



La mirada sobre los otros: tensiones entre miserabilismo e inclusión en las valoraciones sobre el Programa Conectar Igualdad

Staring at the others: inclusion and pessimism on Connecting Equality Programme assessments

O olhar sobre os outros: as tensões entre miserabilismo e inclusão nas avaliações sobre o Programa Conectar Igualdade

Magdalena LEMUS*

Recibido: 26.10.18

Recibido con modificaciones: 09.04.19

Aprobado: 20.06.19



RESUMEN

Este artículo explora las formas de conceptualizar la privación y el privilegio por parte de jóvenes de clases medias altas. Desde un enfoque cualitativo, analiza las valoraciones de estudiantes de escuela secundaria de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina) sobre el Programa Conectar Igualdad (PCI), como modo de comprender el estatus que le otorgan a las desigualdades relativas a la apropiación de tecnologías digitales.

A partir del análisis realizado, identificamos que, en las valoraciones sobre el PCI por parte de jóvenes de clases medias altas, se articulan diversos elementos: nociones sobre las tecnologías digitales y sus potencialidades, concepciones sobre la intervención del Estado en los problemas sociales, discusiones acerca del alcance de las políticas públicas, y juicios valorativos sobre los receptores del programa y su capacidad de agencia. Además, éstas valoraciones se edifican sobre la base de posicionamientos respecto al contexto político argentino en que se implementó el programa. Al analizar conjuntamente estos diversos factores, el artículo contribuye a iluminar el carácter multidimensional de la recepción de las políticas públicas.

Palabras clave: Desigualdades, tecnologías digitales, jóvenes, privación, privilegio

ABSTRACT

In this paper we analyze how teenagers from the upper-middle class understand privilege and deprivation. In order to understand how they value access and use of digital technologies and their views on inequalities, we interviewed high school students from La Plata (Buenos Aires province,

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Centro Interdisciplinario en Metodología de las Ciencias Sociales - Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata (CONICET-CIMECS/IdIHCS-CONICET-UNLP). Doctora en Ciencias Sociales, UNLP. Licenciada y Profesora en Sociología, UNLP. Correo electrónico: magdalenalemus.2@gmail.com

Argentina) and asked them their opinions on *Programa Conectar Igualdad*.

Our findings show that young people have different opinions on Connecting Equality Programme and the people who benefit from it. While some value positively the Programme, others consider it to be a waste of money and an inefficient strategy to diminish inequalities. Youth opinions are linked to how they value digital technologies in their own lives but are also linked to with their opinions and expectations on public policies and politicians. Finally, this paper aims to contribute to the study of public policies by highlighting the multiple ways in which they are received by different people.

Keywords: Inequalities – digital technologies – young people – deprivation - privilege

RESUMO

Este artigo analisa as formas em que jovens de classe média alta entendem privação e privilégio associado com tecnologias digitais. Em particular, explora as avaliações desses jovens sobre o Programa Conectar Igualdade (PCI), como uma maneira de entender o status que dar as desigualdades em matéria de acesso e utilização de tecnologias digitais. Para isso, desenvolvemos uma metodologia qualitativa, baseada na abordagem biográfica e entrevistou 27 estudantes do ensino médio de La Plata (Buenos Aires, Argentina).

Os resultados mostram que existem apreciações contraditórias do PCI e os receptores dos mesmos, no entanto, coexistem e se sobrepõem nas perspectivas de jovens classes médias superiores. Estas avaliações são atravessados por tanto conspiração política Argentina, como valores de vários delegados em tecnologias digitais e seu potencial.

Palavras chave. Desigualdades – tecnologías digitais – jovens – privação - privilégio.

SUMARIO

1. Presentación 2. Estado de la cuestión. Desigualdades y tecnologías digitales 3. Marco teórico. La relatividad de las privaciones y los privilegios: miradas sobre los otros 4. Estrategia metodológica 5. Hallazgos. Mercado, Estado, mérito y condición: tensiones en las valoraciones del Programa Conectar Igualdad 6. Conclusiones. Bibliografía

1. Presentación

Cada sociedad, en determinado momento histórico, posee un grado aceptable de tolerancia a los diversos tipos de desigualdades (Reygadas, 2008). A la vez, las experiencias de privilegio y privación pueden ser identificadas en un conjunto de prácticas que involucran, entre otras, el consumo de tecnologías digitales (en adelante, TD) y que son reconocidas por quienes están ubicados en cada posición social.

Teniendo en cuenta esto, nos interesa explorar de qué manera los jóvenes¹ de clases medias altas entienden las privaciones y privilegios asociados al acceso a las TD cuando se trata de los otros, es decir, de jóvenes de clases populares con los cuales no se relacionan, en tanto no comparten ámbitos de sociabilidad ni tampoco el espacio público. En este sentido, queremos comprender el estatus que le otorgan a las desigualdades relativas a las TD, así como a quienes tienen o no acceso a este tipo de tecnologías. Para ello, indagamos en las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) sobre el Programa Conectar Igualdad (PCI)².

¹ Cabe aclarar que, sin desconocer las discusiones en torno al lenguaje inclusivo y su importancia en nuestra sociedad, en este trabajo enfatizamos la distinción de género únicamente en los pasajes en los que resulta significativo y relevante para el desarrollo de una idea, con el objetivo de agilizar así la presentación de nuestros argumentos y la lectura.

² Este trabajo fue escrito en base a los hallazgos de una investigación doctoral financiada con una beca de investigación (CONICET) y durante una estancia en Tampere University, realizada en el marco de la Red INCASI coordinada por el Dr. Pedro López-Roldán, proyecto de investigación europeo (Marie Skłodowska-

Basado en el Modelo 1 a 1, el Programa Conectar Igualdad desarrolló un esquema de provisión de *netbooks* a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, escuelas especiales e Institutos de Formación Docente en todo el territorio nacional. A la vez que perseguía la disminución de la desigualdad social a través de la inclusión digital y el fomento a la alfabetización digital, el PCI se proponía jerarquizar a la escuela pública, luego de décadas de falta de inversión y desprestigio, y mejorar la calidad de la educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2011). A su vez, el PCI debe ser considerado en el marco de legislaciones y políticas públicas tendientes a consagrar nuevos derechos y revalorizar la educación pública. En materia educativa, su contexto de implementación estuvo caracterizado por la sanción de nuevas leyes de educación para los niveles primario y secundario orientadas a garantizar la inclusión y permanencia en el sistema educativo y la protección y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia, entre las que se destaca la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de 2006³.

A diferencia de experiencias previas (Morales, 2015), en el PCI los destinatarios de la política fueron individuos (docentes y estudiantes), quienes podían llevarse consigo el dispositivo fuera del ámbito educativo, ampliando así las potencialidades del uso de las TD para las familias. Las *netbooks* se entregaban a los estudiantes en comodato y, una vez finalizado el nivel secundario, se otorgaban gratuitamente de forma definitiva. La distribución de *netbooks* comenzó en agosto de 2010 y para marzo de 2015 se habían entregado 4.705.613. Entre fines de 2015 y mayo de 2018 fue escasa la información oficial respecto de la entrega de aparatos, así como sobre la continuidad y desarrollo del PCI. En 2018, el Decreto 386/2018, suplantó el Programa Conectar Igualdad por el “Plan Aprender Conectados”⁴.

La elección de Programa Conectar Igualdad para analizar las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas se fundamenta en dos cuestiones. En primer lugar, desde su surgimiento, y no ajeno a “que ha significado una ambiciosa inversión por parte de los Estados al tiempo que ha despertado fuertes expectativas” (Benítez Larghi, 2016: 2), el programa ha sido también “el centro del debate público y académico” (Benítez Larghi, 2016: 2). En este sentido, los mayores cuestionamientos al PCI han puesto en tela de juicio la importancia atribuida por el Estado a la entrega de *netbooks* como una de las maneras de intervenir en las desigualdades.

En segundo lugar, a partir del análisis de la encuesta Latinobarómetro, Moguillansky ha puesto de relieve el alcance de la fragmentación social en nuestro país en donde predomina una mirada condenatoria sobre las personas que reciben planes sociales, a quienes “una amplia mayoría de los argentinos considera que las personas que reciben ayuda de programas sociales del gobierno son vagos” (Moguillansky, 2015: 132). Al igual que lo hace la autora con la Asignación Universal por Hijo (AUH), consideramos que el PCI es un terreno fértil para indagar cómo las clases medias altas consideran a los receptores de planes sociales, específicamente de los que tienen como objetivo intervenir en las desigualdades asociadas al acceso y uso de TD.

Curie GA No 691004) que ha recibido financiamiento del programa de investigación e innovación “Horizon 2020” de la Unión Europea. El artículo refleja únicamente el punto de vista del/a autor/a y la Agencia no es responsable por cualquier uso que se realice de la información que el artículo contiene. Un especial agradecimiento merecen mi director y codirectora de tesis doctoral, quienes realizaron sustantivos aportes para la comprensión de la temática aquí analizada. Agradezco también las sugerencias y comentarios realizados por los/as revisores/as anónimos que, sin duda, han enriquecido este artículo.

³ Por ejemplo, Leyes Nacionales: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas/, Niños y Adolescentes N° 26.061; Ley de Educación Nacional N° 26.206; Leyes de la Provincia de Buenos Aires: Ley provincial de educación N° 13.688, Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as N° 13.298). En la provincia de Buenos Aires, además de extenderse la obligatoriedad de la escolaridad hasta el nivel secundario, se llevaron a cabo distintos programas: Plan FINES, Plan Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, creación de Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes y de Centros de Orientación y Apoyo, Planes de Mejora y Salas Maternales en la Escuela Secundaria, entre otros.

⁴ Aun no se cuenta con suficiente información acerca de las características y modalidad que adquirirá el programa ni sobre quiénes serán los destinatarios de su implementación. Sitio oficial: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados> Recuperado el 25/09/2018.

2. Estado de la cuestión. Desigualdades y tecnologías digitales

Los modos en que se construyen las desigualdades, sean materiales o simbólicas, están íntimamente relacionados con los deseos que los grupos humanos construyen en torno a bienes y prácticas. De esta manera, la configuración de las privaciones relativas y, por lo tanto, de las desigualdades, está relacionada con el modo en que histórica y culturalmente ciertos bienes, saberes y prácticas adquieren elevada “deseabilidad colectiva” (Lahire, 2008: 6). De acuerdo con Lahire, el aspecto “colectivo” es un elemento clave, es necesario que “las ganas de acceder a determinada serie de bienes o prácticas animen y motiven a una población mucho más vasta” (Lahire, 2008: 7) ya que “las “deseabilidades” cultivadas en los límites de subgrupos o de pequeñas comunidades nunca construyen condiciones de aparición de desigualdades sociales” (Lahire, 2008: 6). En este sentido, Lahire sostiene que es central interrogarnos bajo qué condiciones históricas y culturales “una diferencia social (o cultural) puede volverse una desigualdad social (o cultural), porque no toda diferencia social es interpretable en términos de desigualdad social” (Lahire, 2008: 6). De esta forma, “lo que marca la distancia entre una diferencia social y una desigualdad social de acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etcétera, es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables” (Lahire, 2008: 6).

En la misma sintonía, para Dubet (2012) la relación entre diferencias y desigualdades es muy estrecha y, generalmente, sobre las primeras suelen montarse argumentaciones que terminan justificando la construcción de desigualdades. En este sentido, “desde que las desigualdades obligan a jerarquizar a los individuos, sus “diferencias” fundan y legitiman las desigualdades. Las máquinas para producir desigualdades inscriben las diferencias en la estructura social” (Dubet, 2012: 107). En relación con esto, el consumo es un “eje fundamental del proceso de articulación entre la producción y la reproducción social” (Alonso, 2004: 7). Sin embargo, las prácticas de consumo no operan como espejo de éstos procesos, sino que poseen lógicas propias y una cierta autonomía (Alonso, 2004: 8).

Desde una perspectiva antropológica, el consumo es entendido como una práctica fundamental en la construcción y estabilización de significados que, a la vez, crea experiencias, establece y mantiene relaciones, clasifica, jerarquiza y hace visibles y estables las categorías en cada cultura, excediendo el uso material de mercancías para la subsistencia (Douglas y Isherwood, 1990). Asimismo, el consumo opera como nexo con algunos y barrera con otros, ya que por medio de este se delimitan los contornos que separan a un estilo de vida de otro, así como se configuran experiencias que los acompañan y sostienen (Saraví, 2015a: 218).

De acuerdo con Croghan, Griffin y Phoenix (2006) el consumo es una práctica clave en la construcción de identidades entre los jóvenes, en tanto les provee “un repertorio constantemente cambiante de dispositivos por medio de los cuales construir y mostrar su identidad” (Croghan *et al.*, 2006: 464). Al mismo tiempo, es a través de las prácticas de consumo que los jóvenes negocian relaciones, pertenencias y posiciones en sus grupos de amigos (Croghan *et al.*, 2006).

3. Marco teórico. La relatividad de las privaciones y los privilegios: miradas sobre los otros

Como procesos que se construyen de manera relacional, las desigualdades implican necesariamente la existencia de un otro (individual o colectivo) en relación al cual edificar diversas alterizaciones. Para abordar este aspecto, recuperaremos algunas discusiones en torno a la pobreza, tema que si bien no es en el cual se inscribe nuestra investigación, ha sido junto con la exclusión y la privación, uno de los elementos más frecuentemente asociados al estudio de las desigualdades.

Scott (1994) retoma a Townsend (1974) para señalar el carácter cultural histórico y relacional de cualquier definición de pobreza: no se es pobre en abstracto sino en relación a un otro y a un conjunto de necesidades y recursos materiales y simbólicos que circulan en la sociedad, que son objeto de deseo y de juicios morales, y que se vinculan con los estándares de vida de cada sociedad en determinado

momento histórico⁵. De esta forma, la pobreza debe ser pensada de forma complementaria con la privación y el privilegio, no pueden ser disociados. En este sentido, “Si la privación es la condición de vida de los pobres, el “privilegio” es el de la vida de los adinerados”⁶ (Scott, 1994: 17). Por lo tanto, si es posible reconocer una “línea de pobreza”, entonces también debemos poder demarcar una “línea de riqueza”. Así, las causas de la pobreza no pueden ser separadas de las causas de la riqueza y de la existencia de privilegios, una es condición necesaria para la existencia de la otra. Para comprender el modo en que privación y privilegios se interrelacionan, Scott retoma la noción de “privación relativa” [*relative deprivation*] de Townsend (1974 citado en Scott, 1994), la cual debe ser entendida a partir de los estándares de vida de cada sociedad, de acuerdo con la autora: “La posición de Townsend está basada en un concepto implícito de “ciudadanía”. Pasar privaciones y, por lo tanto, vivir en la pobreza, implica estar excluido del tipo de vida que la sociedad espera para un ciudadano. En este sentido, la privación significa también tener negado el poder que comúnmente poseen quienes son ciudadanos” (Scott, 1994: 12)⁷. Así, junto a la existencia de “privaciones relativas”, Scott propone pensar en términos de “privilegios relativos”.

Teniendo en cuenta lo señalado, optamos por un abordaje de las prácticas de consumo de los jóvenes de clases medias altas que no ignore el aporte de las estructuras sociales y económicas a la configuración de consumos y estilos de vida, pero que a la vez considere que “Así como el gusto y las opciones estéticas de los agentes dominantes no pueden ser interpretados solo a la luz de la libertad (frente a la necesidad de los subordinados), sus prácticas de consumo y del tiempo libre tampoco deberían ser asimiladas a elecciones por completo autoconscientes y transparentes fruto de una voluntad siempre autoregulada (Iuliano, 2010: 46)”.

Esto implica trascender la visión de las clases privilegiadas como “como consumidores exclusivos y liberados que se realizan y legitiman a través de la apropiación de los bienes culturales, galvanizando simbólicamente la reproducción de su condición de clase” (Iuliano, 2010: 46) e interrogarse por las prácticas, relaciones, procesos que tienen lugar en relación al consumo, y por lo que ello significa, habilita y constriñe para estos actores sociales.

4. Estrategia metodológica

La investigación doctoral cuyos análisis retoma este artículo, se inscribió en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992), en una orientación no estándar (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) y exploratoria. En esa investigación, adoptamos el enfoque biográfico (Muñiz Terra, 2012; Sautú, 2012) por su potencialidad para estudiar las trayectorias de apropiación de los jóvenes e identificar de qué manera, en qué espacios y momentos y en vinculación con qué actores los entrevistados se han relacionado con las TD a lo largo de su vida. A partir de la reconstrucción de estas trayectorias buscamos comprender de forma diacrónica la construcción de vínculos, prácticas y representaciones de las TD. Esto implicó analizar retrospectivamente espacios y temporalidades, así como caracterizar actores, saberes, usos significativos, así como prácticas y relaciones habilitadas o condicionadas en relación a la apropiación. Sin embargo, dados los objetivos del presente trabajo, no realizamos aquí un abordaje longitudinal sino que nos enfocamos en las valoraciones actuales de los jóvenes de clases medias altas con respecto al PCI, así como en las formas en que consideran el privilegio y la privación.

La población de estudio se compuso de varones y mujeres estudiantes de nivel secundario, pertenecientes a clases medias altas de La Plata. La clase social como categoría heurística se vinculó con el interés por abordar los modos en que los jóvenes experimentan la desigualdad, y su relación con

⁵ En este sentido, para Townsend (1974, citado en Scott, 1994) la pobreza debe ser entendida como la incapacidad para alcanzar los estándares de vida comunes para la sociedad en la que una persona vive. En este sentido, la pobreza debe ser medida en relación con y como relativa a los estándares de vida generalmente aceptados como “normales” para esa sociedad. [Traducción propia].

⁶ Traducción propia.

⁷ Traducción propia.

las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales.

Con el objetivo de avanzar hacia una primera delimitación de la clase social de pertenencia de los jóvenes, se realizó un recorte a partir de diferentes criterios, entre los que destacamos la escuela a la que concurrían. De acuerdo con Perosa (2009), la educación de los grupos más privilegiados de la sociedad no debe entenderse de manera homogénea, sino que es “un espacio tensionado para reproducir o producir diferencias y destinos” (Perosa, 2009: 14), en donde las escuelas “atienden, modelan y elaboran las expectativas familiares de distintos modos” (Perosa, 2009: 14). En este sentido, si bien no se puede inferir de manera lineal la clase social a partir de la institución educativa a la que se asiste, una de las consecuencias de la pronunciada fragmentación del sistema educativo argentino ha sido la constitución de circuitos educativos informales atravesados por la clase social como variable organizadora, que resultan en experiencias y significados asociados a la escolaridad totalmente diferentes (Tiramonti, 2004).

Para una caracterización más ajustada de las escuelas ubicadas en la ciudad de La Plata, analizamos información relativa a: tipo de gestión, matrícula, jornada y porcentaje de subvención por parte del Estado, que fue provista por la Dirección de Información y Estadística (DIE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. A su vez, mantuvimos entrevistas con personal de instituciones educativas: directivos, docentes, dueños de establecimientos escolares, preceptores, entre otros. Junto a esto, analizamos el contenido publicado en las páginas *web* de distintas instituciones, teniendo en cuenta que ciertas instituciones construyen “discurso de sí” a partir del cual se proyectan al resto de la sociedad como ámbitos de formación de *élites* y grupos distinguidos (Martínez, Villa y Seoane, 2009).

Las instituciones educativas fueron elegidas teniendo en cuenta los siguientes criterios: tipo de gestión (pública o privada); matrícula; ubicación geográfica (casco urbano o periferia y, en cada uno, barrio); infraestructura edilicia (estado de conservación de los edificios, laboratorios, biblioteca, salas de computación, entre otros); tipo de jornada (simple, ampliada, doble⁸); tipo de enseñanza de idiomas (idiomas enseñados, carga horaria de los cursos de idiomas, realización optativa de exámenes internacionales de idiomas dentro de la escuela, realización optativa de exámenes internacionales de contenidos escolares en idioma extranjero dentro de la escuela, entre otros). Además, en el caso de las privadas, se tuvo en cuenta la existencia o no de subvención estatal, el porcentaje de subvención, y el valor de la cuota, así como el tipo de educación (laica o religiosa). Seleccionamos tres escuelas, dos de gestión privada y una pública dependiente de la Universidad Nacional de La Plata⁹. Para la preservación del anonimato de quienes participaron en esta investigación, decidimos renombrarlas como: Colegio Pre-Universitario Público; Colegio Privado Casco Urbano y Colegio Privado Periferia Norte.

De los dos colegios privados escogidos, ninguno posee subvención estatal, lo cual implica, entre otras cosas, que el Estado es ajeno al sostenimiento económico de la institución y que, como contraparte, a diferencia de las escuelas que reciben subvención, no tienen limitaciones estatales para la fijación de la matrícula ni de la cuota mensual. De acuerdo por lo informado por personal de la DIE, en la práctica esto implica que este tipo de escuelas tiene cuotas significativamente más altas que el resto de las instituciones privadas. Los dos colegios seleccionados eran los que poseían las cuotas más elevadas de la ciudad, a las que deben agregársele las inversiones familiares para mantener un estilo de vida (Saraví, 2015a) afín: consumo de indumentaria, salidas, viajes, realización de deportes, entre otros, cuestiones de las que no es ajeno el Colegio Pre-Universitario. A su vez, estos colegios privados se caracterizan por una propuesta educativa con un gran interés en la enseñanza de idiomas extranjeros que se traduce tanto en la diversidad de lenguas enseñadas, como en la carga horaria dentro de la jornada diaria, y la incorporación de exámenes internacionales de idiomas como parte de la currícula. Por ejemplo, en el Colegio Privado Periferia Norte, la mitad de los contenidos curriculares son

⁸ La jornada simple comprende hasta 29 horas semanales, la ampliada es de 30 horas y la doble de 40 horas.

⁹ La Universidad Nacional de La Plata tiene una escuela primaria y tres escuelas secundarias en la ciudad de La Plata, más un cuarto establecimiento secundario con orientación Agropecuaria ubicado en la localidad de 25 de Mayo, provincia de Buenos Aires.

dictados en idioma Inglés por docentes bilingües, se promueve que rindan el “First Certificate” en 5to año de la secundaria, junto a exámenes internacionales de Portugués y evaluaciones internacionales de materias curriculares también en Inglés, en 6to año del nivel secundario.

Si bien el Colegio Privado Periferia Norte y el Colegio Privado Casco Urbano tienen aspectos en común, un conjunto de diferencias nos llevaron a incorporar a los dos dentro de la muestra, a saber: tipo de enseñanza; ubicación geográfica y área de residencia de los estudiantes; duración de la jornada y enseñanza de idiomas; valor de la cuota. El Colegio Privado Periferia Norte es católico, tiene una jornada doble y se ubica en una zona alejada del casco urbano y del centro del barrio de City Bell, próxima a barrios privados, “*countries*” de la ciudad, área en donde vive la totalidad de los jóvenes entrevistados. En cambio, el Colegio Privado Casco Urbano no profesa enseñanza religiosa, tiene jornada ampliada y está localizado en el Barrio Norte del casco urbano, un barrio residencial cercano al centro de La Plata. La mayor parte de los estudiantes que entrevistamos en este colegio vivían en el casco urbano de La Plata o en la periferia norte más próxima al casco urbano, por ejemplo, en los barrios de Tolosa, Ringuelet y Villa Castells. La localización geográfica de las escuelas seleccionadas fue especialmente tenida en cuenta en tanto, analizada conjuntamente con los barrios de residencia de los jóvenes, nos informa sobre los recursos necesarios para asistir diariamente al colegio, así como trasladarse y habitar la ciudad. En este sentido, mientras el Colegio Pre-Universitario y el Colegio Privado Casco Urbano están ubicados en áreas muy conectadas por transporte público (varias líneas de buses e incluso tren en el caso del primero) a distintos puntos dentro y fuera del casco urbano, a la zona del Colegio Privado Periferia Norte solo llega un ramal de una línea de bus público (con un servicio con baja frecuencia, aproximadamente cada 25 minutos), y para llegar al colegio hay que caminar aproximadamente un kilómetro luego de descender el ómnibus.

Junto a lo señalado, en el caso del Colegio Pre-Universitario, se destaca la preparación para el ámbito académico superior a partir de una currícula con contenidos afines a los universitarios y una regulación de tiempos escolares más autónoma que la establecida para los colegios secundarios dependientes de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Inicialmente, este colegio fue pensado para “la formación propedéutica a los fines de que el alumnado continuara estudios superiores” (Di Piero, 2012: 109-110), reuniendo una matrícula proveniente principalmente de los sectores más favorecidos de la sociedad (Southwell, 2011). Si bien producto de cambios en las modalidades de ingreso a los colegios de la UNLP (de examen de ingreso obligatorio a sorteo público, año 1986) se han experimentado transformaciones en la composición de la matrícula en términos de clase social y en la actualidad no asisten únicamente niños y jóvenes provenientes de los sectores privilegiados, igualmente este grupo constituye la matrícula mayoritaria de estos colegios. En ese sentido, el Colegio Público Pre-Universitario continúa siendo un “colegio de élite” (Di Piero, 2012: 112). De acuerdo con Fuentes “la escuela, en la definición de su perfil o imagen, en la publicitación de sus valores, en la definición de sus propuestas de enseñanza, demarca un campo de posibles destinatarios de su acción educativa” (Fuentes, 2013: 699). En este sentido, los tres colegios seleccionados en nuestra investigación presentan un discurso de sí (Martínez, Villa y Seoane, 2009) en donde se destacan la excelencia educativa y pedagógica, plasmada tanto en los contenidos curriculares como en las modalidades de enseñanza y evaluación, aspectos señalados como distintivos de las instituciones de élite (Van Zanten, 2009).

A partir de Thompson (1977) y Meiksins Wood (1983) entendemos que la clase social es el resultado de la articulación de condiciones materiales con prácticas culturales específicas que dan lugar a identificaciones grupales diversas. La definición y comprensión de la clase social en este sentido, no puede ser escindida de aquello que los individuos hacen con sus condiciones materiales particulares, y lo que éstas últimas, con los individuos (Meiksins Wood, 1983). Teniendo en cuenta lo mencionado, caracterizamos la clase social de pertenencia de los entrevistados buscando reunir una diversidad de dimensiones que han sido señaladas en la literatura especializada como marcadores de posiciones de clase privilegiada. Incorporamos la formación y ocupación de padres y madres en tanto la literatura sostiene que la formación superior y empleos calificados con alta remuneración son componentes centrales para la definición de una posición media alta (Stuber, 2006). Los factores socio-espaciales han sido también destacados. Por un lado, se vinculan con un determinado patrón de interacción entre similares (homofilia) (Bottero, 2007), y con espacios urbanos específicos según clase

social para la residencia, el estudio, el trabajo y el esparcimiento (Saraví, 2015b). Por el otro, dan cuenta de la existencia de recorridos y modos de habitar la ciudad fragmentados, en donde el uso de transporte público suele asociarse fundamentalmente a clases populares y medias, mientras que clases medias altas y altas se mueven en transporte privado (Saraví, 2015a; Gough y Franch, 2005). Junto a esto, los consumos de tecnologías, indumentaria, las salidas así como los viajes fuera del país han sido también identificados en la literatura latinoamericana como marcadores de posiciones sociales privilegiadas (Saraví, 2015a)¹⁰.

Para caracterizar a la población dentro de cada una de las escuelas elegidas, realizamos una encuesta con los estudiantes que estaban cursando cuarto y quinto año. La encuesta fue auto-administrada, se llevó a cabo en horario escolar (dentro de los salones de clase) y nos permitió obtener información relativa a: acceso a la tecnología en el hogar (tipo y cantidad de dispositivos presentes, conexión de Internet, antigüedad de las TD); composición de la familia; ocupación y nivel educativo de padre y madre; barrio de residencia; realización de trabajos remunerados y no remunerados (domésticos y extra domésticos); uso de TD (tipos de usos y frecuencias); posesión de habilidades para operar TD; y expectativas para el futuro (educación, trabajo, familia). Una vez procesada la información obtenida a partir de las encuestas, tarea que realizamos combinando SPSS con Excel, estuvimos en condiciones de realizar una caracterización más ajustada de la población de cada institución y, a partir de eso, continuar con la definición de la muestra.

Siguiendo los principios del muestreo intencional (Marradi *et al.*, 2010), definimos los siguientes criterios para la selección de los entrevistados: 1) Criterios socioeconómicos (barrio de residencia; cantidad de miembros de la familia residentes en el hogar; cantidad de habitaciones del hogar; propiedad del lugar de residencia; formación educativa de padre y madre, situación laboral de padre y madre); 2) Criterios tecnológicos (cantidad de TD en el hogar; diversidad de TD en el hogar; antigüedad de TD; intensidad del uso de computadora, celular e Internet; usos frecuentes de computadora, celular e Internet; participación en redes sociales); y 3) Criterios individuales (género; intereses y *hobbies* en el tiempo libre; realización de viajes al exterior; proyectos a futuro; estancias en colegios secundarios en países extranjeros; realización de cursos intensivos de idioma en el extranjero; viajes a países angloparlantes).

La cantidad definitiva de entrevistados fue determinada a partir del criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), buscando mantener una proporción equitativa entre géneros. Seleccionamos un total de 27 jóvenes, entre varones y mujeres que se encontraban cursando el ciclo orientado de la escuela secundaria (4to a 6to año), con quienes realizamos un total de 51 entrevistas biográficas y, de manera complementaria, hicimos observaciones en sus perfiles de redes sociales virtuales y visitamos las páginas *web* que mencionaron durante las entrevistas. Dentro del amplio campo de las tecnologías digitales, nos concentramos en el abordaje de la apropiación de: Internet, *smartphones*, consolas de videojuegos y computadoras (*tablets*, *netbooks*, *notebooks* y de computadoras de escritorio). Cabe mencionar que los fragmentos que se presentan a lo largo de este trabajo corresponden a las entrevistas realizadas con los jóvenes, a quienes se les ha otorgado nombres ficticios con la finalidad de resguardar su privacidad.

5. Hallazgos. Mercado, Estado, mérito y condición: tensiones en las valoraciones del Programa Conectar Igualdad

En su análisis del modo en que jóvenes de clases sociales populares y clases medias altas caracterizan a las clases sociales, Stuber (2006) ha encontrado que entre los pertenecientes a sectores

¹⁰ El análisis en conjunto de diversas dimensiones (como formación y ocupación de padres y madres, lugar de residencia y uso de transporte, consumos de indumentaria, tecnologías, prácticas de esparcimiento y viajes, entre otros) nos permitió caracterizar a la población de estudio como perteneciente a sectores privilegiados de la sociedad. Sin embargo, la ausencia de otro conjunto de factores, como la autoadscripción a la clase alta, la pertenencia a “familias tradicionales” y el volumen y tipo de capital económico (Gessaghi, 2012), nos llevaron a identificar a los entrevistados como pertenecientes a la clase media alta.

más favorecidos (clases medias altas, tal como las llama) hay una tendencia a pensar a la clase social de manera contradictoria, combinando miradas igualitarias con creencias en torno a la bondad y justicia del sistema económico capitalista. En relación con nuestra investigación, una de las primeras cuestiones que destacamos es el carácter ambivalente de los posicionamientos de los entrevistados respecto al PCI, del alcance y los beneficios que puede generar este tipo de política pública. En este sentido, si bien algunas de las perspectivas identificadas entre los jóvenes tienden a ser más o menos monolíticas, lo que predomina es una mixtura de miradas, muchas veces contradictorias. A lo largo de este apartado, recuperamos la totalidad de las valoraciones sobre el PCI halladas entre los entrevistados, a la vez que identificamos a las más predominantes. Cabe aclarar que no hallamos diferencias significativas en las valoraciones del PCI respecto de la institución educativa de procedencia de los entrevistados.

Los entrevistados ocupan posiciones sociales de privilegio que les han permitido apropiarse de las TD en contextos de abundancia de dispositivos y saberes. A la vez, han consagrado entre ellos un tipo de vínculo con las habilidades, saberes y aprendizajes necesarios para operar diversas TD caracterizado por la auto-confianza y una actitud proactiva y desenvuelta para enfrentar lo desconocido en materia digital. En el marco de este tipo de biografías, se han desarrollado ciertas deseabilidades en torno a prácticas y objetos tecnológicos, atravesados por la amplia posibilidad de consumo de las diversas ofertas tecnológicas que el mercado ha puesto a disposición de los entrevistados desde temprana edad.

La reconstrucción de las trayectorias de apropiación de las TD, nos permitió identificar en el nivel micro las características centrales de las condiciones de acceso por parte de los jóvenes entrevistados. A partir del análisis de las historias de vida de los jóvenes de clases medias altas, hallamos que sus vínculos con las TD se destacan por la abundancia y diversidad de dispositivos tecnológicos presentes en el entorno (hogar y escuela), así como su disponibilidad desde temprana edad (antigüedad) y un acceso ininterrumpido a estos bienes a lo largo del recorrido biográfico (continuidad). Por lo tanto, crecer y socializarse en ámbitos en donde no solo había disponibilidad física de TD sino también de saberes y habilidades, junto a una actitud estimulante para el aprendizaje de cuestiones relativas al uso de estas tecnologías se constituyó como una característica específica de la apropiación de TD por parte de clases privilegiadas.

En una aproximación general a la mirada de los jóvenes de clases medias altas sobre el PCI, tiende a predominar una mirada positiva de las políticas que pongan al alcance de la población mayores posibilidades de uso de dispositivos tecnológicos y de conectividad. En este sentido, los jóvenes coinciden en señalar la importancia del acceso y uso de las TD para la gestión de su vida cotidiana. Así, cuando le preguntamos a uno de los entrevistados qué significaban las TD para él y qué pasaría si le faltaban algún día, sostuvo “yo no sé cómo haría” (Eloy, 17 años). Al afirmar esto, Eloy no solo puso de relieve que las TD son elementos a los que considera “casi una necesidad básica” (Eloy, 17 años) sino que, a la misma vez, mostró empatía con quienes no tienen acceso a los dispositivos y a la conectividad.

A continuación, analizamos lo que consideramos posiciones favorables a una política como el PCI. Estas valoraciones del PCI están estrechamente relacionadas con las representaciones sobre las TD que los jóvenes de clases medias altas han construido a lo largo de sus biografías. En este sentido, este tipo de miradas arraigan en la propia experiencia con las TD y en los significados que en su vida cotidiana tiene el acceso y uso a diversos dispositivos y a Internet.

5.1 El acceso a las tecnologías digitales como factor de inclusión-exclusión

Desde una posición privilegiada en materia de acceso a bienes tecnológicos, como a una amplia variedad de conocimiento para utilizarlos, los jóvenes entrevistados consideran que la imposibilidad de acceder a TD constituye un factor de exclusión en la sociedad contemporánea. En este sentido, las deseabilidades que desde temprana edad han construido en torno a las TD, así como la búsqueda incansable por “tener lo que todos tienen” operan entre algunos jóvenes como recordatorio: no poseer el artefacto deseado suele experimentarse como falta y repercutir en diversas prácticas de sociabilidad, de construcción del sí mismo y participación en la sociedad. Como afirmó un entrevistado: “Me

parece un buen proyecto, que sí, que los conecta un poco más a aquellos que por ahí no tienen muchas posibilidades de usar esas cosas o de tenerlas. Sentirse un poquito más incluidos en la sociedad. Sí, me gusta, me gusta. Porque es ayudar al otro. Está bueno” (Luciano, 17 años).

Así, tener-no tener se erigen como pares antagónicos que indican que la posesión del bien, de la *netbook* otorgada por el PCI en este caso, puede operar en las percepciones de inclusión-exclusión. En relación con esto, Valentina (17 años) nos comentaba: “Como que ahora todos tienen y por ahí no tenés y como que te sentís excluido, entonces está bueno que le den la posibilidad a la gente que no puede”. Sus palabras ponen de manifiesto otras cuestiones complementarias. En primer lugar, la relatividad social de las desigualdades digitales (Helsper, 2016). Es decir, la existencia de tramas de sociabilidad que actúan como marco de referencia para el deseo y consumo de TD, así como para la configuración de experiencias de privación y de privilegio. En segundo lugar, nos permite apreciar que, para ellos, las TD participan activamente en la demarcación de las fronteras de la inclusión-exclusión. Así, las TD no son consideradas herramientas neutrales, sino artefactos que participan en la configuración de las desigualdades contemporáneas (Reygadas, 2004).

Entre los entrevistados, hallamos que desde la niñez la computadora e Internet se configuraron en los imaginarios como “bienes básicos y naturales de la casa”. Llegadas la preadolescencia y la juventud esta representación sufrió modificaciones, aunque su fundamento, que computadoras, celulares e Internet son elementos centrales para el desenvolvimiento de la vida cotidiana, se mantuvo. En esta misma sintonía, los jóvenes han construido valoraciones sobre el PCI, destacando que el acceso a bienes y servicios tecnológicos es un elemento indispensable y, por lo tanto, es deseable e importante que otros jóvenes también lo tengan garantizado. Al respecto, uno de los entrevistados señaló que, para la gestión de su vida cotidiana, contar con dispositivos con conectividad “Es un elemento básico que necesito sí o sí. Una necesidad básica” (Luciano, 17 años). Así, mientras que las TD fueron desde su aparición en nuestro país en la década del ‘80 consideradas bienes de lujo cuyo elevado costo las volvía disponibles solo para ciertas clases sociales (Benítez Larghi, 2016), para los jóvenes de clases medias altas son elementos básicos de la vida cotidiana.

Por otro lado, las valoraciones positivas sobre el PCI establecen una estrecha relación entre el “tener y el hacer” (Lemus, 2018). Así, al tener la *netbook* del PCI, jóvenes que antes no podían hacer, es decir, no gozaban de las mismas posibilidades que los entrevistados para acceder a la información, expresarse, relacionarse, ahora pueden hacerlo. Como afirmó Valentina: “Es alta herramienta tener una computadora, por más que la uses para jueguitos, por ahí en algún momento te surge una duda y lo buscás, o sea como que permite un montón de cosas” (Valentina, 17 años).

De acuerdo con boyd¹¹ (2014), el uso de TD y, en especial, de redes sociales virtuales se ha vuelto entre los jóvenes una práctica constitutiva de su vida cotidiana, como en su momento lo fueran mirar televisión o hablar por teléfono. La autora considera que acciones como chatear, socializar con pares, expresarse y mostrarse, gestionar la privacidad y compartir información son acciones que constituyen los modos contemporáneos de ser jóvenes (boyd, 2014). El énfasis en la consideración de la computadora como dispositivo que habilita diversas prácticas está íntimamente vinculado con las propias trayectorias de apropiación de las TD de los jóvenes de clases medias altas. Uno de los aspectos más significativos para los jóvenes es el abanico de operaciones sobre sí mismos y sobre los otros que se abre en relación a la apropiación de las TD.

La empatía es también uno de los elementos que participan en la construcción de valoraciones sobre el PCI. En este sentido, los entrevistados ponen de relieve las habilitaciones que ellos han experimentado a partir de la apropiación de las TD, ya sea para gestionar relaciones como para aprender, entretenerse, buscar información. Las palabras de Valentina son claras al respecto, para ella, la computadora “es una alta herramienta” que posibilita un sinnúmero de cursos de acción.

Por último, nos interesa destacar la afinidad entre los modos en que los jóvenes de clases populares han experimentado la apropiación de las TD a partir del PCI y las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas entrevistados en la presente investigación. En estudios previos sobre la

¹¹ Respetando el posicionamiento de la autora respecto de las letras capitales, a lo largo del artículo el apellido boyd aparece con minúscula inicial: <http://www.danah.org/name.html> (Recuperado el 12/06/2018).

apropiación de TD por parte de jóvenes de clases populares receptores del PCI (Lemus, 2015), los entrevistados destacaron la sensación de “actualización” que les brindaba usar la *netbook* e Internet. En especial, hacían referencia a la posibilidad de acceder a toda aquella información, contenidos y ámbitos de sociabilidad que son significativos para ellos y sus grupos de pares. Esto implicaba “no quedarse afuera” de lo que, a través de Internet, se tramaba. Consideramos que las valoraciones sobre el PCI que presentamos en las páginas anteriores, dan cuenta de ciertas experiencias compartidas entre jóvenes de ambas clases sociales, cuando de sentirse actualizado e incluido se trata.

5.2 El Programa Conectar Igualdad como una política igualatoria

Diversas investigaciones han señalado que los programas orientados a la provisión de TD han tendido a producir una igualación simbólica entre los niños y jóvenes que no contaban con computadora en el hogar, y también entre escuelas públicas y privadas (Hinojosa y Labbé, 2011; Rivoir, Pittaluga, Baldizán, Escuder y Di Landri, 2010, entre otros). En relación con esto, entre algunos entrevistados hemos hallado una valoración positiva del PCI producto de su “efecto igualador”, especialmente en materia de acceso a la información y la comunicación: “Cuando vos das a una persona una *laptop*, das a una persona Internet, das a una persona los medios de comunicación, no solo recibirlos, formarse, sino también expresarse” (Gavin, 17 años).

Desde la perspectiva de Gavin, la computadora con conexión a Internet se vuelve fundamental en materia de información, desplazando así a los medios tradicionales como la televisión y la radio. Para este joven, una diferencia clave está dada por la posibilidad de expresión que emerge con las TD, especialmente con la web 2.0, y la ruptura con la lógica unilateral de comunicación de otros medios. A su vez, en su discurso, la vinculación entre las posibilidades de informarse, comunicarse y expresarse y la desigualdad es clara: “Cuando les permitís informarse a las personas que no pueden informarse porque no tienen las herramientas, entonces estás igualando a las personas que sí podemos informarnos” (Gavin, 17 años).

En este sentido, la valoración del PCI por su capacidad de igualar a jóvenes en posiciones desiguales implica considerar a las TD como participantes de las redes de desigualdad (Reygadas, 2004), así como la identificación de la propia posición social como ventajosa.

Desde nuestra perspectiva, es necesario preguntarse qué se espera de políticas como el PCI y cuáles son los límites de un programa estatal cuando de contribuir a la igualdad de posiciones se trata (Dubet, 2012). En este sentido reconocemos el potencial igualador del PCI y hemos hallado que para los jóvenes de sectores populares “la llegada de la *netbook* es vivida como una “oportunidad única”, ya que implica el acceso a un bien deseado que estaba fuera de su alcance, debido al alto costo de este tipo de dispositivos” (Lemus, 2015: 46). De esta forma, la intervención del programa contribuye a una igualación material, es decir, jóvenes que antes no tenían computadora en su hogar o que debían compartirla con toda la familia, ahora tienen una propia para su uso personal. A la vez, genera un efecto de igualación simbólica, en tanto pone en cuestión que el acceso a este tipo de bienes sea un deseo difícil de satisfacer para las clases populares.

Sin embargo, no todas las valoraciones halladas entre los jóvenes de clases medias altas se caracterizan por empatizar con quienes ocupan posiciones socioeconómicas desfavorables y que, en su mayoría, han sido los beneficiarios del PCI. A continuación, presentamos las miradas que ponen en cuestión al programa debido a: sus alcances, el modo en que fue apropiado por los jóvenes y su contribución a la mejora de la calidad de vida de la población destinataria.

5.3 El Programa Conectar Igualdad y su alcance

Una de las críticas recurrentes al PCI tanto en el discurso mediático como entre los jóvenes entrevistados refiere a la implementación del programa únicamente en escuelas estatales. Teniendo en cuenta la fragmentación del sistema educativo argentino (Tiramonti, 2004), es comprensible que se destaque que entre los establecimientos privados hay una amplia heterogeneidad de clases y que los sectores populares no se encuentran únicamente en el sistema público. En este sentido, uno de los elementos recurrentes en los discursos de los jóvenes de clases medias altas, sostiene que el PCI fue

implementado en escuelas cuyos alumnos no necesitaban obtener una *netbook* porque ya tenían en su hogar, mientras que no llegó a otras en donde sí eran necesarias. En el caso platense, este argumento se sostiene a partir de la experiencia de amigos y/o hermanos que asistían a los colegios preuniversitarios públicos (o de la propia experiencia en el caso de los entrevistados provenientes de ese tipo de escuelas) y obtuvieron la *netbook*, aunque ya poseían varios dispositivos en su hogar y provenían de familias con posiciones privilegiadas. Como nos comentaba una joven:

Por ahí está mal distribuido, ponele entregaron computadoras en el colegio preuniversitario y la mitad no necesita, ¿entendés? entonces podrían entregarlas en lugares que en serio no tienen computadoras y no en colegios grandes, por más que el colegio pre-universitario sea público, y por más que debe haber gente que no puede, como que en su mayoría todos pueden.
(Valentina, 17 años)

En este relato se articulan dos operaciones distintas. Por un lado, se desmerece la posible intervención igualadora del programa para aquellos jóvenes que, dentro de establecimientos como el Colegio Pre-universitario, no tenían acceso a TD. Por otro lado, considera que fue un error del Estado proveer dispositivos a estudiantes que ya tenían TD en su hogar y no hacerlo en quienes no tenían condiciones de acceso favorables, aunque asistieran a escuelas privadas. En su análisis sobre las representaciones mediáticas de la Asignación Universal por Hijo (AUH), Moguillansky (2015) destacó que una operación característica de los medios de comunicación era el “*numbergame*” (Van Dijk, 2000), a partir de la cual “se producen estimaciones numéricas, a veces sin fuente identificada, que tienden a hiperbolizar la magnitud de un fenómeno o de un problema (en este caso, de los niños que no reciben la Asignación Universal por Hijo)” (Moguillansky, 2015: 135). Las valoraciones que tienden a enfatizar el alcance deficiente– y erróneo del PCI, es decir, que se entregaron *netbooks* en donde supuestamente no era necesario y no se entregaron en donde sí lo era, replican la estrategia *numbergame* señalada por Moguillansky (2015) para el caso de la AUH. Los entrevistados construyen una valoración del programa a partir de la generalización de los casos particulares que conocen. De esta manera, no advierten que la propia opinión se basa en una consideración de pocos casos en relación a la cobertura total del programa y que, a su vez, estos presentan un sesgo en términos de posición social de origen, ya que en todas las situaciones se trata de personas que forman parte de clases sociales privilegiadas y que asisten a los colegios preuniversitarios, los cuales son una pequeña porción (3 establecimientos) del total de 127 escuelas secundarias estatales (DIE, 2016) que hay en la ciudad de La Plata y que también recibieron al PCI.

5.4 La tensión entre los usos ideales y los usos reales de las *netbooks*

Eloy: Capaz que no todo el mundo lo usa para bien, la verdad que hay gente que decís no lo usa. Lo usa para Facebook y para nada más. Pero si de diez sacás a uno que lo usa para un beneficio, para que le sirve, que crece, que aprende, para mí vale la pena.

E: Usarlo para un beneficio, ¿sería para cosas de aprendizaje...?

Eloy: Claro, para el colegio, para aprender, no sé. Aprender un idioma. Les estás dando la herramienta. Me parece eso como re grosso.

(Eloy, 17 años)

Las palabras de Eloy sintetizan una de los puntos conflictivos en torno al PCI que ha sido señalado desde el discurso público y que reside en las críticas hacia la supuesta poca eficacia del programa para que los receptores la usen para aprender (Benítez Larghi, 2016). Si bien Eloy decía que no sabría cómo hacer para llevar adelante su vida cotidiana sin las TD, cuando se trata del PCI el significado del “uso beneficioso” queda confinado al “uso para aprender”, opacándose otras prácticas significativas para los individuos.

La asociación entre bien o servicio otorgado por el Estado y, como contraparte, una acción condicionada de los receptores estuvo en el origen de la construcción de la desigualdad y la pobreza

como problemáticas sociales susceptibles de intervención estatal a partir del siglo XIX (Scott, 1994)¹². De acuerdo con Scott, desde ese entonces, se configuraron dos sujetos claramente diferenciados: el “pobre merecedor”¹³ [*deserving poor*] y, en sus antípodas, el “pobre no merecedor”¹⁴ [*undeserving poor*] (Scott, 1994: 2-3). Mientras que los primeros “debían ser merecedores de ayuda estatal porque tenían el deseo y la habilidad para mejorar su situación y, con el tiempo, convertirse en sujetos autónomos, independientes y respetables de la sociedad” (Scott, 1994: 2)¹⁵; los segundos eran responsables de su propia pobreza debido a sus comportamientos y aspiraciones (Scott, 1994). Frente a ellos, el lugar del Estado era el de contención para evitar que “contaminaran” a los otros pobres (Scott, 1994: 3)¹⁶. El énfasis puesto en el uso educativo de las *netbooks* como el uso beneficioso, frente al uso de juegos y redes sociales como prácticas erráticas y poco beneficiosas, reedita la distinción hecha por Scott entre actores merecedores y no merecedores de la intervención estatal. Cuando Eloy señala que algunas personas usan la *netbook* otorgada por el PCI “para Facebook y para nada más” pero que “Si de diez sacás a uno que lo usa para un beneficio (...) para mí vale la pena” está demarcando la existencia de dos grupos que, *a priori* se construyen como antagónicos, los receptores de la política que “usan bien” la *netbook* y en cuyos casos sí están adecuadamente destinados los recursos del Estado y quienes “no la usan o la usan solo para Facebook”, quienes estarían desaprovechando lo que el Estado les brinda. Desde esta perspectiva, “Se supone que si el Estado entrega algo debe condicionar el para qué lo da (...). Este cuestionamiento del «para qué» intenta poner en tela de juicio la capacidad de los actores, especialmente los de las clases populares, para consumir el valor de uso de las TIC «como debe ser»” (Benítez Larghi, 2016: 6).

En este discurso, las prácticas significativas que las personas receptoras del PCI pueden hacer con la *netbook* quedan subordinadas y subsumidas a una lógica de pretendido mal aprovechamiento de una herramienta importante.

Uno de los entrevistados, replicó esta articulación entre recepción de la política y condicionamiento señalada por Benítez Larghi (2016) cuando nos contó: “mi hermano iba al Colegio Pre-universitario y se la dieron. (...) Y la usaba para escuchar música, bajar juegos. Está bien, eh, igual. No, digo, porque todos tienen derecho a eso. Pero por ahí un poco más de uso escolar” (Ares, La Plata, 17 años). La postura de Ares respecto al PCI ilustra la ambivalencia característica de los discursos hallados entre los jóvenes de clases medias altas, quienes oscilan entre una condena al uso no educativo de las *netbooks* con el reconocimiento de la importancia que tienen las TD en la gestión de la vida cotidiana en su conjunto.

Es interesante destacar que, en este tipo de postura, domina el discurso de los jóvenes una lógica que es totalmente ajena a las prácticas más significativas de ellos mismos llevan adelante con las TD. Es decir, ellos no utilizan las TD principalmente para estudiar, pero sí sostienen que, si el Estado las otorgó con ese objetivo, las prácticas de los receptores deben adecuarse a ello. De esta forma, se configura una diferenciación entre los bienes obtenidos a través de la compra y los otorgados como parte de una política social. Así, se asume que los dispositivos a los que se accede por medio de una política pública como el PCI no pueden ser usados con cualquier finalidad, no al menos dentro de la escuela.

5.5 El Programa Conectar en la trama política argentina

Grignon y Passeron (1991) han señalado el carácter heterónimo de las prácticas culturales en tanto no pueden ser comprendidas exclusivamente en sí mismas sino en relación con “un afuera” que les

¹² La investigación de Scott se enfoca en la construcción de la pobreza y desigualdad como problemas públicos en Inglaterra a partir del siglo XIX. Sin embargo, su análisis tiene potencialidad para pensar el caso argentino y, especialmente, las valoraciones en torno al PCI por parte de jóvenes de clases medias altas.

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Traducción propia.

¹⁵ Traducción propia.

¹⁶ Traducción propia.

otorga significación. También consideran que desde los abordajes legitimistas se obtura la posibilidad de “describir en todas sus dimensiones simbólicas aquello que es y funciona todavía como cultura incluso cuando se trata de culturas dominadas” (Grignon y Passeron, 1991: 31). En tal operación, se corre el riesgo de caer en una postura desde la cual la producción cultural de los sectores dominados es reducida a una mera copia degradada de las producciones de las clases dominantes, como se le ha criticado a Bourdieu (Grignon y Passeron, 1991). En contraposición, los autores consideran que “los dominados tienen siempre que hacer respecto de lo que los dominantes les niegan -hagan lo que hagan por lo demás: resignación, denegación, contestación, imitación o rechazo-.” (Grignon y Passeron, 1991: 52). En sintonía con esto, en una reflexión sobre el estudio de las prácticas culturales de los sectores populares, Semán (2009) ha dado cuenta de las tensiones y dificultades que emergen al intentar comprender ciertas prácticas únicamente, o principalmente, a partir de la idea de dominación: “Intentamos descentrarnos de nuestras propensiones simbólicas y estéticas violentadas, para asumir que había un otro que de ninguna manera estaba anulado en su agencia y eficacia, y por ello actuaba con parámetros que debían ser reconocidos antes que impugnados (lo cual, por otro lado, no hacía omnipotente a ese otro)” (Semán, 2009: 190).

Ahora bien, cuando analizamos las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas respecto al PCI, hallamos que la agencia de los receptores del programa es prácticamente anulada, quedando éstos reducidos a sujetos que actúan respondiendo espasmódicamente a prácticas clientelares. En su análisis sobre los discursos en torno a la AUH, Moguillansky afirma:

El Estado utiliza su poder de nominación y a través de un “rito de institución” (Bourdieu, 2001: 65), construye a la AUH como un derecho. Sin embargo, en el mundo social se produce continuamente una lucha de clasificaciones y esta potestad del Estado es contestada por otros actores sociales. En de la AUH en el contexto de los planes sociales y los subsidios, asociándolo a las prácticas clientelares, al populismo y la demagogia (Moguillansky, 2015: 134-135)

Esta asociación se reedita en las palabras de los jóvenes entrevistados cuando del PCI se trata: “Para mí está copado, salvo que cuando Cristina lo hizo era para tener a la gente de clases más bajas, y porque le des una computadora para mí si no tienen una educación o algo no estás solucionando mucho más que querer llamar por algo material a la gente” (Faustina, 17 años).

Desde esta mirada, la ciudadanía de los jóvenes receptores de las *netbooks* se circunscribe a la participación “acrítica” en las redes clientelares. Así, no solo el gobierno de turno en el Estado lleva adelante prácticas clientelares, sino que, para los entrevistados, como Faustina, eso rinde en eficacia, y opera como un manto que encubre todas las otras necesidades que tienen estas personas y frente a las cuales se asume que el Estado no hace nada.

Complementariamente a la lectura clientelar del PCI, emerge entre los jóvenes entrevistados una mirada condenatoria de los receptores del programa, ya no solo por estar sometidos a redes clientelares y conformarse con ello, sino por lo que hacen cuando, *sorpresivamente*, tienen agencia: “Hay gente que, por ejemplo, recibe una computadora, no va a la escuela nunca, solamente fue por una computadora, porque no tiene la posibilidad de tener una educación y después la termina vendiendo por algo. Para mí no está copado eso” (Faustina, 17 años). Así, en el discurso de algunos jóvenes, los receptores del PCI aparecen nombrados de manera negativa, tanto cuando se los piensa como sujetos en redes clientelares armadas por el gobierno, como cuando se los entiende como personas que desarrollan sus propias estrategias frente al Estado, como ir a la escuela *solo* para recibir la *netbook*, como señaló Faustina. De acuerdo con Semán “Nada escapa a la presencia posible de la dominación, más aun, el hecho de que cualquier experiencia es relacional y disimétrica hace que ningún grupo pueda ser “en sí”, incluidos los dominantes” (Semán, 2009: 201). Las valoraciones de los jóvenes que tienden a ubicar a los receptores del PCI como personas que responden a la política pública linealmente de manera clientelar, olvidan que “nadie deja de tener una perspectiva propia, por más marcada que sea la disimetría social que enfrenta” (Semán, 2009: 201).

En este tipo de alterizaciones, se construye miradas “que tienden a destacar los aspectos negativos de los otros (falta de iniciativa, desinterés por la educación de los hijos, etc.)” (Moguillansky, 2015:

141). Así, no solo son diferentes a un “nosotros” construido entre los jóvenes de clases medias altas, sino también portadores de valores antagónicos y hacedores de prácticas cuestionables. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estas alterizaciones se conforman en relación a dos actores: los receptores del PCI y el Estado en su rol de distribuidor de recursos a través de las políticas públicas, cuestión que abordamos en el siguiente apartado.

5.6 Las prioridades en la agenda de políticas públicas

La implementación del PCI tuvo lugar en un contexto caracterizado por la “democratización del consumo” (Kessler, 2013; Mota Guedes y Vieira Oliveira, 2006), proceso que implicó que nuevos consumos de bienes y servicios -como los vinculados a las TD- estuvieran disponibles para más amplios sectores de la sociedad. El PCI, a su vez, contribuyó con esta democratización al aumentar la disponibilidad de *netbooks* en los hogares y a otorgar la primera computadora a aproximadamente un tercio de la población destinataria del programa (Lemus, 2015).

Sin embargo, tanto en el discurso mediático como en las valoraciones de los jóvenes de clases medias altas ganó sentido la idea de que la entrega de *netbooks* no era una cuestión prioritaria para las escuelas públicas, atravesadas éstas por problemas de infraestructura, presupuesto y recursos humanos. Al respecto, una de las jóvenes entrevistadas afirmaba que el PCI había sido una política para que el gobierno pudiera jactarse y decir “estoy brindando algo” cuando en realidad lo que había que hacer era “poner escuelas o docencia mejor que conseguir una computadora” (Faustina, 17 años). De esta manera, las TD aparecían en un orden de prioridad secundario frente a cuestiones que se erigían discursivamente como más acuciantes. Una idea similar sostuvo otra de las entrevistadas, cuando señaló:

F: Hay cosas más importantes, para mí, antes de que darles una computadora.

E: ¿Como por ejemplo?

F: Y, no sé, ver dónde viven o las condiciones de la escuela. Qué sé yo.

E: ¿Te parece que es como una prioridad eso?

F: Sí, antes que una computadora sí.

E: ¿Aunque se queden descolgados?

F: Sí. Sí, sí. No tienen lo básico, pero tienen una computadora y... no, no me parece.

(Felicitas, 17 años)

Dos cuestiones nos interesa destacar en relación a estas valoraciones. En primer lugar, es común a los entrevistados, una mirada en torno al Estado como actor que debe intervenir, de alguna manera, en las problemáticas sociales. En particular, la educación es considerada por los jóvenes de clases medias altas como una cuestión de la que debe ocuparse el Estado, garantizando la satisfacción de un conjunto de “necesidades básicas” en las escuelas. En segundo lugar, en las valoraciones de los entrevistados, se advierte que, frente a la privación, hay una suerte de *ranking* de prioridades en donde las TD quedarían reservadas para el momento en cual se garanticen todas las restantes “necesidades básicas”. En este sentido, en las críticas hacia el PCI no se cuestiona que el Estado intervenga para paliar las desigualdades sino el modo en que lo hace. Así, al PCI “muchas veces parece juzgárselo como «superficial», suponiendo, por lo tanto, que los pobres no lo necesitarían, al menos no en primer lugar” (Benítez Larghi, 2016: 7). La lógica miserabilista que fuera criticada por Grignon y Passeron (1991) toma forma en los discursos de los jóvenes de clases medias altas. En este sentido, mientras para estos jóvenes las TD sí pueden ser artefactos de necesidad básica, se asume que quienes se encuentran en posiciones socioeconómicas más desventajosas tienen -o deberían tener- “otras necesidades”. De acuerdo con Benítez Larghi, este tipo de argumentaciones olvida que “es justamente sobre el consumo de los bienes «superficiales» donde se asientan los procesos de distinción y enclasmiento en sociedades estratificadas como la nuestra” (Benítez Larghi, 2016: 7). Y que, por lo tanto, la intervención del Estado a través del PCI pone en tensión, al menos momentáneamente, tales formas de enclasmiento,

Para finalizar, el relato que traemos a continuación sintetiza la postura predominante hallada entre las personas entrevistadas:

Me parece que hay problemas tipo más importantes que ese (...) si fuésemos un país un poco más desarrollado me parece perfecto y, es más, me parecería que los colegios públicos deberían tener Wi Fi. Porque si no tenés Internet no podés buscar información, no podés hacer nada. (...) me parece que está bien la idea, pero que debería como estar mejor planteada (...) a muchos de esos chicos que les dan computadoras tal vez prefieren que les den comida para dos semanas. (...) O que, no sé, les den un crédito para hacerse una casa. O sea, algo que realmente cambie mucho tu estándar de vida.
(Gina, 17 años)

Este posicionamiento combina varias cuestiones: la asunción de las responsabilidades del Estado para garantizar el bienestar de la población, la valoración positiva del PCI en materia de otorgamiento de un bien deseado e importante para la vida cotidiana, con la crítica al incumplimiento de sus objetivos educativos y a sus deficiencias de alcance. A la vez, asume de manera miserabilista que los jóvenes de clases populares preferirían alimentos frente a tecnologías y minimiza la intervención del acceso y uso de TD en las experiencias de inclusión y exclusión. Stuber ha señalado que “a diferencia de los privilegios de raza o género que se construyen sobre categorías binarias (blanco-no blanco; mujer-varón), la naturaleza gradacional de las clases sociales brinda a los sujetos un mayor margen para las demandas asociadas a las privaciones relativas, así como también un más amplias posibilidades para que los individuos minimicen los privilegios que tienen” (Stuber, 2006: 311)¹⁷. De esta manera, en las perspectivas de los jóvenes entrevistados, el privilegio asociado a una vida caracterizada por la abundancia de TD y saberes para utilizarlas, queda opacado, subsumido en una suerte de recorrido lineal en donde los bienes que se pueden desear y tener aumentan en cantidad, calidad y diversidad a medida que se asciende en la posición social.

A partir del análisis de las opiniones de los jóvenes de clases medias altas sobre el PCI, hallamos que las valoraciones positivas se construyen principalmente a través de la empatía con los jóvenes en posiciones sociales desventajosas, así como del reconocimiento de la propia experiencia con las TD y de la significación que estas poseen para el desenvolvimiento y la gestión de la vida cotidiana.

Por el contrario, los discursos negativos acerca del PCI, se rigen a partir de la crítica al modo de intervención del Estado en las cuestiones sociales y de la construcción de estereotipos sobre el otro, en este caso, los jóvenes, principalmente se clases populares, receptores del programa. De acuerdo con Hall, la construcción, el establecimiento de “tipos” es una actividad esencial y básica para conocer el mundo y significarlo (Hall, 2010: 429). Los tipos, “son una referencia para aprehender las cosas y los sujetos” (Hall, 2010: 429). Desde esta perspectiva, “un tipo es cualquier caracterización sencilla, vivida, memorable, fácilmente interpretada y ampliamente reconocida en la que pocos rasgos son traídos al plano frontal y el cambio y el ‘desarrollo’ se mantienen en el mínimo” (Dyer, 1977: 28 citado en Hall, 2010: 430).

En cambio, en el caso de los estereotipos, estas características son tomadas como la totalidad de una persona, simplificándola y fijando la diferencia, así como marcándose una divisoria entre “lo aceptable” y “lo anormal” (Hall, 2010: 430). A través de los estereotipos se fijan límites simbólicos que operan como “cerraduras” que dejan por fuera a todo aquello que no “encaja” y que pasa a ser asumido como otredad” (Hall, 2010: 430). En este punto, Hall nos advierte acerca de la estereotipación como un elemento central del “ejercicio de la violencia simbólica” (Hall, 2010: 431). Por medio de nuestros discursos producimos a un otro y dicha producción no es ajena a una desigual distribución del poder y a las luchas por la hegemonía (Hall, 2010). Una característica de las sociedades latinoamericanas en esta época es que “las relaciones con los *otros* se elaboran en gran parte a partir de las narrativas mediáticas, particularmente de los noticieros y de las telenovelas”

¹⁷ Traducción propia.

Winocur (2013: 245). Así, lo ajeno, y los ajenos, son construidos como tales más a partir de los contenidos que nos llegan por los medios de comunicación que de una interacción cara a cara (Winocur, 2013). Estos modos de vincularse con la otredad, que lejos suelen estar de volvernos individuos más abiertos a la diversidad (Winocur, 2013), deben ser comprendidos en el marco de la profunda fragmentación social que caracteriza a las sociedades latinoamericanas contemporáneas (Saraví, 2015a).

Entonces, si bien tenemos a nuestro alcance una más amplia variedad de medios y tecnologías digitales para comunicarnos e informarnos y, por lo tanto, potencialmente podemos conocer cómo viven y son esos otros ajenos, “esta información, que proviene de diversas fuentes y géneros, se exhibe frente a nuestros ojos como una multiplicidad de fragmentos que solo adquieren sentido cuando pueden ser organizados e interpretados dentro de un universo de referencias propias y compartidas con los nuestros y la gente “como uno” ” (Winocur, 2013: 247).

De esta manera, las potencialidades de las TD para informarnos, comunicarnos y, especialmente, contemplar las sociedades de las somos parte con una mirada más diversa, deben ser puestas en contexto, teniendo en cuenta las prácticas concretas de los actores, es decir, de qué manera las personas se apropian de las TD en su vida cotidiana y cómo las desigualdades contribuyen a estructurar tanto los espacios *offline* como los *online*.

6. Conclusiones

Las políticas de inclusión digital que promueven el acceso a las TD y el desarrollo de conocimientos y habilidades como un modo de disminuir las desigualdades, tuvieron un significativo lugar en la agenda de políticas públicas en Argentina y América Latina en las últimas dos décadas (Fontecoba y Lemus, 2016). En este artículo analizamos los modos en que los jóvenes de clases medias altas entienden a la privación y al privilegio, a partir del análisis de las valoraciones que tienen con respecto al Programa Conectar Igualdad. Para ello, desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa que nos permitió comprender las valoraciones y los argumentos sobre los que éstas descansan.

En el análisis de los relatos de los entrevistados, hallamos que sus valoraciones sobre el Programa Conectar Igualdad se articulan en base a dos ideas fuerza: el miserabilismo y la inclusión. Sin embargo, lejos de encontrarnos con tipos ideales que encarnan de manera homogénea cada una de estas posiciones, identificamos la existencia de un solapamiento de valoraciones y perspectivas entre los jóvenes. En este sentido, si bien algunos de los entrevistados expresaban de forma más acabada una u otra postura, en términos generales, coexistían miradas, en ocasiones, antagónicas.

La perspectiva miserabilista, que considera que los jóvenes de clases populares necesitan otras cosas, más urgentes, más básicas, antes que tecnologías, postulaba que el Programa Conectar Igualdad “no era prioritario”. De esta forma, se asumía que este había sido un gasto innecesario o mal dirigido por parte del gobierno de turno, frente a necesidades entendidas como más acuciantes, como tener una casa, o alimentos. En coexistencia con esta mirada, hallamos otra basada en el reconocimiento del lugar central que ocupan las TD en la gestión y desarrollo de la vida cotidiana, tanto para el acceso a información significativa, como para el mantenimiento de vínculos, y para sentirse incluidos en la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, poder acceder a tecnologías digitales era entendido como una cuestión de suma importancia, como un derecho incluso desde la perspectiva de algunos de los entrevistados. En este sentido, la intervención del Estado garantizando el acceso a TD fue valorada positivamente por los jóvenes de clases medias altas, aunque no fueran receptores de esa política.

Teniendo en cuenta lo señalado, nuestro trabajo aporta evidencia empírica para comprender cómo son recibidas y consideradas las políticas públicas en Argentina. En particular, permite comprender nuevas aristas de los programas de inclusión digital llevadas adelante en nuestro país. En este sentido, consideramos que, para evaluar la recepción, implementación de una política pública es necesario tener en cuenta tanto las valoraciones de la población destinataria, como de aquellos otros que no lo son pero que, sin duda, contribuyen a la aceptación social de la política, así como a su legitimación en el entramado social.

A su vez, las políticas públicas que buscan intervenir en la atenuación de las desigualdades

asociadas a la apropiación de tecnologías digitales deben tomar en cuenta a los procesos de desigualdad en un sentido amplio. Esto implica comprender las tramas de relaciones y significados en las que se inscriben los significados, usos y valoraciones en torno a las tecnologías digitales en los distintos grupos y clases sociales. Supone también asumir la posibilidad de implicancias y efectos diferenciales de las políticas públicas, producto del modo en que los distintos actores se agencian dentro de una estructura social desigual y fragmentada. Por último, conlleva una reflexión crítica acerca de los pretendidos beneficios universales de las TD, así como sobre los horizontes de posibilidad reales de los receptores de las políticas y los alcances concretos que éstas pueden tener.

Bibliografía

- Alonso, L. E. (2004). Las políticas del consumo: transformaciones en el proceso de trabajo y fragmentación de los estilos de vida. *Revista Española de Sociología*, 4 (1), 7-50.
- Benítez Larghi, S. (2016). Elogio de un "fracaso". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (10), 1-15.
- Bottero, W. (2007). Social Inequality and Interaction. *Sociology Compass*, (1-2), 814-831.
- boyd, d.m. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J. y Phoenix, A. (2006). Style Failure: Consumption, Identity and Social Exclusion. *Journal of Youth Studies*, 9(4), 463-478.
- Di Piero, M. E. (2012). Diferentes y desiguales: Un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata. Tesina Licenciatura en Sociología. FaHCE-UNLP.
- Dirección de Información y Estadísticas (DIE) (2016). Estadística educativa. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm> Recuperado 10/05/2016.
- Douglas, M. y Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una Antropología del consumo*. México DF: Grijalbo.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42-50.
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de pesquisa*, 43(149), 682-703.
- Gessaghi, V. (2012). El trabajo de formación de la "clase alta" argentina. Un abordaje desde la antropología social. *Intersecciones en Antropología*, 13 (2), 393-408.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gough, K. V. y Franch, M. (2005). Spaces of the street: socio spatial mobility and exclusión 286 of youth in Recife. *Children's Geographies*, 3(2), 149-166.
- Grignon, C. y Passeron J. C. (1991). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la*
- Hall, S. (2011). El espectáculo del otro, El trabajo de la representación. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. IEP, Instituto Pensar, PU Javeriana, UASB: Envió editores.
- Helsper, E. J., y Reisdorf, B. C. (2016). The Emergence of a "Digital Underclass" in Great Britain and Sweden: Changing Reasons for Digital Exclusion. *New Media & Society*, 19, 1253-1270.
- Hinostroza, J.E. y Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2017). Censo 2001. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=134 Recuperado 13/03/2018.
- Iuliano, R. (2010). Ocio, consumo y deporte entre los estratos superiores: *Aportes para la elaboración de un campo problemático*. *Educación Física y Ciencia*, 12, 39-54.
- Kessler, G. (2013). Ilegalismos en tres tiempos (Pp. 109 - 165). En R. Castel *et al.*, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires. Paidós.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social (Pp. 35-52). En Emilio Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Lemus, M. (2015) Estar o no estar actualizado, esa es la cuestión: La apropiación de la computadora e Internet por jóvenes de sectores populares en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1185/te.1185.pdf>
- Lemus, M. (2018). Tener, hacer, decir: trayectorias de apropiación de tecnologías digitales de jóvenes de clases medias altas. En Benítez Larghi, S.; Rueda Ortiz, R. y Winocur, R. (Eds.) *Jóvenes, transformación digital e inclusión en América Latina*. Montevideo: Penguin Random House.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Martinez, M., Villa, A., y Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Prometeo.
- Meiksins Wood, E. (1983). El concepto de clase en E. P. Thompson. *Cuadernos Políticos*, (36).
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Informe de Avance de Resultados 2010. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003242.pdf> Fecha de consulta: 10/06/2019.
- Moguillansky, M. (2015). ¿Derecho, plan, subsidio? La representación mediática de la Asignación Universal por Hijo en Argentina. *Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social"*, (10), 131-144.
- Moguillansky, M.; Fontecoba, A. y Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital 1 a 1 en América Latina (pp. 17-46). En Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (Coords.) *Reflexiones críticas sobre la evaluación de programas "Una computadora por alumno"*. Buenos Aires: Teseo.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación (Pp. 27-52). En S. Lago Martínez (Coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo.
- Mota Guedes, P. y Vieira Oliveira, N. (2006). La democratización del consumo. *Braudel Papers*, (5), 1-21.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *RelMeCS*, 2(1), 36-65.
- Perosa, G. (2004). Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. *Pro-Posições*, 15(44), 61-76.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: UAM, Anthropos Editorial.
- Rivoir, A.; Pittaluga, L.; Baldizán, S.; Escuder, S. y Di Landri, F. (2010). *Informe de Investigación "El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010"*. Montevideo. ObservaTIC.
- Thompson, E. P. (1977). La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Editorial Laia.
- Saraví, G. (2015a). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. México: FLACSO.
- Saraví, G. (2015b). The youth experience of urban injustice: Space, class, and gender inequalities in México (Pp. 503-516). En J. Wyn y H. Cahill (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. London: Springer.
- Sautú, R. (2012). *El método biográfico*. Buenos Aires: Lumière Ediciones.
- Scott, J. (1994). *Poverty and Wealth. Citizenship, Deprivation, and Privilege*. New York: Longman.
- Semán, P. (2009). Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré*, (23), 181-205.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa Brasil*, 6(1), 67-78.
- Stuber, J. (2006). Talk of Class. The Discursive Repertoires of White Working- and Upper-Middle-Class College Students. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(3), 285-318.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial.

- van Dijk, T. (2000). New(s) racism: a discourse analytical approach (Pp. 33-49). En S. Cottle (Ed), *Ethnic minorities and the media*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Van Zanten, A. (2009). The sociology of elite education (Pp. 329-339). En M.W. Apple, S.J. Ball y L.A. Gandin, *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London, New York: Routledge.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Winocur, R. (2013). Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.