su vida cotidiana que, en ocasiones, no lo mencionan como uso de la tecnología, como es el caso de una joven de 13 años: "Aplicaciones para las que más uso, por ejemplo, en el celular, TikTok e Instagram… sacando WhatsApp".

Sumado a eso, se destaca que para los preadolescentes entrevistados los distintos usos de la tecnología no aparecen como actividades aisladas, sino como entrelazados con otros usos tecnológicos y con la vida cotidiana. Un ejemplo de esto se da en relación con la música. Un entrevistado comentó que la música que escucha la obtiene de los juegos, mientras que otro nos contó que encuentra canciones que le gustan a través de las redes sociales: "Más de la mitad de mis favoritas son por TikTok y cosas así, que están buenas" (M - 13 años). Asimismo, los intereses que los chicos tienen en su vida cotidiana, fuera de la tecnología, se vinculan con su uso. Un ejemplo de esto es el caso de los varones, para quienes el fútbol es un interés predominante. Este interés se expresa tanto en actividades vinculadas al juego (tanto digitales, como el FIFA, como en clubes o partidos con sus amigos) como en el consumo de contenido relacionado (YouTube, TikTok, Instagram). Lo mismo ocurre en términos comunicacionales, donde las conversaciones virtuales y presenciales conviven dentro de los mismos vínculos, o el medio virtual se utiliza para organizar o coordinar encuentros presenciales.

En este sentido, es posible observar cómo la temprana incorporación de la tecnología, experimentada por los chicos en articulación con la creciente presencia de esta en su entorno, cobra un lugar fundamental en su socialización. Así, el uso de la tecnología se encuentra fuertemente integrado a su cotidianidad, entrelazado con sus vínculos, intereses y actividades diarias, y, de este modo, tiende a ser experimentado con naturalidad.

Los padres

En las entrevistas realizadas a los padres, lo que resalta en primer lugar con relación al uso de tecnología es una gran diferencia con los chicos: mientras, como fue mencionado, estos últimos tienen su uso mayormente naturalizado, los adultos expresaron tensiones, juicios y contradicciones al respecto. Se trata de una postura tensionada, en donde los padres tienden a reconocer como preciso, pero también como perjudicial el uso de la tecnología. Estas tensiones, además, tienen lugar en dos dimensiones: respecto al propio uso de la tecnología y respecto al uso de los chicos.

Esta doble tensión está basada en el hecho de que los juicios negativos que la mayoría de los adultos entrevistados mostraron frente al uso de la tecnología no parecían operar solo para sus hijos, sino también para ellos mismos: "Yo ya lo vivo como un problema de ellos y mío también". En las entrevistas, como es en el caso de una de las madres, sucedía con frecuencia que algunos de los padres, a la vez que se distanciaba del uso excesivo de los hijos, reconocían ese problema como propio: "Yo veo ahí algo como re enfermizo, como de que no podés despertarte y no mirar el celu, que a mí también me pasa, por supuesto". Esta preocupación, además, se tensiona con otro factor repetido durante las entrevistas: la sensación de que deberían utilizar la tecnología para ciertos aspectos en mayor medida: "Y por momentos me planteo para mí misma, ¿tengo que saber manejar mejor el Instagram para las redes del observatorio? Y qué sé yo".

Este uso de la tecnología de los padres y las tensiones que tiene lugar para con ellos mismos, indefectiblemente influye a sus hijos. La manera en que los padres perciben que esto sucede es a través de

una "pérdida de autoridad". Por ejemplo, una madre comentó que "En una época era: 'a la cama no con celular' [...] y ahora ya eso se descontroló un poco. Porque el padre también lo hace, como que pasa que perdés autoridad", y además agregó: "En la escuela pasó una vez que tuvieron una jornada de ESI, y qué sé yo, y dibujaron, y como que lo que los pibes dicen es, ustedes nos retan a nosotros, pero ustedes están igual, como esa cosa. Y entonces un dibujo de la mamá mirando el celular y retando al hijo: 'dejá tu celular'. Hay algo de eso que es verdad".

Respecto al uso de tecnología por parte de los chicos, en una primera instancia se destacaron durante las entrevistas sentimientos de preocupación y desconcierto por parte de los padres. En primer lugar, comprenden este uso como excesivo y perciben que su regulación está fuera de su control. En este sentido, una de las madres entrevistadas afirmó: "Yo ahora lo que un poco me parece que ahí me superó, es que mi hijo al tener acceso al celular y al celular ser tan intuitivo [...] llega un momento que no podés controlar lo que están mirando". Aquí la entrevistada expresó por un lado el desacuerdo respecto a la cantidad de uso y, además, la preocupación por no saber qué es lo que sus hijos hacen.

Sin embargo, estas frustraciones expresadas y la preocupación por desconocer y no poder controlar el uso de la tecnología que hacen sus hijos se encuentra en tensión con el interés manifestado por todos los padres entrevistados por que los chicos sepan utilizar herramientas tecnológicas. Observamos que el motivo principal que sostiene esas creencias es la preocupación por la exclusión. Esto sucede en dos dimensiones; la primera está relacionada con el interés de los padres en que los chicos puedan desenvolverse en "el mundo que se viene". Esto es ejemplificado muy bien por una madre entrevistada, que afirmó: "el mundo que viene es tecnológico. Y yo quiero que tenga una relación con la tecnología, que por ahí yo pueda entender que yo no lo entienda".

La segunda dimensión central que tiene esta preocupación por la exclusión anteriormente mencionada refiere a la exclusión social de los chicos con relación al colegio y las amistades. En este sentido, por ejemplo, una de las madres mencionó: "con la Play era: si no tenés Play no quieren venir a tu casa". Sumado a ello, la misma entrevistada relató que en el colegio de uno de sus hijos "Había un compañero que no le dieron el celu hasta hace unos meses, y como que quedó medio relegado también". Además, muchos de los padres señalaron que sus hijos interactúan frecuentemente con sus amigos a través de la tecnología; incluso para algunos de ellos, como afirma otra de las madres, "su vida social pasa por la computadora". Esta cuestión social también fue mencionada en las entrevistas realizadas con los chicos, donde muchos de ellos comentaron que el deseo de comenzar a tener celular u otros aparatos tecnológicos fue movilizado por su entorno.

Usos compartidos y diferenciales

En el marco del contraste entre la naturalización por parte de los chicos del uso de la tecnológica con las desarrolladas tensiones expresadas por los padres, a lo que se le suma una diferencia de intereses y rutinas, son escasos los usos de la tecnología compartidos familiarmente que no estén vinculados con fines organizativos y de control, sino con el ocio o el entretenimiento.

En este punto nos propusimos, con el objetivo de pensar los usos compartidos, reflexionar qué entendemos por "compartir". Aunque la mayoría de los entrevistados negó realizar un uso de la tecnología "en familia", muchos de ellos describieron otras maneras de compartir. Un ejemplo de esto es el caso de una chica entrevistada de 13 años, quien afirmó recibir recomendaciones de sus padres a la hora de consumir contenido audiovisual: "yo como que veo series que están viendo mis papás, mis papás ven mucho en la tele, como que paso y veo y les preguntó". Otro ejemplo de ello es el caso de una de las madres, quien afirmó no ver contenido en simultáneo, pero sí conversar sobre el mismo: "No vemos cosas juntas. Con las chicas, por ejemplo, con las que más compartimos, Lucía me dice: 'mamá, tenés que ver esa serie' [...] La última vez miramos con Lucía *Gran hermano* [...] cada uno mira aparte y si queremos ver algo después para comentar". Otra madre entrevistada, por su parte, explicó que el consumo familiar es poco frecuente, pero sí que se comparten usos específicos entre distintos miembros de la familia "hay más como, suponete, yo veo un *reality* con uno de mis hijos que al otro tanto no le copa. El papá juega con ellos a la Play a veces, y por ahí alguna vez nos proponemos ver una peli los cuatro, pero tampoco es tan fácil". Por último, otra modalidad del compartir, también expresada la misma madre entrevistada, tiene que ver con la copresencia: "No es que nos sentábamos a ver ese *youtuber*, es que estaba en la casa eso".

Estos usos compartidos, pero a su vez fragmentados, conviven, sin embargo, con distancias generacionales. Algunas de ellas fueron mencionadas, relacionadas con una distancia de intereses entre los chicos y los padres; otras aparecieron referidas a los saberes tecnológicos ("mi mama tiene redes sociales, pero no las usa, o sea, no sabe cómo usarlas" [F - 12 años]) y los dispositivos presentes en el hogar y sus dinámicas ("en mi casa hay tres cuartos, bueno, una tele para cada cuarto, y después hay en la sala una" [F - 13 años]). Estas distancias, ya sea propias de intereses, saberes o dispositivos, son las que generan preocupaciones en los padres: "Y... pero hay momentos en que están todos... parece que cada uno estuviera en su mundo y yo digo, parece una pensión" (F), "Mi hijo es un enigma. No, no nos deja ver mucho qué ve" (M).

Negociación

Esta preocupación de los padres respecto al uso de tecnología de los chicos, articulada con las tensiones y contradicciones observadas, dan lugar a un abanico de diversos modos de negociación. Una de las maneras más claras en las que esto se manifiesta es a partir de la adquisición del primer celular por parte de los chicos, proceso que tiende a darse de forma temprana, pero gradual. Aunque algunos de los entrevistados afirmaron contar con celular desde los 4 o 6 años, la mayoría de ellos situaba este momento entre los 10 y 11 años, etapa vinculada con un momento de pasaje en donde, a su vez, empezaron a moverse solos por la calle: "Lo que más lo uso es para comunicarme con mis papás, por ejemplo, cuando voy a un lugar sola" (F - 12 años). Sin embargo, antes de tener celular propio, todos los chicos afirmaron tener un contacto previo con la tecnología, ya sea vinculado al uso de otros dispositivos como una tablet, al uso del celular de los padres o al uso compartido de dispositivos. En la mayoría de los casos, esto se enmarca

en una negociación entre los chicos y los padres, donde los chicos, motivados por su entorno, abogan por expandir el uso de la tecnología, y los padres ceden con resistencias.

Esta forma gradual, sin embargo, no solo se da en relación con la tenencia de dispositivos, sino también a lo que pueden hacer con el mismo. Con relación a esto, un padre entrevistado relata que a su hijo le permitieron utilizar "al principio solo WhatsApp" y después "hubo una historia que él quería Instagram, Instagram, Instagram, y no lo dejábamos, y cuando le abrí un día el celu, vi que tenía Instagram mucho antes de lo que al final le habíamos autorizado". Aquí, más allá de que el hijo ya contaba con celular propio, no le era permitido tener redes sociales. Esto fue modificado cuando él se las creó sin permiso, y, como afirma el padre entrevistado, "nos la ganó por cansancio".

Tecnología como estímulo

Por otra parte, la tecnología para los padres también funciona como herramienta de regulación o estímulo. Un ejemplo de esto último lo da uno de los padres entrevistados, quien durante la entrevista comentó: "Él tiene el celular más moderno y más caro de la familia porque se sacó un 7.56 en el Pelle y yo lo había estimulado de una manera muy chabacana: 'Si estudiás y te va bien, te compro un celular'". En este sentido, una madre entrevistada también compartió que "en base a esas responsabilidades en la casa son los permisos para la tecnología".

Por otra parte, una de las madres entrevistadas dio cuenta de un claro ejemplo de regulación vinculado con la tecnología, en donde "si estamos enojados por algo, se dice, bueno, listo, castigo, te quedaste sin el celular". Una experiencia similar relató una chica de 12 años, a quien le sacan el celular con frecuencia: "a mí, por todo, me dice dame el celular [...] y yo envidio a ellas porque pueden traer el teléfono todo el tiempo y a mí me lo sacan a cada rato y no me lo devuelven en dos semanas". Con relación a esto, los padres afirmaron que ese es el estímulo o el castigo que "funciona" con los chicos.

Limitaciones

En resumidas cuentas, son numerosos los móviles que llevan a los padres a permitir la adquisición de la tecnología por parte de los chicos, entre ellos: la preocupación por la inclusión y la independencia creciente de los chicos. Sin embargo, esto no anula la percepción de exceso y descontrol que tienen los padres sobre el uso de tecnología de los chicos. Estas dimensiones en tensión que derivan en una negociación permanente están fuertemente atravesadas por la limitación de ciertos usos de la tecnología.

Una de las áreas más repetidas a lo largo de las entrevistas en relación con la prohibición tiene que ver con el tiempo: momentos en donde el uso de la tecnología está prohibido. Esto sucede de forma frecuente a la hora de comer, como relata una madre entrevistada, quien afirmó: "En la mesa no hay celu, no tele, charlamos los cuatro". Otro momento de limitación que expresaron varios de los chicos entrevistados es antes de dormir. Este es el caso de un preadolescente de 11 años, quien

comentó que tiene permitido jugar a la Play hasta las 8 de la noche, o el de una chica de 12, a quien le sacan el celular si lo está usando pasadas las 11. En este sentido, uno de los entrevistados de 12 años afirmó: "A mí mi mamá me lo saca a veces a la noche porque ve esos videos que dicen: 'Si tu hijo usa el teléfono media hora antes de dormir después no se duerme'". Sumado a la limitación de ciertos momentos del día, también aparecieron límites respecto a la cantidad de tiempo de uso, como es en el caso de un padre entrevistado, quien sostuvo "los fines de semana o vacaciones es una hora después de comer y una hora a las 19 hs [...] pero esa hora me la van tironeando, y al final por ahí son hora y veinte". Del mismo modo, un chico de 12 comentó que le limitan el tiempo en redes: "Hay una aplicación que es para restringir algunas aplicaciones y me dejaban ver media hora de TikTok al día, media hora de YouTube y jugar una hora diaria a la Play".

Otro aspecto central de la limitación en muchos casos se da respecto a la figura del desconocido. Esto sucede con frecuencia en las redes sociales, frente a la posibilidad de interactuar con otros, donde muchos de los chicos solo tienen permitido tener sus cuentas privadas, sin interactuar con personas que no conozcan; por ejemplo una chica, quien nos comentó: "Tienen muy la regla... es una regla, pero eso es como más... me lo repiten muy desde chica, de no hablar con nadie que no conozca, estoy muy atenta con esas cosas, a eso y también tengo la regla de que me sigan en todas las cuentas, y además de eso, de tener la cuenta privada". Esto, además, apareció con fuerza respecto al juego y a los amigos virtuales. En este sentido, una de las madres afirmó: "Alguna vez, en la pandemia, me acuerdo que dije '¿con quién están jugando?', 'uno, que es un boludo de otro país', 'no, no, corten eso, chau', los retamos". Por otra parte, otra madre entrevistada afirmó que le permite a su hijo jugar con personas desconocidas, pero no trasladarlo a la presencialidad: "Mientras que nunca se le ocurra ir a encontrarse con ninguno o hacer una cosa así…".

También hay algunos usos de la tecnología particulares que los padres deciden no permitir. Por ejemplo, un chico de 8 años afirmó que a sus padres "a veces no les gusta que vea algunos videos". En este sentido, una de las madres entrevistadas comentó que no les permite a sus hijos publicar videos porque "vos no sabés quién está del otro lado", y afirmó que ella misma dejó de subir fotos de sus hijos. Otro ejemplo de prohibición de usos particulares lo da esta misma entrevistada en relación con la música, quien comentó: "Tomamos la decisión que no la dejamos escuchar. [...] por el tema de las letras que son muy fuertes".

Estrategias de regulación y códigos comunicacionales

Finalmente, sumado a cuáles son las preocupaciones y las limitaciones que los padres tienen y ejercen sobre el uso de tecnología de los chicos, es importante detenernos en sus distintas estrategias y códigos comunicacionales. Una primera diferencia aquí, retomando la diferenciación de código abierto y código cerrado de Bernstein (1988), se presenta entre aquellos adultos que ven peligroso para los preadolescentes el avance de la tecnología, y aquellos que se posicionan en una perspectiva acrítica a ella, dejando a los chicos enfrentarse a ella por su cuenta. Asimismo, dentro del primer grupo mencionado;

aquellos que perciben al uso de la tecnología por parte de los chicos con preocupación, es posible realizar una división interna. Mientras algunos padres prohíben ciertos usos de la tecnología: "no la dejamos escuchar" u optan por la utilización de una limitación que opera dentro de los dispositivos, como el Family Link o recursos de bloqueo, otros de los chicos entrevistados relatan una experiencia de diálogo. Estos son los casos de dos chicas de 12 años, quienes compartieron: "Yo capaz veo con mi mamá [...] y capaz me dicen che no veas esto porque, no es que te trauma pero tipo te pega fuerte, y es como okey, hasta ahí", "a mí me encanta contar la peli que estoy viendo, la serie que estoy viendo y me ha pasado que me han dicho, che, esto la verdad no, o lo podemos ver juntas [...] o sea, me ha pasado que a veces veía cosas… 'no, eso no, *te explico por qué no*'". Aquí observamos una diferencia sustancial: en un caso, la limitación es de palabra y abre la posibilidad de negociaciones y modificaciones, es decir, una apertura al diálogo que considera e involucra al preadolescente en la conversación. En el otro caso, se trata de una limitación puesta por los padres, pero que opera dentro del dispositivo tecnológico, ajena a controversias, discusiones o aperturas. En este sentido, es notorio cómo estas formas de regulación que se dan ante el ingreso de las TD en la vida cotidiana se diferencian entre los hogares y luego intervienen en la forma en la que los chicos se relacionan con el uso de las TD.

Conclusión

La utilización de tecnologías digitales por parte de los niños y niñas a edades cada vez más tempranas fue señalada como un motivo de preocupación por todos los adultos entrevistados. Estos manifestaron dificultades para gestionar el uso de dichas tecnologías, enfrentando tensiones entre su inevitabilidad, sus beneficios y sus riesgos. En este contexto, nos encontramos ante un proceso de socialización primaria atravesado por contradicciones: si bien es en el seno familiar donde los chicos comienzan a incorporar los primeros esquemas y aprendizajes que guían su vínculo con la tecnología, a diferencia de lo que ocurría en etapas previas, el uso temprano de dispositivos tecnológicos por parte de los chicos implica que el proceso de socialización primaria no antecede al contacto con las TD, sino que se desarrolla en interacción con ellas. En este sentido, frente a un uso de TD que muchas veces no es mediado por un adulto, los chicos socializan entre ellos en la esfera digital. Esto da lugar a un proceso de socialización primaria tensionado, en donde los códigos comunicacionales del hogar influyen en la forma en que los niños se aproximan a la tecnología, al tiempo que la presencia cotidiana de esta –tanto en la vida de los chicos como en la de los adultos– afecta el vínculo entre ambos.

En este sentido, para comprender las nuevas formas de socialización –particularmente en lo que refiere a la socialización primaria, un proceso frecuentemente desatendido por las ciencias sociales debido a la dificultad de acceso a este grupo etario–, resulta clave estudiar a los agentes socializadores emergentes. Sin embargo, no basta con abordar por separado a las familias y a las tecnologías digitales como entidades aisladas; por el contrario, es necesario un enfoque articulado que permita comprender el proceso de socialización en toda su complejidad, haciendo visibles las tensiones que lo atraviesan. En este marco, adquieren especial relevancia las pautas comunicacionales propias de las familias, en tanto

espacio donde pueden observarse los puntos de encuentro y de fricción en torno a los usos de las tecnologías digitales, así como la heterogeneidad entre las familias.

Asimismo, subrayamos la productividad teórica de articular el estudio de estas pautas comunicacionales en vínculo con la incorporación de operatorias propias de lo tecnológico adquiridas en entornos ajenos a lo familiar. Entendemos que visibilizar cómo los chicos negocian, adaptan o reconfiguran los aprendizajes provenientes del hogar en relación con las experiencias tecnológicas que transitan fuera de él permite complejizar la comprensión de la socialización en contextos contemporáneos. Por ello, esperamos que el presente abordaje exploratorio contribuya a abrir nuevas preguntas de investigación que permitan ampliar y profundizar en las formas de socialización en un nuevo contexto.

Referencias bibliográficas

Berger, P. y Luckmann, T. (1986) *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II* (vol. 2). Madrid: Ediciones Akal.

Peirone, F.; Dughera, L. y Bordignon, F. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En S. Finquelievich et al, *El futuro ya no es lo que era*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas Gino Germani.

Las tecnologías digitales entre la rutina y los micromomentos

*Nicolás Medina**

"¡Todo el día *usando* el celular!", "¡Todo el día *jugando* con la computadora!", "¡Todo el día *viendo* series o videos!". ¿Qué chico no lo ha escuchado alguna vez? El reproche señala con preocupación el tiempo que los niños y preadolescentes utilizan las tecnologías digitales (TD). Sin embargo, más allá de su observación cotidiana, en nuestro país las Encuestas Nacionales de Uso del Tiempo (ENUT) no proporcionan datos sobre cómo los niños y niñas menores de 14 años distribuyen su tiempo entre el uso de TD y actividades diarias como asistir a la escuela o al club.

Por lo tanto, lejos del "cuánto" –sensible a perderse en los "demasiado" y los "poco"–, nos centraremos en comprender qué significa para el propio chico/a esa vaga categoría que es el "uso". Para ello, nos enfocaremos en una de las dimensiones del uso: la percepción del tiempo. Anclada en las actividades rutinarias, esta percepción permite indagar en cómo se configura cotidianamente la subjetividad en relación con las tecnologías digitales. A lo largo del trabajo, habremos de explorar algunas tensiones y paradojas que atraviesan este vínculo, en particular en torno a la cadencia, la duración y la naturalización del tiempo de uso.

* EIDAES/UNSAM.

La estructura del tiempo y el tiempo estructurado

Comencemos por una observación *grosso modo*. La temporalidad de los chicos y chicas actuales no varió *estructuralmente* respecto a la de sus padres/madres o abuelos/as. En su mayor parte, sus actividades transcurren entre las obligaciones escolares (en jornada simple o doble), las extracurriculares y el tiempo en casa, ya sea propia, de amigos o familiares. Asimismo, la temporalidad escolar tampoco experimentó muchos cambios; como todos sabemos, estas actividades tienen su propia duración cronometrada: el horario de clase, los recreos, el almuerzo y la salida del colegio que, salvando pequeñas modificaciones en la duración de la hora de clase, aún conservan su extensión tradicional: "hasta que toque el timbre".

Sus rutinas, en este sentido, están nítidamente delimitadas por los ritmos institucionales y extracurriculares. Desde este punto de vista, podemos decir que el tiempo se caracteriza por ser circular, repetitivo, por lo tanto predecible y poco flexible (la posibilidad de no asistir al colegio está acotada). Son quizás los eventos sociales como los cumpleaños y las "juntadas" o las competencias deportivas las que suponen cierta sinuosidad en la rutina, pero en poco o nada difieren de las generaciones precedentes.

Si en algo los chicos y chicas de hoy percibieron trastocada su temporalidad, se debió a aquella irrupción en la rutina que fue la pandemia de COVID-19. Sin dudas, los tiempos pandémicos representaron una desestructuración de los ritmos y una mayor apertura al uso de TD, tanto dedicadas "al ocio" como a los quehaceres escolares, que debieron de adaptarse a una nueva modalidad. Valentín (13), participante del grupo focal en un colegio de Núñez, mencionó que "Durante la pandemia pasaba 12 horas por día, pero ahora ya no". Queda claro que ese "ahora ya no" se implica en la vuelta a la presencialidad; pero también, el "ahora ya no" tiene que ver –como casi todos los chicos lo señalaron–, "ahora", que pasé del primario al secundario, y aumentan las exigencias: "Era federada, jugaba partidos y tenía torneo en Ferro –cuenta Martina (13)–, pero tuve que dejar porque empezaron a mandar muchos trabajos prácticos". O como también nos dijo Mariano (13): "En mi primaria no me ponían tarea, ni me mandaban a hacer pruebas; llegué acá y había mil pruebas en una semana".

Hasta acá, entonces, una breve nota sobre el modo en que suceden las actividades rutinarias de los chicos. Este será nuestro telón de fondo siempre que habremos de analizar sus usos tecnológicos. En lo que sigue, nuestro interés habrá de ceñirse al grueso de la rutina que transcurre durante la semana en el colegio, el hogar y las actividades extracurriculares.

El tiempo de la rutina escolar

Pasar del colegio primario al secundario supone atender a más materias, en algunos casos cursar más horas y, en consecuencia, resolver una mayor cantidad de tareas y evaluaciones que también se vuelven más complejas. Así, la gestión del tiempo es central para estos chicos/as que, a la carga normal del colegio le suman entrenamientos deportivos o actividades artísticas: "Yo me quedo después de cenar y voy a dormir" –contó Fermín (13) de un colegio de Núñez, que entrena un deporte federado tres veces

por semana–. Por su parte, Micaela (13) explicó su estrategia, diferente a la de quedarse hasta tarde: "Hago todas las tareas en un día y después ya me queda libre". En ambos casos, las tareas estructuran sus rutinas, teniendo que sobrecargar sus días o extender sus noches.

Teniendo esto en cuenta, no sorprende que la rutina escolar también estructure el tiempo dedicado al uso de la tecnología. Veamos un ejemplo que articula varias dimensiones del uso. Joaquín (13) va al colegio al turno mañana hasta las 14; por la tarde asiste a los talleres del colegio o le toca ir a gimnasia; luego, cuando sale del colegio va al club donde juega al básquet tres veces por semana. En este marco, en el tiempo que tiene libre, a Joaquín le gusta jugar a la PlayStation con amigos. Sin embargo, nos cuenta: "casi no juego porque todos tenemos horarios muy distintos por el tema de los talleres".

Si señalamos los efectos de la rutina sobre la temporalidad, lo hacemos para mostrar la línea de fondo sobre la que transcurre su vida cotidiana. Como vimos en el caso de Joaquín, esto dificulta la posibilidad de conectarse para jugar con amigos. De ninguna manera esto quiere decir que *no haya tiempo* de juego, solo que los tiempos están condicionados y emergen en esos contextos específicos. Ahora bien, es en esto que un estudio sobre el uso del tiempo en la infancia y preadolescencia debe atender a las diferentes formas de atravesar la institución escolar. Esto abre un sinnúmero de trayectorias posibles en las que varía el uso según el resultado de la disputa por el tiempo libre entre un mayor número de actividades escolares, deportivas y el uso del celular, computadora, consolas, etc.

Sabemos, por otra parte, que el uso del celular y las TD son tan atrapantes para usarlos por períodos de tiempo extensos, como también para usos esporádicos y fugaces como un mensaje, un audio, una foto, un *like*; en suma, para *actualizarse* de manera simultánea a la realización de otras actividades. Es en esto que los dispositivos de las TD tienen grandes influencias en la percepción de la temporalidad: el aburrimiento sin precedentes –hoy ya transversal a las generaciones integradas a los dispositivos tecnológicos–, pero también, los usos de aplicaciones como los calendarios digitales, alarmas y recordatorios; incluso, la digitalización de los álbumes de fotos en "galerías", nueva forma de conservar el tiempo y de presentarlas en redes sociales en sus diferentes temporalidades (estados e historias, *shorts* y *reels* o publicaciones) forman parte de una multiplicidad de usos que resignifican la percepción del tiempo. Son estos múltiples registros temporales de uso los que habremos de explorar, siempre ciñéndonos a los niños/as como población objetivo.

"Micromomentos": el uso de TD en los intersticios

En una de nuestras entrevistas de un colegio de Belgrano, surgió esta categoría que supo captar con precisión una serie de momentos cotidianos en los que el uso de TD aparece esporádicamente. En dicha entrevista, Josefina (14) reflexionó que al desinstalar algunas aplicaciones que ella solía usar mucho, "Te das cuenta de los *micromomentos* en los que lo usás". En su narración, ella identifica uno de esos micromomentos: "capaz estoy entrando a mi casa y ya abrí el celular, y ni siquiera dejé la mochila, nada". También, nos cuenta: "20 minutos [de uso] fue porque estaba *esperando* el colectivo". Podemos sumar otros casos, como el de Pedro (8), que entre despertarse e ir al colegio, además de prepararse y

desayunar, aprovecha para poder jugar un rato; o como Boris (12), que nos cuenta que antes de dormir, "me ponía a hablar con amigos" o también que "jugaba a la PlayStation antes de comer".

Del mismo modo, algunas chicas del colegio de Belgrano conversaron en torno a que, frente a ninguna otra posibilidad de entretenerse o pasar el tiempo, recurren a "juegos que no necesitan internet, que los tengo por las dudas". En sus casos, algo interesante sucede con que los juegos que se descargan en el celular funcionan como un seguro a partir del cual hay que atravesar varias instancias antes de usarlos; en palabras de otra chica: "Si estoy sola esperando o no tengo nada para hacer, si no estoy escuchando música, es como la última opción".

Por su parte, en su entrevista individual, Josefina considera preocupante que esto suceda en alguien de su edad. Si bien fue infrecuente esta preocupación en los/as chicos/as que fueron entrevistados, su reflexión se debate con la cuestión de aburrirse, tema transversal a todos ellos: "¿Por qué a los 5 minutos ya estoy con el celular? Digo, ¿no podés lidiar con el aburrimiento? Me cuesta mucho aprender a lidiar con él y no intentar tener siempre encima el celular". El estar-entretenido como modo de evitar el no-estar-aburrido, es un sentimiento complejo: antes que pensar linealmente el aburrimiento como resultado de no estar entretenido, es, por el contrario, la siempre disponible capacidad de interpelación del celular que el no-usarlo resultaría aburrido. En otras palabras, si uno tiene que "aprender a lidiar" con el aburrimiento es porque hoy, aburrirse, es una elección sacrificada contra la propia voluntad. Inclusive, muchas veces no es porque su uso sea entretenido, sino porque es menos aburrido que no usarlo en esos momentos en que no se podría hacer otra cosa.

En este sentido, Boris (12) nos contó acerca del uso del celular dentro de las aulas, situación en la que su uso se encuentra prohibido. Según Boris, es cuando "la profesora está en cualquiera" que sus compañeros aprovechan para usar el celular. Al profundizar en esa experiencia, el uso del celular aparece vinculado con la importancia que le dan sus compañeros a la escuela; en concreto, esta importancia se traduce en que "depende de la materia; si estoy con la maestra principal, que es la que más evalúa tu boletín, no lo voy a usar". Así, a la compleja relación aburrimiento-entretenimiento, se le suma un eje *táctico* en donde más allá de que no deba usarse, existen situaciones y formas (como el celular horizontal detrás de la cartuchera, o por debajo de la mesa) en que, aprovechando que sus docentes no les prestan o les llaman la atención, se redefine la posibilidad de uso.

Por supuesto, existen muchos más usos en los intersticios que, vinculados con las pausas, no están ligados al aburrimiento. En los recreos, los chicos/as nos han contado que escuchan música o juegan con el celular, al igual que cuando tienen alguna *hora libre* de clase o tiempo de espera por algún motivo. En estos casos, el uso del celular *acompaña* otro entretenimiento, analógico, como conversar con música de fondo, compartir y cantar con amigos/as la música que se escucha o poner al tanto a los demás acerca del juego en el que están incursionando. Lo mismo podría decirse de los usos intersticiales en el hogar, donde el celular participa en la comensalidad doméstica, musicaliza el aseo o se extiende incluso a momentos como ir al baño o lavarse los dientes.

La percepción del tiempo entre la velocidad y su naturalización

Además del eje situado del uso de TD como puede ser en relación con la percepción de aburrimiento, otro tema importante fue la valorización que realizaron los chicos/as sobre la cadencia de los usos y de las propias aplicaciones. Ya sea en física o en sociología, no debemos olvidar que la velocidad y la aceleración son fenómenos relacionales que dependen del punto de vista del observador, que compara un fenómeno A como más rápido o lento que un fenómeno B. Así, como mencionamos al comienzo, esto debe entenderse en el marco de referencia de la rutina semanal que transcurre en el colegio entre clases y tareas y que convive con las actividades extracurriculares de los chicos, acompasadas a su propio ritmo. Esta temporalidad escolar, como señalamos, puede resultar extensa y demandar gran parte del tiempo del día y se diferencia de la cadencia propia de los dispositivos tecnológicos característicos por su economía de movimientos y conexiones rápidas.

En nuestro caso, cuando indagamos en este contraste señalado por los chicos, la tecnología permitía, paradójicamente, tanto distender el tiempo como acelerarlo. Pongamos por caso lo dicho por una chica en un grupo focal del colegio de Belgrano: "Me pasa mucho que llego a mi casa muy, muy cansada y me tiro una hora con el celular y ahí ya sigo mi día; pero media hora o una hora necesito hablar con amigas, o estar ahí tranquila acostada". Como señalamos, es en el contraste entre dos temporalidades (colegio y celular) que se expresa la percepción del tiempo (cansancio/relajamiento). De este modo, frente a aquella sensación de que el tiempo se acelera por el cambio tecnológico, el uso del celular se vincula al descanso y la recuperación de energía. Esta paradójica percepción del tiempo es un producto singular de la subjetividad que las jóvenes generaciones desarrollaron con un uso temprano de las tecnologías digitales. Se trata de la percepción de un observador que naturaliza el uso; sin embargo, otro observador –quizás un padre o docente– podría destacar en ese mismo uso un aspecto vertiginoso y agotador.

Sin embargo, esta lectura dista mucho de ser uniforme o según una división generacional tajante. Por un lado, los adultos son cada vez menos ajenos a participar en redes sociales y a usar cotidianamente internet. Por otro lado, los chicos y chicas, a medida que crecen, también reflexionan acerca de sus usos tecnológicos. En su entrevista, Josefina (14) criticó el gesto automático de agarrar el celular y expresó: "por ejemplo, con TikTok, es como que pasa el tiempo y listo; es como que muchas veces no sentís una emoción cuando estás viendo las cosas". Esta idea señala los efectos negativos del uso de plataformas de contenidos breves y frenéticos, a la vez que convive –y de hecho "explica"– la paradoja del uso del celular en tiempo de ocio para "desconectar" o relajarse. Sería entonces ese *efecto anestésico*, a partir del cual "no sentís una emoción", el que describe, de manera crítica, esta percepción del tiempo como una paradoja: descansar a través de un consumo de alta velocidad.

Miniaturización de los contenidos y nuevos géneros no tan cortos

Al analizar los efectos de los dispositivos y aplicaciones, entrevimos que sus diseños no son inocentes. Por el contrario, sus interfaces, formatos y programaciones algorítmicas operan como extensión de nuestros gustos e intereses: una refinada y compleja curaduría estadística que se esfuerza por reflejar

y proponer los contenidos. Esta proyección prerreflexiva de nuestra subjetividad sucede *instantáneamente* al abrir la aplicación y se encuentra lista para su uso *inmediato*.

En sus testimonios, por supuesto que detrás de la idea de usar aplicaciones y redes sociales aparece la experiencia audiovisual acotada y editada en pequeños trozos de video concatenados para cada escena. Sin embargo, el actual triunfo de la "cultura snack" –siguiendo la fórmula de Scolari (2020)– convive incluso entre las jóvenes generaciones (también un tanto paradójicamente), con algunos formatos extensos de la televisión y con nuevos géneros comunicativos que tampoco son cortos. Así pues, además de aquella percepción del tiempo paradójico en torno a la velocidad y el relajamiento, encontramos otra tensión en la duración de los contenidos.

Así, por un lado, contamos la emergencia de comunicaciones breves y de cadencia acelerada. Es sabido que actualmente pueden efectuarse múltiples conversaciones simultáneas vía diferentes aplicaciones como Instagram o WhatsApp –escuchando audios a velocidades de x1.5 o x2 respecto de la velocidad original–, compartir links, fotos o videos con un solo botón, "pasar" incontables historias rápidamente con un solo toque, o ver *reels* de Tik Tok o de YouTube, que hacen pensar a las comunicaciones digitales como sinónimo de velocidad.

Ahora bien, por otro lado, la tendencia creciente a acortar los contenidos contrasta con el gusto por ver películas y series, partidos de fútbol o la participación en canales de *streaming*, que en los últimos años se volvieron masivos para todas las audiencias. Plataformas como Twitch, Kick y YouTube, entre otras, proponen otro tipo de duración (que supera la hora) y, al igual que los partidos de fútbol –pero a diferencia de las películas–, se desarrollan en tiempo real, sin cortes ni edición, más allá del diseño de la interfaz o la música de fondo. En este sentido, nuestros entrevistados/as señalaron que eran usuarios/as de algunas "radios" y "programas" –como *Tarde de Tertulia* o *Gelatina*– que se transmiten en las plataformas.

De todos modos, esta tensión polar entre las duraciones también debe ser matizada: en un grupo focal de un colegio de Cuartel V en Moreno, al preguntarles a los chicos si veían transmisiones en vivo sobre aquellos juegos que les gustan, nos dijeron, como expresó Bruno (12): "No, me aburre. Depende. Me gustan más los resubidos, porque hacen de una transmisión de seis horas –entre todo el relleno y los cortes–, editando esas seis horas se transforman en una, y me gusta más ver esa hora en vez de perder tiempo viendo las seis". Con esto, entrevemos que al recortar una transmisión de varias horas en muchos videos tematizados y de menor duración –para que pueda captar mayores audiencias y más específicas–, el modelo de negocio de estas plataformas alienta este tipo de consumo: fragmentado, breve, condensado, pero sobre todo, atractivo para un entretenimiento más focalizado, sin márgenes de aburrimiento, en el que todo lo relevante se sucede sin esperas.

En continuidad con esto último, Santino (12) comentó luego de su compañero: "Yo me pongo a ver los resúmenes de una película". Esta lógica, cercana al formato resubido de los *streams*, busca captar visitas resumiendo películas o series en sus escenas más significativas. Lo que quizás es más curioso de estos videos es que quienes los producen no tienen necesariamente la intención de persuadir al

espectador para que vea las película, sino de continuar viendo más recortes de sus propios resúmenes que el algoritmo habrá de sugerir. En suma, el objetivo es ganar con la edición los segundos que sean necesarios para captar a la audiencia que, como explicó Bruno, "no quiero perder tiempo"; y esto vale tanto para aquellos que no vieron la película como para los que disfrutan de volver a ver los fragmentos de escenas de sus películas preferidas.

Sin duda, lo que está de fondo es aquello sobre lo que reflexiona Josefina al comentar los videos que le comparten los padres: "si es un video de cuarenta minutos, te aburrís. Es un tema, porque a lo desconocido es como que intentas apartarte. Y las redes sociales, aunque sean cosas desconocidas, son cosas de un minuto. Ahora, un video de curarenta…".

Tiempo acumulado: el celular como extensión de la memoria

El uso de las tecnologías digitales no solo influye en la percepción inmediata del tiempo, sino que, con su capacidad técnica de almacenamiento, también transforma la manera en que conservamos y recordamos nuestras experiencias. En este sentido, el celular no es solo un dispositivo de comunicación o entretenimiento, sino también –como Marshall McLuhan (1996) subtitulaba su gran obra– una de las "extensiones del ser humano".

A esta importante cualidad inherente al uso que hacemos del celular, hay que sumarle la insuperable convergencia de cuanto programa, aplicación o conexión existente requiera ser utilizada: la galería de fotos, la alarma, el calendario, las notas y las redes sociales se articulan como una extensión de la memoria, y su mediación promueve una apropiación del tiempo diferente a la analógica. A través de aplicaciones como Google Fotos, OneDrive o iCloud, los recuerdos quedan almacenados hasta nuevo aviso, generando un repositorio digital que sustituye los antiguos álbumes de fotos o diarios personales.

Esta externalización de la memoria conlleva nuevas formas de relación con el pasado: si antes la revisión de recuerdos requería una búsqueda intencional en archivos físicos, hoy las plataformas nos los presentan de diversas maneras: algunas veces de manera automática nos muestran lo que "un día como hoy hace tres años" estábamos haciendo; otras, el recordatorio proviene de historias o estados que comparten nuestros allegados en sus redes sociales; o sino, de manera manual –con dos *touches* y un *swipe* de pantalla–, en la propia galería de fotos.

Una pequeña digresión puede hacerse respecto de este funcionamiento. La galería del celular es directamente subsidiaria de la cámara de fotos y su sistema de almacenamiento. Amén de las diferencias (para nada desdeñables) en la calidad de la foto y espacio de almacenamiento (según la gama del celular), debemos mencionar que la convergencia de la cámara de fotos en el celular supuso masificar el registro fotográfico y vincularlo directamente con su uso comunicativo y cotidiano. A partir de esa diferencia cualitativa que es la integración de la cámara de fotos al celular, se produce un salto cuantitativo en la cantidad disponible de imágenes (¡y videos!) para registrar todo tipo de

momentos. Por supuesto, los chicos son grandes usuarios de estas funciones: por un lado, nos dijeron que entre ellos se sacan fotos para hacerse bromas (o "memes"); por otro lado, las fotos y videos son la materia prima de las publicaciones en redes sociales. Es la captura audiovisual de lo cotidiano.

Por su parte, el diseño sociotécnico de las aplicaciones que operan en base a fotos y videos no es inocente en la forma en que se aprehende la temporalidad: la inmediatez y fugacidad de ciertos contenidos contrasta con la permanencia de otros. Por ejemplo, en Snapchat los chicos y chicas comparten imágenes o videos que pueden ser abiertas una única vez (función que WhatsApp implementó no hace mucho) y que desaparecen después de ser vistas. En contraste, a partir de estas fotos fugaces, esta misma aplicación registra "la racha" –aquella figura temporal que los y las entrevistadas mencionaron "cuidar"–, y que implica una interacción prolongada en el tiempo, contabilizando los días de uso y, podríamos agregar, cuantificando el vínculo virtual con los demás.

Esta misma paradoja de uso prolongado con lógicas efímeras se presenta, aunque de forma diferente, en Instagram y TikTok, cuya interfaz del perfil admite publicar bajo temporalidades diversas: por un lado están las "historias" que desaparecen después de las 24 horas de haberse subido, por otro lado, las "publicaciones" que permanecen indefinidamente o hasta ser eliminadas. Así, las redes sociales abren la posibilidad de un juego en el que se reconfigura la manera en que los chicos y chicas *presentan su persona en la vida cotidiana (virtual)*. A la jerarquía (temporal) de las imágenes y videos publicados le sobreviene una pragmática del uso, una selección significativa de la fachada de sus perfiles. En este sentido, un caso interesante que fue mencionado en un grupo focal en el colegio de Belgrano, expresaba: "Yo cada año es como que restauro todo; es como arrepentirse de lo que subiste en el momento que ahí te re gustaba y después es como que cambian mis gustos, no me gusta esto, bueno, ya está". Al modelar la persona que se muestra –como señalaron al "borrar" aquellas fotos que "no le gustan"–, su biografía, temporalidad incorporada, está en constante transformación y reescritura de su memoria virtual. Esta compleja relación que los preadolescentes establecen con el mundo digital pone en evidencia, nuevamente, los difusos e inciertos umbrales de la temporalidad.

Notas para una conclusión

A lo largo del trabajo apuntalamos tres paradojas en torno a los usos y percepciones del tiempo. Nuestra principal constatación fue que el uso de las TD no produce un efecto uniforme sobre la percepción del tiempo, sino que se inscribe en diferentes modalidades que van desde lo acelerado hasta lo distendido o "anestésico". De igual modo, la duración de los contenidos no se ciñe a un formato temporal específico. Aquellos chicos que miran las películas resumidas también disfrutan viendo un partido de fútbol o aquellas chicas que utilizan TikTok también son grandes cinéfilas y/o les gusta leer. Las formas complejas en que estos formatos conviven reflejan la importancia de un estudio *situado* de estas temporalidades. Sería posible pensar para futuros trabajos una tipología de contextos de uso que registre las relaciones, formatos y contenidos en clave temporal.

De igual modo, comentamos que la tecnología no solo interviene en la percepción inmediata del tiempo, sino también en su acumulación y registro. Las configuraciones de aplicaciones y programas que permiten tanto conservar archivos como compartirlos para un único uso (como los audios, fotos o videos efímeros de WhatsApp) consolidan el reino audiovisual –que Urresti desarrolló en su artículo– y lo complejiza en un abanico de formatos temporales. La función de las TD como extensión de la memoria introduce nuevas formas de relación con el pasado, donde los recuerdos no solo se almacenan, sino que también se reescriben y resignifican a través de redes sociales, galerías digitales y repositorios multimedia. Esta transformación en la gestión y publicación del tiempo vivido resulta central para comprender la manera en que los chicos y chicas se apropian de estas funciones y construyen sus narrativas personales en la virtualidad. En este sentido, creemos –tal como Morales señaló en su artículo respecto de los videojuegos–, el uso de TD es una parte consustancial de su sociabilidad y ello solo puede indicar lo significativo que es su tiempo de uso.

Finalmente, tal como estamos comentando, creemos que este trabajo encuentra mayor alcance al ser leído complementariamente con los artículos del resto del equipo por cuanto se analizan los mismos usos y sujetos desde diferentes recortes y en relación con otros actores significativos y temáticas relevantes (los capítulos de Wegman, De Bernadis Claro y Peirone analizan las relaciones de uso con los padres y docentes). Esas lecturas intergeneracionales, cruzadas con las diferentes formas de percibir el tiempo, ponen de relieve la *naturalización* del uso de las tecnologías digitales y sus autovaloraciones. Además, permiten observar las disputas por ese tiempo de uso en las que intervienen diferentes imaginarios y modelos comunicativos.

Referencias bibliográficas

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*: *Las extensiones del ser humano.* Barcelona: Paidós.

Scolari, C. (2020) *Cultura snack: lo bueno, si breve.* Buenos Aires: La Marca Editora.

Socialización lúdica en tiempos de videojuegos

*Julián Morales**

Pensar la socialización de niños y niñas hoy exige detenerse en el juego. No porque sea algo nuevo, sino porque sigue siendo una de las actividades más centrales en la infancia, aunque haya cambiado profundamente su forma. En muchas lenguas, el juego está ligado a lo no serio –"es un juego, tranquilo, no te alteres", en español; "I'm just playing, take it easy", en inglés–, lo que refuerza su asociación con lo infantil. En la tradición china, la palabra *wan* también designa principalmente el juego de niños y niñas (Huizinga, 1935). Esta vinculación entre juego e infancia –inscripta en el lenguaje, y por lo tanto en nuestra forma de interpretar el mundo– sigue siendo clave para comprender cómo se sociabilizan hoy chicos y chicas.

Lejos de ser una actividad ingenua o irrelevante, el juego tiene un rol protagónico en la vida social. No solo entre los más chicos, sino también entre adultos. Basta pensar en el fútbol en nuestro país para advertir su potencia simbólica y afectiva. El historiador y teórico neerlandés Johan Huizinga, pionero en los estudios culturales del juego, subrayaba su valor como forma expresiva de lo social (Huizinga, 2007). En esa línea, el sociólogo y crítico literario francés Roger Caillois amplió su análisis mostrando cómo distintas culturas organizan sus juegos y qué valores encarnan en ellos (Caillois, 1986).

Ahora bien, también es cierto que la palabra "juego" se usa en registros muy distintos. A veces señala cuestiones serias –como en "lo que está en juego", o el término francés *enjeu*, habitual en la obra de Pierre Bourdieu–, lo que sugiere que no siempre se trata de una actividad "sin consecuencias".

* EIDAES.UNSAM.

Con estas tensiones en mente, proponemos algunas definiciones para ordenar el análisis. Antes de revisar las entrevistas, necesitamos precisar qué entendemos por juego y cómo lo vinculamos con los procesos actuales de socialización y sociabilidad lúdica

¿Qué es jugar?

Para Huizinga –definición que Roger Caillois nos comparte en su libro *Los juegos y los hombres* (1986)– el juego es una "*acción libre*" que el sujeto ejecuta como si no fuera parte de la vida cotidiana, pero aun así puede llegar a sumergirse por completo en ella. Esta parte de la definición nos resulta especialmente relevante, ya que es común escuchar la expresión "en la vida real" para referirse a lo que no forma parte de los videojuegos. Es así como incluso en la plataforma de *streaming* Twitch,[1] en un principio pensada y diseñada para la retransmisión de videojuegos, existe una categoría llamada "IRL", es decir, "*In Real Life*" –"en la vida real"–, separando así los videojuegos de la "vida real". Siguiendo con la definición de juego, el autor neerlandés continúa: "se ejecuta en un determinado tiempo y espacio que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que origina asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual" (Caillois, 1958: 28).

Y agrega que en ella no hay "ningún interés material" que la movilice (Caillois, 1958: 28).[2] Por lo tanto, un juego es una actividad reglada, que se da en un determinado tiempo y espacio y que los sujetos ejecutan con fines no materiales, es decir, que lo hacen con el fin de estimularse, ya sea porque resulta desafiante o porque resulta divertido, dependiendo del tipo de juego que se lleve a cabo.

Los juegos pueden ser actividades individuales o grupales, por lo general son más comunes aquellos que implican la presencia de dos o más jugadores. He aquí donde la *sociabilidad lúdica* entra en juego: con este concepto nos referimos a todas aquellas interacciones sociales significativas que estén mediadas por una actividad lúdica, es decir, tanto la acción de jugar como tal, así como las acciones que rodean el juego y los sistemas simbólicos que ello implica. Ampliamos esta definición al concepto de *socialización lúdica*, solamente que, en este caso, estamos hablando de interacciones que resultan formativas, constitutivas de la persona. En este caso, encontramos que la práctica lúdica de videojuegos se incorpora dentro de socialización primaria y secundaria: chicos y chicas juegan tanto con sus familiares como con sus amigos, y se insertan en la sociedad –internalizan normas y prácticas– a través de ellos (Berger y Luckmann, 1986).

Juegos, videojuegos y comunicación

Los juegos competitivos son sin dudas los más convocantes y famosos en lo que respecta a actividades lúdicas. Caillois (1958) le otorga a este tipo de contiendas el nombre de *agon*, haciendo uso de una de

1 Recuperado de https://www.twitch.tv/

2 Posteriormente, Caillois se encarga de aclarar que, en este caso, Huizinga no estaba teniendo en mente los juegos de apuestas.

las definiciones de esta palabra perteneciente al griego antiguo: contienda, enfrentamiento. Los juegos agonísticos son aquellos en los que dos o más sujetos o equipos se enfrentan en una aparente igualdad de condiciones para demostrar su valía y destreza sobre determinada práctica. "Los cuatro jugamos al fútbol" nos dice M. (varón, 12 años), quien toma la posta entre sus compañeros. En efecto, el fútbol, juego *agonístico* por excelencia, es uno de los juegos tradicionales –refiriéndonos así a aquellos no digitales– que más practican los chicos y chicas –principalmente los primeros, siendo una actividad cuasi unánime entre ellos– a los cuales hemos podido entrevistar. En el caso de J. (varón, 12 años), uno de los integrantes de este grupo de cuatro chicos, el fútbol funciona como el elemento nuclear de su vida: a cada pregunta, era casi inevitable para él responder con una alusión al deporte rey. No solo el fútbol configura su forma de vivir el mundo, sino que nos hace ver que el fútbol no solo se juega con dos pies y una pelota, sino también con un *mouse* y un teclado, o con un celular, o con un *joystick*. Al preguntarle por qué videojuegos juega en su consola Playstation 4, su respuesta fue contundente: FIFA (EA Sports, 1993); y si se le pregunta por videojuegos en la red, nos dice que juega "*al* Dvadi[3] *o al* Futbol11[4]". Pero no solo se trata de J., quien fue realmente elocuente con su pasión por el fútbol, sino que, en su gran mayoría, los varones afirman jugar al FIFA o al FC24 (EA Sports, 2023) –nuevo nombre de franquicia de la misma línea de videojuegos–. Es decir, es posible ver una transmutación de la práctica del fútbol: ya no solo se juega al fútbol de una única manera, la digitalidad nos ofrece la posibilidad de jugar, hablar y comprender la práctica del fútbol de las más diversas maneras.

A partir de ello, es posible afirmar un cambio en las prácticas lúdicas, es decir, estos chicos nos ofrecen una demostración de los cambios en las prácticas de consumos de las que Jenkins (2008) hace hincapié en su noción de la convergencia tecnológica: la relación con la tecnología en estos niños sobrepasa o, más bien, no solo se centra en las virtudes técnicas que los dispositivos otorgan como herramientas, sino en la modificación de prácticas –como lo es el juego– a partir de la tecnología.

Por lo tanto, si bien el objeto de consumo sigue siendo el fútbol como deporte físico y centenario, podríamos decir, la sociabilidad lúdica alrededor del mismo es significativamente diferente. No solo se juntan a jugar con una pelota entre pares, o patean contra una pared, sino que juegan en sus dispositivos digitales y se recomiendan videojuegos de fútbol: "el otro día le dije que se descargue un juego porque estaba San Lorenzo" (T., varón, 13 años). Los videojuegos nos han demostrado que el fútbol puede ser adaptado a múltiples nuevas formas, haciendo que esta atomización de la práctica futbolística suscite novedosas formas de socialización y aproximación a la actividad lúdica del deporte. En su máximo estado de mutación, pueden surgir combinaciones extravagantes: una madre –Z. (mujer, 42 años) nos cuenta que su hijo, A. (varón, 12 años) juega al videojuego Rocket League (Psyonix, 2015), "¿Cómo se llama ese juego que son como autos que juegan al fútbol? Rocket league, ese", nos dice que "se la pasa hablando con los amigos del otro colegio y jugando a eso" –al llegar la etapa del nivel secundario, A. cambió de colegio, por lo tanto, de compañeros–. Este videojuego no solo abre

3 Página web donde se pueden encontrar videojuegos conocidos como "minijuegos" –debido a su poco contenido, poca duración y fácil mecánica de juego– que son mutaciones jocosas del fútbol. Recuperado de https://dvadi.com/

4 Página web de trivias de fútbol. Recuperado de https://futbol-11.com/

las puertas de la imaginación para mostrarnos un evento cuanto menos curioso, sino que genera un espacio de encuentro y comunicación estrecha: A. juega Rocket League y así mantiene su vínculo de pares con sus amigos alejados físicamente, se comunican y relacionan de manera digital, forjando así una amistad a partir de la acción lúdica como principal medio.

Chicos y chicas, principalmente los primeros, encuentran en los videojuegos un medio para la consolidación y afianzamiento de amistades, descartando las barreras físicas que podrían llegar a limitar aquel vínculo. Su principal vinculación social, es decir, su principal fuente de socialización, es la socialización lúdica, que se convierte en un aspecto central en la producción de su subjetividad e identidad. Esto ocurre de tal modo que ellos se relacionan, no solo con pares que conocen de manera presencial, es decir, en "la vida real", sino también con gente que, *a priori*, desconocen, pertenecientes a la *esfera mágica* de los videojuegos: "yo a veces lo juego [refiriéndose a Free Fire (Garena Internationals, 2016)], porque juego con el único amigo virtual que tengo, que lo conocí por ahí", dice Q. (mujer, 12 años) de Cuartel V., como también B. (varón, 13 años) nos dice que "en la cuarentena me pasó que había unos pibes que creo que eran peruanos […] y se conectaban y yo a veces jugaba con ellos. Hablábamos todos los días, pero duró como una semana" –quien anteriormente comentaba que con sus amigos jugaba al Fortnite de modo presencial y virtual–. Estas experiencias de juego, que hacen la experiencia de un mismo videojuego radicalmente diferente, impactan en la sociabilidad de los sujetos en cuestión. El videojuego no solo es un medio para afianzar amistades previas, sino que también es el espacio donde se producen nuevas y enriquecedoras amistades y experiencias, ya sea por lo que el videojuego como agente puede ofrecer –siendo cada experiencia diferenciada según el videojuego en que hagamos foco– sino también por cómo la intervención de otros jugadores puede modificarlas. En el caso de Q., su amigo vive en otra provincia de la República Argentina, al igual que A. quien, según su madre, "tienen como una micro comunidad en Roblox (Roblox Corporations et al., 2006) de chicos [...] que están en las provincias es un grupito de 10, que tiene el del medio –refiriéndose a A.–", como también B. que hace referencia a sus efímeros amigos peruanos. Es decir, estos chicos hacen uso de las herramientas técnicas a mano que, tanto sus dispositivos como los mismos videojuegos ofrecen para comunicarse con amigos, extraños y, quizás, futuros amigos, ya que no solo se comunican y relacionan con amistades físicas, sino que se exponen a interacciones multiculturales que les brindan un pequeño acceso o conocimiento a otras formas de ver el mundo a partir de la lente de su intercomunicador.

Adultos: prejuicios y preocupaciones

La comunicación con sujetos "extraños" es una preocupación central de madres y padres en relación con el uso de la tecnología por parte de sus hijos e hijas; existe un consenso de desconfianza frente al anonimato por parte de los adultos que, en algunos casos, infunde aquel temor en los más chicos. Esto suscitó un breve pero potente diálogo en el *focus group* realizado en un colegio de Cuartel V., del cual participaron la ya mencionada Q. junto a otras cuatro de sus compañeras de curso:

Q.– Sí, yo lo conozco va y viene a otra punta del país [bromea] sé de donde es. Mentira, vive en otro país. Yo sé, yo sé de dónde es, cuántos años tiene. Sé todo. Hasta sus traumas [ríe].

Marcelo Urresti (entrevistador) – Entrás y jugás con otro que está por otro lado.

Q. – Sí. A veces, porque... si.

S. (mujer, 12 años) – Eso es medio peligroso

Q. – No, yo tengo hasta fotos.

Por un lado, vemos la naturalidad con la cual Q. habla sobre su *amigo digital*, al ser cuestionada sobre la posibilidad de conocer y jugar con personas que son desconocidas en *la vida real*, debido a su experiencia personal, la cual incluye, probablemente, más de una vinculación de este tipo. Por otro lado, S. se muestra reticente frente a la idea de entablar una amistad con un alguien no físico y lo califica de "medio peligroso". Ambas posturas coinciden con los testimonios que, tanto docentes como adultos, nos dan sobre este tipo de relaciones: los primeros, como por ejemplo la madre de A. y también D. (varón, 48 años), quien dice que su hijo "tenía amigos de otros países y nosotros siempre cuidábamos que sea un chico, que sea un niño"; son sujetos que se sienten, de una forma u otra, parte de estas lógicas comunicacionales y comprenden los riesgos, pero actúan de una forma no prohibitiva, algo así como *residentes digitales*. Los segundos son aquellos quienes se sienten relegados por estas nuevas formas y actúan con prohibiciones tajantes frente a la posibilidad de la comunicación con un extraño a través de tecnologías digitales, algo así como *extranjeros digitales*. Así lo es N. (mujer, 47 años), madre de un varón de trece años, quien nos cuenta esta interacción con él:

N.– ¿con quién están jugando?

M. (varón, 13 años) – uno que es un "boludo" de otro país.

N.– no, no, corten eso, chau.

Por lo tanto, frente a la preocupación de que el uso del celular y los videojuegos generen una falta de comunicación entre las chicas y chicos –"hablan entre ellos, se comunican más. Sí, está funcionando [quitarles el celular en los recreos]" (G., docente, 40 años)–, quizás ello corresponde más a un prejuicio de un grupo de sujetos que son ajenos a esta forma de socialización –como son los padres o docentes no jugadores– que a una realidad del todo comprobable. Decir que los chicos "se comunican más" sin los medios tecnológicos y digitales parecería casi un contrafáctico si nos concentramos en lo dicho por ellos mismos. La comunicación digital es un factor central para ellos, tanto que los dispositivos celulares se emplean principalmente, además de para la actividad lúdica, para acceder a redes sociales, aplicaciones diseñadas específicamente para la comunicación. Es decir, la posibilidad de que la práctica lúdica tenga perjuicios a la vida social de los sujetos no parece ser sostenible cuando se la enfrenta

al testimonio de los mismos: a partir de los videojuegos se mantienen en contacto con sus amigos, hacen nuevas amistades, y también confrontan desconocidos, quizás de manera no alegre: "yo no sé hablar en inglés y les digo insultos nomás" –dice F. (varón, 12 años) refiriéndose a cómo se comunica con los "yanquis". Una vez más, aquellos padres que se sienten residentes digitales, es decir, parte de las lógicas comunicacionales nos ofrecen reflexiones como la de D. quien dice que "hay unos quilombos que pasan ahí que son reales, ¿no? No son virtuales" refiriéndose a los conflictos con amigos que pueden llegar a suscitar con los videojuegos como medios, aludiendo a que la brecha entre *la vida real* y *la vida en el juego* es más un puente que una frontera, en donde el juego es tan real y serio como lo real mismo. También Z. expresa su despreocupación frente a la posibilidad de que la vida social de su hijo se vea coartada por los videojuegos; ella se representa a sí misma como parte de una generación que fue criada con aplicaciones de chat como el MSN y los videojuegos como medios en auge: "yo tenía amigos en Messenger en mi época, así que no lo veo tan mal", con lo cual comprende la comunicación online y no teme por el contenido ni por la sociabilización de sus hijos. Es por ello que elige, también, conectar con ellos a partir de los videojuegos. Nos cuenta que es una actividad recurrente en su casa, que Nico [su pareja] juega al FIFA con sus 3 hijos: "ellos cuatro juegan al FIFA, los cuatro. Que se puede jugar de a dos por equipo, no sé muy bien la dinámica" o también que "con A. jugamos al God of War (Sony Interactive Entertainments, 2005) o cosas así", de tal modo que, los videojuegos como medio, pasan a tener, sin dudas, un rol casi formativo en la vida de las nuevas niñeces, siendo una actividad elegida incluso hasta por sus padres como práctica familiar. Algunos también juegan, no solo con sus padres, sino también con otros adultos de su círculo familiar, por ejemplo, en el caso de J. quien afirma que él juega Counter Strike (Valve Corp., 1999) con su tío.[5]

Muñecas y armas de juguete

La identificación de los sujetos como jugadores no es homogénea para varones y mujeres. Los primeros se identifican más como jugadores y muestran una preferencia con los juegos principalmente *agon*; las segundas se identifican considerablemente menos como jugadoras, pero aun así aseguran jugar, principalmente, a videojuegos "snack", es decir, aquellos espontáneos, que no precisan demasiado tiempo y dedicación. Las chicas no parecen querer estar vinculadas a los videojuegos –es por ello que, en sus discursos, se alejan constantemente de la idea de ser jugadoras–, tampoco así a los juegos agonísticos. Algunas chicas aseguraron: "es como mi última opción. O sea, tengo que estar muy al pedo para jugar", pero aun así el juego forma parte de su socialización. "Nosotras teníamos pensado [en su reunión de más tarde] usar, más que nada, la pelota de vóley, porque a las dos nos gusta mucho el vóley", dice V. (mujer, 12 años), dando cuenta de que no solo se trata de videojuegos por su parte, pero también Q. nos dice que juega mucho a Project Sekai (Crypton Future Media y Craft Egg, 2020), juego de ritmo en donde uno debe tocar la pantalla al ritmo de la música en el momento y lugar indicado. Este último contiene canciones y estética vinculada a la cultura asiática, es decir, el

5 Para un análisis más profundo de la relación intergeneracional entre chicos y adultos responsables mediada por la tecnología, ir al artículo de Wegman publicado en este mismo número.

K-Pop y el anime, contenidos en los cuales V. y Q. y otra de sus amigas comparten. Por otro lado, otro grupo de chicas, que asisten a un colegio de la zona de Belgrano y dicen jugar poco, coinciden en que juegan al Just Dance (Ubisoft, 2011) –otro juego de ritmo, en este caso en el cual es necesario usar todo el cuerpo– ya sea por su cuenta como en grupo, y comparten la consola de videojuegos con sus hermanos varones. A su vez, dentro de las respuestas, numerosas veces aparece el videojuego Roblox, el cual está compuesto por múltiples minijuegos creados por la comunidad.

Como podemos ver, los videojuegos que ganan la atención del público femenino son, en buena parte, aquellos que suponen un reto en sí mismos, no necesariamente competitivos, sino más bien estimulantes por ser jugados en grupo o por su dificultad; que no requieren una mayor dedicación para con el mismo y que, además, pueden ser catalogados o contienen principalmente elementos de *mimicry*, es decir, elementos propios de los juegos de imitación.[6] Tanto Project Sekai como Just Dance son el ejemplo perfecto, siendo el segundo un juego que consiste en imitar los pasos de baile del personaje en la pantalla. Estos videojuegos le otorgan un gran peso a la belleza estética, así como carecen de una construcción de mundo propia: ambos toman elementos de otras ramas del entretenimiento, lo que hace más fácil la entrada y salida de la esfera de juego –en el primer caso el mundo del K-Pop, J-Pop y el *anime*, en el segundo la cultura musical pop occidental. El "juego de la belleza", por decirlo de alguna forma, resulta cautivante para las chicas entrevistadas: el uso principal que le dan a las tecnologías digitales son las redes sociales, las cuales usan como un videojuego. "Las chicas no juegan mucho", dice G. (docente, 40 años), "están mucho tiempo con redes, con TikTok, haciendo los bailecitos", haciendo referencia a los videos que las chicas realizan imitando las tendencias de la red social de turno. Como vemos, la lógica del uso de las redes sociales, específicamente TikTok, no difiere en mucho –por no decir casi en nada– de la lógica del videojuego antes mencionado, Just Dance. Estas chicas juegan al juego de la imitación y la belleza, en lo que se supone que es la parte "seria" del mundo digital o de lo "no-real": bailan, se maquillan y posan como lo indica o lo hace la persona más influyente del momento, casi como si se tratase del famoso y clásico juego "Simón dice" pero a escalas gigantescas. En el caso de la puntuación, el videojuego Just Dance recompensa con puntos y estrellas virtuales la ejecución correcta de los movimientos; en el caso de TikTok e Instagram, se recompensa con seguidores y *likes*, puntuación contemporánea del "juego de la belleza". Esto ocurre, en parte, debido a que las lógicas de las redes sociales están íntimamente ligadas con las lógicas lúdicas de los videojuegos. Las chicas se toman fotos en grupo, llevan el maquillaje a las horas de clase, suben *historias* y publican sus fotos y videos en el *feed* de Instagram o TikTok como si de un juego se tratase, siendo su principal móvil la diversión o entretenimiento que esa práctica les otorga: "yo me saco fotos cuando estoy aburrida y si alguna me gusta la subo" dice V. (12 años, mujer).

6 Resulta interesante remarcar que, en gran parte, la mayoría de los videojuegos suelen tener componentes de *mimicry* (juegos de imitación o representación), ya que nos ponemos en la piel de otros sujetos de los más diversos (futbolista, combatiente de guerra, automovilista, etc.), pero aquí nos referimos a aquellos los cuales su mecánica principal se basa en la imitación. Los varones entrevistados, en su mayoría, prefieren los videojuegos que contienen la competitividad del *agon* y la representación de la *mimicry*, así como lo son Call Of Duty (2020, Activision), Free Fire (2016, Garena Internationals) o FIFA (1993, EA Sports); las mujeres entrevistadas, en cambio, en su mayoría prefieren los videojuegos que, principalmente, contienen la representación o imitación de los juegos de *mimicry* y dejan de lado la parte agonística, como lo son los nombrados a continuación en el cuerpo del texto.

Por lo tanto, es aparente que los roles de género en la práctica lúdica se reinventan y reproducen en los medios digitales y los videojuegos. Así como en una juguetería donde se categoriza a las armas de plástico (Call of Duty, Counter Strike, Fortnite) y a las pelotas (FIFA) como "juegos de chico"; a las muñecas (redes sociales, podríamos decir, porque en ambos juegos se desarrollan juegos de *mimicry* y se da una imagen idónea del personaje controlado por el jugador, siendo en el caso de las redes sociales uno mismo) y micrófonos de plástico (Project Sekai, Just Dance) como "juegos de chica", los videojuegos elegidos por estos chicos y chicas pareciesen seguir este mismo patrón, casi sin modificaciones. Esto, por supuesto, no quiere decir que algunas de ellas no hayan reconocido jugar juegos *agonísticos* o "de chicos", como el antes mencionado Free Fire, pero este tipo de videojuegos son mencionados de forma tímida y no se les da mucha importancia, haciendo mayor énfasis en aquellos que responden a lo que podríamos categorizar crudamente como "juegos de chicas"; lo mismo a la inversa en el caso de los varones –quizás ellos juegan "juegos de chica" pero no lo declaran abiertamente por la idea de aferrarse a lo que se supone deben jugar por ser varones. Ellas se diferencian discursivamente de los varones, a quienes les atribuyen la adicción diciendo que los videojuegos son "la primera opción de ellos y la última nuestra" (Da, mujer, 13 años), pero, a su vez, afirman jugar a una variedad no despreciable de videojuegos, así como "juegan a las redes sociales".

Conclusión

Los videojuegos resultan una clave relevante para interpretar y comprender la sociabilidad de los sujetos contemporáneos, sobre todo de quienes nacieron y se criaron en un tiempo en que los videojuegos aparecen como un fenómeno masivo, consolidado y global. Es por ello que es sumamente necesario poner en discusión la prenoción generalizada que existe de que, tanto los videojuegos como las tecnologías y medios digitales, merman o dañan la comunicación, sociabilidad y socialización de las chicas y chicos. Los entrevistados no solo mostraron que los videojuegos han sido el medio perfecto para la práctica lúdica y el afianzamiento de amistades de la *vida real*, sino que, a su vez, nos permitieron ver que es el medio perfecto para la producción de nuevas y enriquecedoras relaciones entre pares desconocidos en la *vida real* pero conocidos en la *vida de juego*, como también es una actividad elegida por padres, madres y otros familiares adultos para relacionarse con ellos. A su vez, aplicaciones como Duolingo y Scratch, a través de la incorporación de lógicas y mecánicas de videojuegos, dejan entrever la forma en que estas dimensiones de la práctica lúdica digital promueven la adquisición de saberes y conocimiento específico en los usuarios. Esto nos lleva a reflexionar sobre los posibles conocimientos y habilidades mecánicas de todo tipo que los videojuegos pueden llegar a otorgar a los chicos y chicas que los jueguen: proporcionan un acercamiento a géneros musicales quizás antes ignorados, la destreza para resolver puzles o problemas de orden lógico, la capacidad de vincularse y jugar en equipo con pares y administrar recursos en pos de un objetivo, el choque con idiomas ajenos al usado normalmente o formas diferentes del propio idioma, etc.

En tanto roles de género, es evidente el peso que estos tienen sobre chicas y chicos a la hora de seleccionar qué van a jugar. En un principio, tanto unos como otras dicen no jugar demasiado debido al

escaso tiempo que su rutina les otorga,[7] pero rápidamente comienzan a surgir respuestas, anécdotas y nombres de videojuegos que nos hacen ver que los videojuegos son parte importante de su día a día. Por un lado, a pesar de contar con juegos en sus celulares y consolas que disfrutan jugar o a los que recurren cuando están aburridas, es interesante notar que las chicas se muestran reacias a la idea de identificarse como jugadoras. Si bien la mayoría de las chicas alega jugar a videojuegos que entran dentro de lo que podríamos llamar "juegos de chicas", tímidamente fueron nombrados por ellas algunos videojuegos que contienen características propias de los "juegos de chicos". Cabe la posibilidad que, a causa del peso que ejerce la idea de que ciertos juegos son "solo para chicos", las respuestas de las chicas entrevistadas se hayan visto afectadas por ello mismo. Por otro lado, esto también puede suceder con los chicos: ellos suelen ser más afines a percibirse como jugadores –algo acorde a lo que se espera de los varones–, y dicen jugar, casi a rajatabla, aquellos videojuegos que son "juegos de chicos", lo que reafirma el peso que los roles de género tienen en la práctica lúdica. Es decir, estas imposiciones de género no solo tienen peso, en un principio, en la elección del juego en sí, sino también en lo que chicos y chicas deciden mostrar a la hora de hablar de sus juegos predilectos.

Los juegos son una representación cultural de las comunidades que los practican (Caillois, 1986; Huizinga, 2007), es por eso que podemos ver en la *vida del juego* destellos de la *vida real*, así como también destellos de la *vida del juego* en la *vida real*. De este modo, estos dos términos se encargan de trazar una falsa barrera ontológica, cuando realmente las prácticas propias del mundo digital y las prácticas propias del mundo analógico no son excluyentes, sino que convergen y se complementan unas a otras. Yendo más allá de la práctica lúdica como tal, tanto la educación y aprendizaje de los sujetos contemporáneos –así las chicas y chicos–, como el ocio no lúdico –redes sociales, música– se encuentran plagados de características que los acercan a los videojuegos, ya sea por su apariencia o por su funcionamiento. La *videoludificación de la cultura* nos lleva a replantearnos la forma en que vemos y analizamos la cultura, así como también la forma en que los programas educativos son planteados. El aprendizaje lúdico sobrevuela la realidad de nuestro sistema educativo incorporándose a algunas materias o asignaturas que se encargan, específicamente, de aspectos del mundo digital, como lo son las NTIC; pero este tipo de aprendizaje es algo que se ignora por completo en otro tipo de asignaturas. Es necesario sacar ventaja de estas propuestas educativas, ya que conectan con la subjetividad de los chicos y chicas de una forma significativa, debido a que son sujetos socializados en un mundo *videolúdico*, con lo cual las lógicas y mecánicas de videojuegos son parte íntegra y constitutiva de su mundo de la vida.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

7 Para un análisis más extenso sobre la relación de chicas y chicos con tiempo y tecnología, ir al artículo de Medina publicado en este mismo volumen.

Caillois, R. (1986 [1958]). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo* (J. Ferreiro, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Cogburn, J. y Silcox, M. (2009). *Philosophy through videogames.* Londres: Routledge.

Crawford, G. (2012). *Video Gamers*. Nueva York: Routledge.

Huizinga, J. (2007 [1938]). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*: *Las extensiones del ser humano.* Barcelona: Paidós.

Muriel, D. y Crawford, G. (2023 [2019]). *Los videojuegos como cultura. Identidad y experiencia en el mundo actual.* Buenos Aires: Ampersand.

Scolari, C. (2020). *Cultura Snack. Lo bueno, si breve…* Buenos Aires: La Marca Editora.

Ludografía

Crypton Future Media, Craft Egg (2020). *Project Sekai: Colorful Stage! feat. Hatsune Miku*.

EA Sports, Electronic Arts, EA Canada (1993-2023). *FiFa series.*

EA Sports, Electronic Arts, EA Vancouver (2023-presente) *EA Sports FC series.*

Epic Games (2017). *Fortnite.*

Garena Internationals (2016). *Free Fire*.

Infinity Ward & Activision (2003-actualidad). *Call of Duty series*.

King (2012). *Candy Crush Saga.*

MIT Media Lab (2021). *Scratch.*

Psyonix (2015). *Rocket League.*

Roblox Corporations et al. (2006). *Roblox.*

Sony Interactive Entertainmets (2005-presente). *God of War series.*

Ubisoft Paris (2009-actualidad). *Just Dance series*.

Valve, Sierra Entertainment, Namco, Nexon (2000-actualidad). *Counter Strike series.*

Los chats de IA para hacer tareas escolares: usos, dilemas y perspectivas

Pedro De Bernardis Claro

Nunca sabré lo que es el cielo.
ChatGPT

Irrupción de la IA y huellas de la pandemia

Las profundas y aceleradas transformaciones de la tecnología digital impactan y trastocan las dinámicas sociales en general, y el campo de la educación no es una excepción. El choque entre las lógicas emergentes de los nuevos usos tecnológicos y las narrativas preestablecidas dentro del ámbito educativo configura lo que Fernando Peirone (Gulman, 2024) llama un *desafío sociotécnico*. La irrupción masiva del uso de los diferentes chatbots de IA abrió una crisis en las escuelas que se encuentra hoy en su cenit.

Comprender los usos tecnológicos en ámbitos educativos es una tarea de vital importancia para pensar enfoques creativos y estrategias adecuadas que potencien el diálogo y el aprendizaje. Junto al equipo de investigación llevamos a cabo entrevistas y *focus groups* que nos proporcionaron un acceso clave al fenómeno desde una perspectiva privilegiada: la de sus propios protagonistas; estudiantes de los primeros años del colegio secundario y sus docentes. Es importante recalcar que el problema del uso de inteligencia artificial en la escuela no se encontraba inicialmente en nuestros cuestionarios, dicha temática surgió como emergente del diálogo con estudiantes y docentes. En particular, la especial preocupación expresada por docentes nos habla de que aquí hay un tópico de suma actualidad para analizar. Es decir, el punto de vista de los actores definió que este era un objeto a abordar.

En lo relativo a su masividad, los chats de IA son un fenómeno muy novedoso; recién hacia fines de 2022 la idea de "inteligencia artificial" comenzó a escucharse con mayor frecuencia en las conversaciones cotidianas. Esa fecha coincide con el lanzamiento al público del chatbot, más conocido hasta ahora como ChatGPT.

No se debe soslayar el hecho de que esta tecnología entra en contacto con la sociedad en un momento particular que condiciona nuestra relación con todo el mundo tecnológico en general: la pospandemia. La mayoría de los entrevistados identifica en la pandemia un punto, no de quiebre, sino de profundización muy marcada de la tendencia hacia la mayor dependencia de los dispositivos y redes tecnológicas para interrelacionarnos, trabajar y/o estudiar. Los vínculos sociales se ven cada vez más mediatizados por la tecnología (como lo muestran los trabajos de Morales, Wegman y Medina), y el *impasse* de virtualidad absoluta que significó la pandemia dejó una huella profunda. Una joven docente (30) nos cuenta: "Yo creo que sobre todo hubo un cambio durante la pandemia y después de la pandemia, porque no había otro modo de trabajar que no fuera por las plataformas".

Si bien la irrupción de la virtualidad en la educación fue una necesidad coyuntural, sus efectos no se desvanecieron con el fin de la emergencia sanitaria. Uno de los aspectos en los que esto se vuelve más evidente es en el uso intensivo del dispositivo celular dentro de la escuela, que ya era una problemática percibida y trabajada con anterioridad a la pandemia, pero se volvió mucho más intrusivo. Explica la docente: "esa pregunta de vivir sin celular, parece que estás planteando vivir sin, no sé, sin agua. Es *apocalíptico* imaginarse para ellos la vida sin celular". Hagamos hincapié en la palabra "apocalíptico", usualmente utilizada en sentido figurado como una forma de exageración retórica, pero aquí no.

La dimensión apocalíptica reside en que la relación con las actividades cotidianas y con los afectos, en fin, la relación con el mundo, aparece en gran parte mediada por estos dispositivos, y acá el celular se vuelve el emisario que concentra la representación de casi la totalidad de lo que se percibe como usos tecnológicos. Escuchar y descubrir música, consumir series y películas, tener diálogos amistosos, conocer gente, jugar y hacer tareas escolares son actividades, en muchos casos, difíciles de pensar en ausencia de dicha máquina. Pensar esa falta no es concebir la pérdida de un dispositivo concreto, en tanto objeto; sino que significa la pérdida de la mediación de muchas de las actividades cotidianas. La pérdida de un mundo, un apocalipsis.

Más que plagio: tipología y complejidades del uso de chatbots de IA para tareas escolares

Al analizar una herramienta de la cultura humana, lo preciso es no perderse en su vacua materialidad inmediata. Una taza, una cámara de fotos o una computadora para un sujeto ajeno a la cultura de esos objetos no significa nada más que algo con forma extraña e incomprensible. Sobre lo que realmente vale la pena indagar desde las ciencias sociales con relación a los objetos producidos por el trabajo humano es la forma socialmente compartida que toma la mano que los maneja y la psiquis que los emplea. En este

sentido, no nos interesa la lógica algorítmica que rige a la IA desde una perspectiva técnica, sino como producto social y medio de producción social. Es decir, hacemos énfasis en sus usos concretos.

La preocupación central de muchos docentes la resume sucintamente uno de ellos (60): "se *copian* todo el tiempo del GPT", "esto está generando una crisis en muchos colegios, es un *caos*". Es importante aclarar que, como veremos, las posiciones de los y las docentes no son para nada homogéneas, aunque en este punto de preocupación por el plagio acuerdan.

Si buscamos en Google la palabra "plagiar", la definición que nos devuelve no satisface enteramente la necesidad de explicar la idea de "copiarse" con la IA: "Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias".

La operación que los estudiantes hacen con la inteligencia artificial no siempre es análoga a la operación que se hace al plagiar otras obras o investigaciones de autores con nombre y apellido (problemática que es poco frecuente en secundarios, por el tipo de tareas que se piden y por el ambiente natural de sus búsquedas de información), ni al copiar lisa y llanamente contenidos encontrados en diferentes webs (problemática, sí, mucho más frecuente desde hace décadas).

En ese sentido, identificamos tres tipos de uso de los chatbots por parte de estudiantes en colegios secundarios.

En primer lugar, existe un tipo de uso que llamamos *instrumental* o *enciclopédico*: una adolescente (13) en un *focus group* dijo: "Yo me baso mucho en la *información*, si tienen un cuaderno de la materia, lo busco ahí y lo *comparo* con las cosas de la inteligencia artificial." Continúa: "una vez le pregunté sobre un presidente de la Argentina de hace un montón. Busqué para confirmar que sea ese presidente". En el mismo sentido, otro estudiante (13) dice: "Yo *no sé si me ayuda a aprender*, pero es como que me aporta un montón de datos [...] *siempre dudo* un poquito, pero me aporta un montón eso". En esta intervención se expresa con mucha claridad la comprensión de la importancia de la duda metódica como mecanismo crítico que lo lleva a chequear, y de la diferencia entre aprendizaje e información. La inteligencia y la habilidad de pensar requieren un entrenamiento específico que va más allá de memorizar o retener información, se trata de cultivar la capacidad de plantear preguntas, resolver problemas y desarrollar juicios independientes. Este proceso implica un contacto activo con la cultura y el conocimiento humano, donde el individuo se convierte en copartícipe del proceso de aprendizaje y creación (Ilienkov, 1964).

Esta modalidad de uso de la IA es análoga a la que, en otro tiempo, podía dársele a la lectura de enciclopedias en búsqueda de información o al *googlear* en internet. Constituye un esfuerzo más para el estudiante que consulta una fuente secundaria además de la brindada por la escuela para completar sus trabajos. Es posible que en los docentes, dado el carácter novedoso y en parte desconocido de la herramienta, cualquier tipo de uso despierte sospecha. En ese mismo diálogo, otro estudiante (14) afirmó: "yo uso Google, como se hacía antes". Dándonos a entender lo naturalizado que está el uso de chatbots frente a lo anticuado pero aún útil del googlear. Pasan años y parecen décadas.

Al respecto Valle (2024: 57) afirma: "Las principales características del googleo quedan incluidas en las preguntas al bot: la intolerancia a sostener una duda, a quedarse en el problema. La inmediatez, la inteligibilidad automática en detrimento de la complejidad y el rumiar". Aunque acá hay una verdad vinculada a los tipos de uso que explicaremos a continuación, nos permitimos agregar una capa más de complejidad a este razonamiento; el proceso intelectual previo de pensar las preguntas que se le hacen a la IA (o a Google), es mucho más importante que la respuesta que esta última dé. No es lo mismo usar la IA de apoyatura instrumental para buscar información, como vimos en la modalidad de uso descripta, que copiar directamente la consigna para que la "resuelva" por uno.

Una docente (30) identifica claramente esta distinción que muchos de sus pares no tienen en cuenta: "lo que les digo [a los estudiantes] es que no es que sea algo malo (la IA), porque solemos también demonizarla, ¿no? Es una herramienta que existe para agilizar ciertas cuestiones, porque quizás yo tengo una duda, es una herramienta, usémosla como una herramienta".

El segundo tipo de uso que identificamos lo denominamos tipo *atajo*. En un *focus group*, un estudiante (12) cuenta: "más que nada lo uso cuando tengo que hacer un *resumen o un cuadro*". La mayoría de las respuestas se pueden encasillar dentro de esta lógica. Lo fundamental de este uso reside en que reina el formalismo por sobre el pensamiento crítico. Los resúmenes y los cuadros son valiosos en tanto constituyen el resultado de un proceso de análisis riguroso y un reordenamiento jerárquico de la información brindada al estudiante según un criterio relativamente propio. De hecho, así podríamos definir sucintamente qué significa estudiar.

Además, el contenido educativo y el estudiante nunca están en contacto directo; la IA media la lectura, y por ende, la condiciona, ya que estandariza los contenidos bajo una lógica probabilística. Esto significa que la IA no razona, solo predice con base en probabilidades. No entiende significados, intenciones o lógica abstracta; modela patrones de datos de manera matemática. Al escribir, por ejemplo, un resumen, su tarea es predecir sucesivamente la siguiente palabra más probable en función del contexto previo. ChatGPT brinda el siguiente ejemplo de su funcionamiento al consultarle por ello en una inquietante primera persona del singular:

> Si me das la frase "El cielo es…", no pienso en qué color tiene el cielo realmente. Lo que hago es evaluar qué palabra suele seguir en los textos con los que fui entrenado. Si en la mayoría de los casos la siguiente palabra fue "azul", es probable que te responda eso. Pero no porque haya razonado que el cielo es azul, sino porque es la opción estadísticamente más probable. Nunca sabré lo que es el cielo (Texto generado por ChatGPT).

La escritura creativa no es reductible a procesos mecanicistas, por definición produce algo que no se puede cuantificar ni taxonomizar; no puede descomponerse en sus elementos para reorganizarse o reconfigurarse como si fuesen bloques de *Lego*. A no ser que se introduzca algún elemento creativo nuevo, el resultado solo será una reproducción acrítica e irreflexiva.

Con esto no buscamos descalificar sus enormes potencialidades de uso, pero existe una diferencia entre lo que se puede hacer y lo que mayoritariamente se hace, al menos en relación a lo tocante de las tareas y resúmenes escolares.

De todas formas, el *atajo* no anula del todo al pensamiento, más bien lo limita. Si bien el estudiante delega una parte esencial del proceso intelectual en la IA, utiliza a esta para crear insumos que posteriormente usará como una base más "digerida" para la producción propia o para memorizarlos: "Yo uso ChatGPT para todo y después me lo aprendo y lo digo". Afirma un estudiante (14) al preguntársele por su modalidad de estudio para exámenes orales.

Tener resúmenes a disposición nunca fue tan fácil. Si se me permite la digresión autorreferencial, a modo de confesión; todavía recuerdo la frustración que, hace menos de una década, compartía con mis compañeros de secundaria al buscar infructuosamente en rincondelvago.com resúmenes para preparar exámenes de biología o química. La lógica *atajo*, entonces, preexiste a los chats de IA, pero la irrupción de estos la facilita y potencia ampliamente. Dicha forma de uso de la IA está, a nuestro juicio, íntimamente vinculada a lo formal de las consignas impartidas y al poco interés que despiertan los contenidos educativos en los estudiantes. Por ello no es preciso buscar solo en los niños y jóvenes a los responsables de estas prácticas, sino también en los métodos de educación formal basada en la repetición, desentendida de los problemas prácticos y significativos de los estudiantes.

Una consigna escolar debería fomentar cierto interés en el educando, despertando así la curiosidad y, por ende, la creatividad inherente al camino original que recorre el estudiante para llegar a la respuesta y al encontrar nuevas preguntas. Allí la IA no es atajo sino complemento (tipo *instrumental*).

Contrariamente a ello, en reiteradas ocasiones los manuales escolares son un ejemplo de la misma lógica a la cual los estudiantes se adaptan y reproducen con la IA; la lógica formal de pensamiento. Estos están llenos de verdades absolutas, privadas del camino que conduce a las conclusiones que se brindan; están llenos de respuestas a preguntas que los estudiantes no se formularon previamente, que no rozan sus intereses ni preocupaciones, que no despiertan su curiosidad.

Otro docente (60) nos cuenta que la sanción que implementó frente al uso de celular en clase es agregar tarea, y dice: "está funcionando, pero re bien, porque prefieren dejar el teléfono antes de tener que hacer un trabajo adicional". Identificar tarea con castigo refuerza la idea de que los contenidos escolares son una obligación separada de los intereses de los estudiantes.

Si las preguntas y las respuestas se relacionaran con la vida y la práctica, el educando no tendría que esforzarse en memorizar, como hacen habitualmente ante un examen escrito u oral. Bajo esta lógica formal, el memorizar y el olvidar funcionan en tándem; se memorizan conclusiones a volcar en una prueba, y posteriormente se olvidan, ya que el olvido funciona como mecanismo de defensa frente a algo que se memorizó con displacer y/o desinterés (Ilienkov, 1964).

Un manual de biología consultado, al final de un apartado sobre fotosíntesis tiene la siguiente pregunta: "¿Qué tres cosas necesitan las plantas para el proceso de fotosíntesis?". La consigna pide subrayar

en un color específico la respuesta. Esta misma se encuentra sintetizada en un único párrafo de la misma página que empieza con la oración "Las tres cosas que necesitan las plantas para el proceso de fotosíntesis son: [...]". Está hecho de modo que ni el docente ni el estudiante participen en la aventura del conocimiento. Lo mismo vale para matemáticas o ciencias sociales.

Si se pide que los estudiantes hagan la misma operación mecánica que la IA realiza más rápido, es lógico y racional que los estudiantes recurran a ChatGPT frente al mismo tipo de preguntas entonces, ya que la IA fue desarrollada para eso mismo; reconocer el significado de palabras y organizar oraciones sintácticamente.

La lógica formal es la expresión del pensamiento en el lenguaje de una manera en la cual la contradicción es inconcebible. Es un conjunto de normas, imperativos y procedimientos que deben seguirse, importando más el resultado que el proceso. Valle (2024: 60) lo resume con la siguiente fórmula: "resolver el problema sin habitarlo". Una de las posibles consecuencias no intencionadas de la acción de realizar un trabajo escolar o un resumen de manera creativa es descubrir dudas e intereses en el mismo proceso de realización. En ese caso, la búsqueda del resultado funciona como excusa para el proceso de aprendizaje y no como fin en sí mismo.

En las escuelas, la lógica formal convive con otras pedagogías más creativas y dialécticas, existen materias y talleres capaces de despertar pasión y entusiasmo en los estudiantes. Descubrir esos intereses para potenciarlos es una de las claves para superar el problema acá planteado. La IA no crea esta problemática, pero su uso la evidencia y la pone en discusión.

Una docente de historia reflexiona al respecto, recreando un diálogo algo frustrante con sus estudiantes: "'¿esto dónde está?' [preguntan los alumnos buscando copiar una respuesta a la consigna que se les dio] Bueno, 'no está'. 'Es una opinión que puedas elaborar a partir de una problemática'." Este diálogo muestra que la lógica formal no es adjudicada unilateralmente de los docentes hacia los estudiantes, sino que también es asumida y reproducida por estos últimos al momento de resolver consignas, aunque estas busquen generar respuestas creativas.

Un adolescente (12) nos dice: "Si estoy en el horno y no entiendo nada: ChatGPT o algo así *que me explique*". Mostrando que la IA se ha convertido en un canal natural para resolver dudas menos costoso que el exponerse preguntando al docente o dialogando entre compañeros. El formalismo es profundamente productivista, en el sentido de concebir al producto de la acción como un fin en sí mismo, "un lenguaje [...] sin elaboración vincular y un productivismo sin proceso coinciden en el núcleo de una pedagogía de la ausencia, umbral de una relación fantasmagórica con el mundo, y un consiguiente dogmatismo [...] intolerante a la otredad inherente a la experiencia de lo real" (Valle, 2024: 60). La lógica productivista vive tanto en estudiantes, docentes y materiales didácticos, como en la vida acelerada de nuestro tiempo.

El tercer tipo de uso que identificamos lo llamamos *plagio digital*: constituye una delegación casi total de las funciones intelectuales del estudiante en el chatbot: "Con un amigo nos daba fiaca, entonces lo buscamos en ChatGPT, pegamos el texto, entonces: 'a partir de este texto, ¿qué información se puede

obtener' [...] después copiamos y pegamos". Recién acá podemos identificar una forma de plagio, no tradicional por cierto. Lo novedoso es que la IA genera la ilusión de que el contenido es original. A diferencia de una simple copia de un texto ajeno, el chatbot genera una respuesta ajustada a la consigna, esto disimula su origen externo y refuerza la idea de que el contenido es propio.

Un estudiante (13) destaca: "Yo cambio algunas palabras para que... una palabra que yo no entiendo, la cambio, busco el significado y pongo el significado de esa palabra que yo no entiendo". En cierto punto el identificar las palabras que no comprende e indagar en su significado es una tarea fructífera. Pero se debe tener en cuenta que la finalidad de ello es que no se note el *plagio digital* y que entender las palabras sueltas sin la comprensión del contexto no significa aprendizaje. Solamente reproducen una secuencia formalmente coherente de afirmaciones que ellos no podrían reproducir, esto refuerza de manera retroalimentada la distancia entre los estudiantes y los contenidos escolares, que vinculan a un lenguaje externo y difícil de comprender.

Los docentes no tienen ningún texto donde rastrear la fuente. Sin embargo, no existe crimen perfecto y lo algorítmico deja siempre las huellas de lo no-humano: "De repente todos los cuentos tenían el mismo nombre del personaje, las mismas palabras, los mismos verbos", afirma una docente de literatura. En algunos casos, la presencia de la IA se hace notar sin disimulo: "De repente te salta uno (un trabajo escrito) que dice 'preparé este texto para ti' y pegado así, del GPT". En un *focus group,* docentes mencionan que a veces utilizan "un programa *para profesores* para detectar (la IA)". Lo burdo del *plagio digital* en estos casos denota algo más que el desinterés de los estudiantes en la materia; los jóvenes consideran que lo más probable es que los docentes no se percaten aunque sea obvio, es decir los consideran totalmente incompetentes respecto a la comprensión del uso de la IA.

Pero no siempre es distinguible a primera vista. La escritora Leila Guerriero en una reciente entrevista (*CNN* Chile, 2024) afirma que los relatos escritos por IA carecen de "espesor", y que esa es su característica esencial. Lejos de requerir detectores automáticos para su detección, se delata en la imposibilidad de distinguir el roce único que brinda una conciencia narrativa. Un texto con espesor es aquel que logra transmitir experiencias humanas complejas, emociones profundas, contradicciones, bagajes individuales y reflexiones que van más allá de lo literal. Un texto así no necesariamente debe ser escrito con lenguaje académico y sin errores de ortografía; simplemente debe reflejar al estudiante de carne y hueso y sus humanas imperfecciones. Una docente relata: "cuando ven la nota del trabajo, dicen: 'no, pero sí está *perfecto*, cumplimos con las treinta páginas de la problemática'. Sí, pero no tiene sentido. Los párrafos están aislados".

Varios estudiantes han comentado sobre el rol que cumple la nota numérica sobre sus trabajos: "Siento que tal vez no te lo dicen, pero se ve después en la nota. El año pasado por ejemplo había gente que se había sacado 10 y después en el boletín: 7, porque se dan cuenta que lo hiciste con inteligencia artificial". La nota como sanción formal, desvinculada de otras formas de acompañamiento o reflexión, desincentiva el uso de la IA al mismo tiempo que lo naturaliza y, a la larga, va a generar que los estudiantes perfeccionen sus técnicas para plagiar sin que se note.

Acceso universal, resultados desiguales

En un mismo estudiante pueden convivir los tres tipos de uso de la IA dependiendo la materia o la ocasión. De todas formas, identificamos que existen perfiles más propensos a utilizar la IA en los tipos *atajo* y *plagio digital* en relación con sus contextos concretos. En ese sentido, el uso de la IA nos sirve a modo de espejo; sus diferentes tipos de usos reflejan qué funciona y qué no en el sistema educativo actual.

El uso de dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes no va necesariamente de la mano con la implementación de tecnología en el ámbito escolar por cuenta de las instituciones educativas. Según Peirone (Gulman, 2024), el uso de tecnologías generativas enfrenta dificultades similares a las que han tenido las tecnologías informáticas en general. Estas dificultades se deben a que el valor aplicativo de la IA se descubre mayormente de manera informal, fuera del sistema educativo, lo que limita su integración en las aulas.

A su vez, el uso de pantallas, proyectores, equipos de audio, plataformas virtuales y formación docente en NTIC está vinculada a la cantidad de recursos económicos con los que cuenta cada escuela. Sin embargo, docentes que trabajan en diferentes escuelas de diversos sectores socioeconómicos concuerdan en que "el vínculo de los estudiantes con la tecnología es muy homogéneo", principalmente que "todos tienen celular".

La distancia o descompás existente entre la implementación de tecnología por parte de la escuela y el manejo de esta misma por parte de los estudiantes es mayor, entonces, en sectores de menores recursos. En esos ámbitos se genera cierto abismo entre los usos tecnológicos cotidianos de los adolescentes –que denotan gran habilidad y conocimiento– y la escuela y sus docentes.

Amparados en un análisis algo epidérmico del fenómeno, podríamos argumentar que los estudiantes de bajos recursos se ven equiparados con sectores sociales más pudientes por el hecho de que están igualmente atravesados por la tecnología. Y este mismo análisis podría trasladarse al uso de la inteligencia artificial. Es decir, la masificación de estas herramientas y su fácil acceso contribuirían a la equidad. Es necesario matizar ese análisis y descubrir qué peligros encierra la masificación de la IA para la equidad en la escuela.

Es preciso mencionar que las desigualdades no son reductibles al plano económico, por ejemplo un joven que no dispone de interlocutores y acompañamiento en su familia respecto a los contenidos educativos se encuentra en desventaja con otro que sí los tiene, más allá de la situación socioeconómica familiar (Urresti, 2016). El tiempo libre del cual dispone el adolescente o niño para estudiar (con relación a eso relevamos realidades contraintuitivas, conviene revisar lo que explica Medina al respecto) también es un factor decisivo en esto.

No se puede aislar el desarrollo del pensamiento de un individuo de su entorno (Vygotsky, 1998). El entorno va más allá de lo que entendemos como ambiente digital. En igualdad de acceso a las tecnologías digitales, pero en desigualdad respecto a los demás ámbitos de la vida, existe el peligro de que ocurra algo análogo a lo que Bourdieu y Passeron señalaron en relación con la universidad pública

francesa en *Los herederos* (2013): a pesar de su universalidad y gratuidad, la institución universitaria no elimina, sino que reproduce desigualdades estructurales, en contra de lo que suele creerse. Asimismo, la masificación de los chatbots de IA puede profundizar la acumulación de desventajas entre estudiantes de diferentes sectores sociales.

Bernstein (1989) afirma que los niños de clases populares, muchas veces expuestos a un código restringido de comunicación, enfrentan dificultades en adaptarse a las exigencias de la escuela, que suele demandar un código elaborado. Los tipos de *atajo* o *plagio digital* que identificamos en nuestra tipología de uso de la IA funcionan para el estudiante como mecanismo que profundiza esta separación. Las desventajas se suman, interactúan e intensifican entre sí, creando una situación compleja y difícil de superar, ya que se retroalimenta constantemente. La dependencia de la IA también afecta la autonomía de los estudiantes. Al no enfrentarse a los desafíos cognitivos que implican las tareas escolares, los estudiantes pueden desarrollar desconfianza en sus propias capacidades.

Las capacidades, lejos de ser innatas, son repartidas inequitativamente por la sociedad (Ilienkov, 1977). Un estudiante puede ser hábil para sobreponerse a los desafíos formales que la educación le presenta y estas nuevas herramientas presentan una facilidad y rapidez nunca antes vista. Pero esa habilidad inmediata con la IA (en los tipos *atajo* y *plagio digital*) es probable que melle su formación a largo plazo.

Referencias bibliográficas

Berardi, F. (28 de octubre de 2024). El exterminio inteligente. *Diario Red*. Recuperado de https://www.diario.red/opinion/franco-berardi-bifo/exterminio-inteligente/20241026114950037616.html

Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control. En *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (tomo 1, pp. 149-174). Buenos Aires: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2013). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CNN Chile (10 de abril de 2024). Leila Guerriero: Entrevista completa con CNN Magazine [video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=l58vr31XexM

Ilienkov, E. V. (1964). La escuela debe enseñar a pensar. *Educación Popular*, (6), suplemento. Recuperado de https://marxismocritico.com/2014/10/31/la-escuela-debe-ensenar-a-pensar/

Ilienkov, E. V. (15/11/1977). El derecho a la creatividad. *Luces de Alatau*. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/ilienkov/1977-derecho-a-la-creatividad.pdf

Gulman, A. (2024). Hoy la Inteligencia Artificial es un significante vacío. Entrevista a Fernando Peirone. *Revista Bordes, 9*(34), 121-127. Recuperado de https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/issue/view/99/bordes34

Urresti, M. (12 de diciembre de 2016). Una escuela para un nuevo sujeto histórico: los adolescentes de nuestro tiempo [video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=FWhh3Yz1tS0

Valle, A. (octubre de 2024). Vos resolveme esto ya. *Revista Crisis,* (64), 57-60.

Vygotsky, L. S. (1998). El papel del ambiente en el desarrollo del niño. En *La genialidad y otros textos inéditos* (pp. 13-36). Buenos Aires: Editorial Almagesto.